



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ**

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНІЙ УНІВЕРСИТЕТ**

ФАКУЛЬТЕТ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН

КАФЕДРА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ



**Матеріали
Міжнародного науково-методичного
семінару**

**«КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У
ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ
ІНОЗЕМНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ СУЧАСНОГО
СТУДЕНТСТВА»**

24 травня 2018 р.

ХАРКІВ

2018

Ключові аспекти формування у полікультурному середовищі іноземної комунікативної компетенції сучасного студентства: матеріали міжнар. наук.-метод. семінару, м. Харків, 24 травня 2018 р. – Харків: ФОП Іванченко І.С., 2018. – 227 с.

Збірник містить тексти доповідей учасників міжнародного науково-методичного семінару «Ключові аспекти формування у полікультурному середовищі іноземної комунікативної компетенції сучасного студентства».

Досліджуються такі питання, як впровадження інновацій в навчання української (російської) мови як іноземної, формування мовної особистості в новому полікультурному просторі (проблеми адаптації, діалог культур, формування міжкультурної компетентності), організація самостійної роботи у процесі мовної підготовки іноземних студентів у ВНЗ України.

Збірник адресований викладачам вищих навчальних закладів, аспірантам студентам.

Редакційна колегія:

Н.С. Моргунова, канд. психол. наук, доцент, зав. каф. мовної підготовки ХНАДУ;

Н.М. Божко, канд. фил. наук, доцент

Статті друкуються в авторській редакції. Відповідальність за достовірність викладених фактів, автентичність матеріалів і цитат, стиль і відповідність списку літератури несуть автори матеріалів, представлених у збірнику.

© Колектив авторів, 2018

© Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 2018

СЕКЦІЯ 1. ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Использование музыкальных видеоклипов на занятиях по развитию речи с иностранными студентами

Баткина М.В.

*преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан
Харьковского национального медицинского университета
г. Харьков, Украина*

Музыкальные видеоклипы давно стали частью культуры, представляя собой уникальный жанр. Различают концертные, постановочные, анимационные клипы. Клип отображает стилистику музыки, иногда иллюстрирует песню, нередко показывает внешние данные артиста с наиболее выгодных ракурсов. Видеоклип может демонстрировать визуально-сюжетную линию событийной истории песни, сценарий на которую подготавливается режиссером. Также кадры из клипов часто сопровождают исполнение песни на концертах. Видео- или киноклип может быть фрагментом полнометражного фильма [2].

Видеоклипы обладают большим потенциалом для изучения языка, на котором исполняется песня, поскольку дают возможность погружения в языковую среду, знакомят с культурой страны, с прецедентными текстами. Песни являются источником различных цитат, активно используемых в общении для создания своего рода «языковой игры».

Использование музыкальных видеоклипов в рамках учебных занятий является для студентов необычной формой работы, способствует повышению интереса и мотивации к дальнейшему изучению языка.

Видеоклипы являются неотъемлемой частью современной жизни, поскольку снимаются для показа по телевидению или в сети интернет, транслируются в кафе, ресторанах, спортивных клубах и других местах, где студенты проводят свободное время. Жанр видеоклипа близок и понятен молодежи, принято говорить, что современным молодым людям присуще «клиповое мышление» как особый тип мировосприятия [1]. Преимуществом

работы с видеоклипом (например, по сравнению с полнометражными фильмами) является ограниченный временной объем.

На занятиях с иностранными студентами могут быть использованы видеоклипы на современные песни, клипы на песни-хиты, саундтреки к фильмам, любительские видеоклипы.

Использование музыкальных видеоклипов может осуществляться на разных этапах аудиторного занятия: как способ объяснения нового материала, как способ проверки знаний в процессе урока, как способ создания проблемной ситуации.

Работа с музыкальным видеоклипом может быть разделена на несколько этапов: просмотр видеоряда без звука, работа с текстом песни, совокупность видеоряда и текста песни.

Студентам могут быть предложены различные задания: сделать краткий пересказ видеоклипа (субъект – событие – место и время), ответить на вопросы на углубление понимания просмотренного материала, придумать название к музыкальному видеоклипу, предложить новый видеоряд к тексту песни, описать внешность и характер героя и другие.

Таким образом, можно заключить, что использование музыкальных видеоклипов дает возможность работать с аутентичными материалами, способствует формированию речевых умений, оказывает на студентов эмоциональное и эстетическое воздействие.

Список использованных источников:

1. Дьяченко Т.Н. Использование музыкальных видеоклипов в практическом курсе РКИ на занятиях по развитию речи (вебинар) [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=128>
2. Музыкальный видеоклип [Электронный ресурс] // Википедия // Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Музыкальный_видеоклип

**Курс русской литературы для иностранных студентов как часть
дистанционного обучения**
Баширова Н.П., Мазурок И.Л.
*ст. преподаватели кафедры языковой и общегуманитарной подготовки
иностранцев*
Института международного образования
Одесского национального университета им. И.И. Мечникова
г. Одесса, Украина

Развитие информационных технологий позволило разнообразить формы процесса образования. Появилась возможность не только свободного поиска необходимой информации в общемировом банке данных, но и возможность дистанционно получить знания по выбранной специальности.

Среди преимуществ дистанционного образования обычно называют возможность предоставления образовательных услуг без учета территориальной близости, удобный график обучения, постоянное усовершенствование и модернизацию. Это, в свою очередь, позитивно влияет на мотивацию студентов, особенно граждан других государств, которые могут выбрать подходящие им курсы и программы.

Сегодня для преподавателя недостаточно быть компетентным в области своих знаний. Внедрение интерактивных методов обучения – одно из важных направлений совершенствования качества подготовки иностранных студентов в современных условиях. Использование активных подходов – наиболее эффективный метод, способствующий обучению студентов. Студенты, которые изучают материал с помощью активного вовлечения в учебный процесс, легче понимают и усваивают информацию. Поэтому сегодня основные методические инновации связаны с применением интерактивных методов обучения.

Студенты-иностранцы подготовительного отделения Одесского национального университета имени И.И. Мечникова на протяжении второго семестра учебного года слушают курс русской литературы.

Учитывая специфику работы с иностранными студентами, было принято решение весь курс проводить как практические занятия. Однако в процессе подготовки к урокам выяснилось, что материала, которым мы планировали

воспользоваться, недостаточно, чтобы в более-менее полной мере осветить изучаемые темы. Так появилась идея «лекционных вкраплений». Для ее реализации был создан специальный сайт.

Для лучшего усвоения материала за несколько дней до урока учебные тексты курса выкладываются в Интернет, на специальный сайт в печатном виде и в виде аудиофайлов. Таким образом, подготовка к занятиям является внеаудиторной самостоятельной работой студентов. Дома они должны ознакомиться с содержанием предстоящего урока по печатным материалам – перевести новые слова и выражения, прочитать тексты, ответить на вопросы, прослушать соответствующие аудиофайлы.

Аудиторная работа носит практический характер и содержит следующие виды работы: выполнение упражнений на развитие речевого слуха, преодоление лексико-грамматических трудностей, расширение лексического запаса, на языковую догадку, а также вопросно-ответная беседа, обсуждение, интервью, мини-презентации и др. Каждое аудиторное занятие имеет методическое сопровождение в виде разработок уроков преподавателя по теории литературы, дополнительных сведений по теме занятия и иллюстрируется видеоматериалами и фотоматериалами.

Приведём пример урока по теме «Древнерусская литература: X-XVII века. Летопись как жанр древнерусской литературы. «Повесть временных лет».

1. В качестве домашнего задания — перевод новой лексики, ознакомительное чтение текстов, работа с аудиофайлами, поиск в текстах ответов на вопросы.

2. Аудиторное занятие предполагает следующее:

1) работу со списками новых слов и выражений (слушайте и повторяйте за преподавателем; назовите все имена существительные только мужского рода, затем только женского рода и т. д.; назовите имена существительные с мягким знаком на конце, определите их род; назовите словосочетания, состоящие из двух существительных без предлога, определите их род и др.);

2) работу со сложными словами типа *летопись*, *межкняжеский*,

рукописный и т. п.;

3) вопросно-ответную беседу по содержанию текстов;

4) рассказ преподавателя (уточнение, пояснение важных исторических моментов с фотоиллюстрацией на экране, что является «лекционным вкраплением» в процесс практического занятия);

5) обсуждение художественных и стиливых особенностей «Повести» (монументальный историзм: патетика, клише в описании сражений, некрологические характеристики князей, «необыденное» поведение героев, ритм речи, инверсия, повторы, эпитеты, метафоры; метод «воспроизведения действительности»: бытовые детали в качестве сюжета, эффект неожиданности, эмоциональные подробности).

Важным, на наш взгляд, моментом является присутствие на уроке разного рода иллюстративного материала. В нашем случае это фотографии к рассказам из «Повести» и профессионально озвученный диафильм по стихотворению А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге». Методическая разработка к диафильму, представляет собой перечень кадров с пояснениями, цитатами из текста, справочным материалом.

Таким образом, курс русской литературы для иностранных студентов подготовительного отделения представляет собой синтез практического занятия со своего рода «лекционным вкраплением» и самостоятельной работы студентов, что, в свою очередь, является полноценной подготовкой к слушанию лекций на основном этапе обучения и элементом дистанционного обучения.

Список использованных источников:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. С.-Петербург «Златоуст», 1999. – 471 с.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985. – 160 с.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. – 7-е изд., стереотипное. – Минск: "Вышэйшая школа", 2001. – 522 с.
4. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: уч. пособие для высш. уч. заведений / [Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
5. Старостенко О.В. Развитие аудитивных умений русского языка у англоговорящих студентов негуманитарных специальностей. – Диссерт. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук, 2007. – 266 с.

Використання мовних ігор на заняттях з іноземними студентами

Боброва О.Ю., Остряньська Н.В.

*ст. викладачі кафедри мовної підготовки та природничих наук
Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»
м. Харків, Україна*

Ігрові завдання є важливою складовою процесу навчання мови. У загальному виді у методиках викладання мов виділяють ігри лінгвістичні та комунікативні.

У лінгвістичних методиках акцент робиться на точність, наприклад, потрібно назвати правильну форму слова, навести антонім і т.п.

У центрі уваги комунікативних ігор – успішний обмін інформацією. У даному випадку лінгвістичний аспект дуже важливий, але не є самоціллю.

Звичайно, межа між цими двома типами ігор дуже умовна, і для того, щоб успішно виконати комунікативне завдання, слід використовувати адекватну лексику та граматику. Тому при підготовці комунікативних ігор важливо раніше визначити, який мовний матеріал знадобиться, і переконатись у тому, що студенти володіють ним.

Популярність ігрових завдань при навчанні мові обґрунтована.

Наводимо декілька їх ключових функцій.

1. Ігри допомагають підвищити зацікавленість студентів до тих аспектів, які можуть здаватись їм нецікавими, і таким чином зробити процес навчання більш плідним. Закріплення старих та надбання нових мовних навичок і вмінь у ігровій формі відбувається більш активно.

2. У іграх створюється невимушена, наближена до ситуації реального спілкування обстановка, у якій найбільш повно реалізується комунікативний потенціал студентів, і таким чином знімається мовний бар'єр.

3. Більшість ігор являє собою колективну форму роботи. У таких іграх значно збільшується обсяг мовної діяльності студентів. Крім того, робота у парах або хорові відповіді допомагають подолати страх допустити помилку.

4. У ході гри роль викладача – це здебільшого роль спостерігача. Викладач пересувається між групами, фіксує помилки, щоб потім розібрати їх. Таким чином, гра може бути гарним діагностичним полем.

Ігри можна розділити на змагальні та націлені на співпрацю, сумісну роботу.

При навчанні іноземній мові другий тип кращий, оскільки необхідність змагатися та обмеженість у часі заважають зосередитись на тому, щоб правильно використовувати граматичні форми.

В основі гри лежить певний вид діяльності: угадування, обмін інформацією, дискусія з досягненням компромісного рішення. Детальну класифікацію ігор з основного виду діяльності запропонувала англійський педагог Джилл Хед-філд. Вона виділила такі типи ігор:

- 1) ігри, націлені на одержання інформації;
- 2) ігри-загадки;
- 3) пошукові ігри;
- 4) ігри на суміщення;
- 5) ігри на досягнення компромісу;
- 6) обмін і збір;
- 7) комбінування;
- 8) гра-проблема;
- 9) картки та ігрове поле;
- 10) головоломка;
- 11) рольова гра;
- 12) розміщення.

Різноманітність видів діяльності дуже важлива: новизна допомагає підтримувати інтерес і увагу іноземних студентів.

В основі багатьох ігор лежить принцип анкетування, причому краще використовувати анкети не у питальній формі, а у вигляді незакінчених речень, з тим, щоб питання студенти сформулювали самі, коли будуть обмінюватись інформацією.

Також дуже важливим є пояснення студентам української фраземіки. Це міфологія, фольклор, ритуали, обряди та звичаї, релігія, література, професії, історичні події, антропоніми й топоніміка.

Таким чином, через ігри, вербалізовані фразеологізми мова починає брати активну участь у пізнавальній діяльності студента. Увесь процес обумовлюється тією розумовою інформацією, яка є лінгвокреативним продуктом когнітивної діяльності.

Даний вид роботи з іноземними студентами в аудиторії дозволив оцінити ефективність представлених методичних рекомендацій, мотивувати і підвищувати зацікавленість до подальшого виходу у вільну дискусію.

Доцільно скласти питання прогностичного характеру. Це спонукає студентів аналізувати надану інформацію. Глибоке розуміння питання стимулює виникнення різних точок зору.

Усі ці види робіт в аудиторії вирішують безліч комунікативних задач, що включають в себе здійснення діяльності говоріння, читання, аудіювання та письма.

Список використаних джерел:

1. Арутюнов А.Р., Чеботарёв П. Г., Мазурков Н.Б. Игровые задания на уроках русского языка: книга для преподавателя. – М.: Русский язык, 1984. – 216 с.
2. Губанова Т.В., Нивина Е. А. Русский язык в играх. – Тамбов, 2007. – 48 с.
3. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

Самостійна робота у навчальній діяльності студентів-іноземців при вивченні російської мови як іноземної

Бугаєвська Ю.В.

доцент кафедри українознавства

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

Самостійна робота здійснюється студентами вдома за завданням викладача, без його безпосередньої участі. Це вимагає від студентів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, використання раніше засвоєних знань.

Це питання стосується відносин викладача та учнів, які є представниками інших країн, відповідно потрібно враховувати культурологічний аспект, щоб не допускати розбіжностей і непорозумінь. Викладач керує освітнім процесом, допомагає іноземним студентам спрямувати їхню діяльність у правильне русло. При складанні навчальних планів необхідно рахуватися з різними особистісними рисами учнів, а творчий підхід сприяє найкращому проведенню занять і засвоєнню нового матеріалу.

Ефективність самостійної роботи залежить від якості керівництва нею з боку викладача. Він відпрацьовує систему завдань і визначає мету кожного, навчає раціональним прийомам розумової праці, інструктує студентів перед виконанням завдання, своєчасно допомагає студентам у подоланні труднощів і виправленні помилок, аналізує та оцінює результати.

Позааудиторна робота студентів включає:

- виконання практичних завдань і завдань для самопідготовки з теоретичних питань курсу;
- роботу з лінгвістичними і термінологічними словниками; переклад і заучування нових лексичних одиниць;
- підготовку навчальних проектів за темами семінарських занять;
- складання і заучування діалогів, монологів, написання творів;
- підготовку презентацій за темами занять;
- пошук додаткової інформації в інтернет-джерелах.

Під час виконання вправ можуть розвиватися дослідницькі та творчі здібності студентів, здатність до зіставлення і порівняльного спостереження, до оцінки і самооцінки за умов порівняння двох мов і культур [1].

Іноземному студенту досить важко справлятися з поставленими завданнями самостійно, особливо за умов іншого середовища. Тому особливо важливим є ставлення викладача, адже учні, в першу чергу, звертають увагу на його відношення до них, відзначають його поведінку в педагогічному середовищі і на занятті, в процесі якого яскраво відбивається його

індивідуальність. Також важливою є виховна робота з учнями та позаурочне спілкування, коли можна відзначити особистісні якості педагога.

Навчальний текст вже традиційно розглядається як явище, що вміщує та єднає найрізноманітніші аспекти навчання іноземної мови. На сьогодні у навчанні прийнято виділяти інформативний, комунікативний і особистісно-орієнтований підходи [2: 7].

Для перевірки, закріплення і вдосконалення знань, умінь і навичок студентів використовуються різноманітні контрольні роботи, різні види творчих робіт. Домашнє читання, переклад і переказ навчальних і літературних текстів – форми самостійної роботи, які використовуються на протязі всього курсу навчання іноземних слухачів. За допомогою домашнього читання у них формуються різноманітні мовні навички та вміння, також воно є джерелом інформації, збільшує лексичний запас, тощо.

Тексти, що відповідають цим вимогам, повинні створюватися спеціально як багатофункціональні, здатні бути переформатованими в різних аспектах, у залежності від конкретної групи учнів, такі, що дають матеріал для аналізу і відтворення в формі передтекстових і післятекстових таблиць. Крім того, текст – це база для формування таких конкретних видів комунікативної компетенції, як країнознавча, етнокультурна і лінгвокультурологічна [4: 259].

У світлі ситуації, що постійно змінюється, є актуальним перегляд основних складових процесу навчання російської мови як іноземної, його змістовних компонентів а також методів і прийомів, що враховують рівень підготовки студентів та цілі їх навчання [5: 50].

Тексти для домашнього читання, прочитані поза аудиторією, а також додаткові домашні завдання доповнюють базовий навчальний матеріал. У іноземних фахівців розвиваються навички впізнавання мовних структур, використання їх у мові, з'являється можливість ведення бесіди з усвідомленим використанням вивченого граматичного матеріалу.

Список використаних джерел:

1. Баймиева В.Ю. Специфика организации самостоятельной работы обучающихся на различных этапах изучения русского языка как иностранного / Актуальные проблемы

- методики преподавания русского языка как иностранного // Всероссийская научно-практическая конференция / Ред. О.С. Тарасенко. – Уфа, 2015. – 105 с.
2. Жофкова Г. Роль и место учебного текста в концепции учебника русского языка как иностранного // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. трудов. – Пермь, 1999. – С. 2-9.
3. Короковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
4. Редькина О. Ю. Требования к учебному тексту в сфере обучения русскому языку как иностранному // Вестник Челябинского гос. университета. – № 33 (248). – Челябинск, 2011. – С. 258-260.
5. Тростинская О.Н., Остапенко С.П. Изучение коммуникативных потребностей иностранных студентов, обучающихся в вузах естественнонаучного профиля // Русская филология. Украинский вестник. – №3. – К., 2003. – С. 50 - 52.

Новые педагогические технологии в процессе языковой подготовки иностранных студентов

Гейченко Е. И.

*доцент кафедры языковой подготовки и общетеоретических дисциплин
Запорожского государственного медицинского университета
г. Запорожье, Украина*

Характерной особенностью вузовского учебного процесса сегодня является серьезный поиск новых методов и форм обучения, развитие новых педагогических технологий, что позволило бы более полно раскрыть индивидуальные способности студентов, повысить их мотивацию, а отсюда и качество знаний.

Путь внедрения инновационных технологий в процесс обучения не нов. Достаточно широко в практике языковой подготовки, в том числе и иностранных студентов-неофилологов, используются такие методы, как «языковой портфель», «мозговой штурм», метод проектов, метод кейсов, технологии смешанного обучения, творческих критических моментов (ССМ) и др.

Эти методы уже не первый год успешно используются преподавателями кафедры языковой подготовки и общетеоретических дисциплин Запорожского государственного медицинского университета.

Обучение инофонов всегда сопряжено с разного рода трудностями лингво-психологического и социально-культурного характера. Наши

стремления организации учебного процесса на высоком уровне, с использованием подобного странам иностранных студентов технического оснащения, аналогичных методов обучения – это попытка сделать языковую подготовку иностранцев в Украине более комфортной и адекватной их образовательной системе.

А привнесение в обучение инофонов инновационных технологий – это желание коллективов кафедр шагать в ногу со временем и отвечать тем современным требованиям, которые диктует быстро меняющийся мир.

Аксиоматично, что для студентов-иностранцев изучение языка, на котором осуществляется обучение в вузах Украины, отвечает двум важнейшим целям: создать языковую базу инофонов для активного участия их в учебном процессе по избранной специальности и научить общению на изучаемом языке в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах.

К сожалению, иностранные студенты-медики имеют неоправданно малое количество часов языковой подготовки в вузе, не имея возможности овладевать языком самостоятельно из-за огромной загруженности на профильных кафедрах. Такое положение отрицательно сказывается на качестве языковых знаний, умений и навыков студентов, а требования в процессе вузовского обучения одинаковы как для иностранных, так и для отечественных студентов.

Исходя из данной ситуации, преподаватели кафедры активно реализуют метод «перевернутого» обучения, который предусматривает выполнение студентом дома части аудиторной работы последующего занятия, экономя время и формируя навыки самостоятельной работы. Таким образом, иностранцы осваивают часть учебного материала в форме самообучения, что способствует развитию познавательной активности обучаемых, а в аудитории время используется уже для выполнения определенных коммуникативных задач, обсуждения проблемных вопросов, дискуссионных моментов, групповых видов учебной деятельности.

Как добиться того, чтобы иностранные студенты предварительно изучали дома новый материал следующего урока, учитывая то, что домашнее задание

не всегда качественно ими выполняется? Вероятно, это будет выполнимо, если учебный материал будет презентоваться понятно, просто, доступно и в интересной форме.

Технология «перевернутого обучения» формирует ответственность у студента, умение сотрудничать в группе; способствует индивидуализации обучения, активного привлечения ИКТ и главное – позволяет преподавателю видеть уровень владения материалом каждого студента и своевременно оказывать необходимую помощь.

Список использованных источников:

1. Пилипчук А. «Перевернутое» обучение информатики/ А. Пилипчук [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://goo.by/2BI>.

**Використання креативних технологій навчання у процесі
формування мовної і професійної компетентності іноземних студентів**

Дімітрова-Бурлаєнко С.Д.

*ст. викладач кафедри вищої математики
Національного технічного університету «ХПІ»
м. Харків, Україна*

Перетворення соціального, економічного і політичного характеру, як у всьому світі, так і в нашій країні, інтеграція в світовий освітній простір поставили завдання подальшої модернізації системи вищої освіти, пошуку нових рішень у сфері впровадження інноваційних форм і методів навчання та виховання, пов'язаних з розробкою і впровадженням у навчальний процес сучасних освітніх та інформаційних технологій.

Технологія навчання – це закономірна педагогічна діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має значно більш високий ступінь ефективності, надійності і гарантованості результату, ніж традиційні способи навчання.

Поняття «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання» використовуються в педагогічній літературі з різною метою. Якщо педагогічна технологія, охоплюючи процеси освіти, навчання і виховання, значно ширше за своїм значенням, то освітня технологія має справу в

основному з освітніми установами, а технологія навчання стосується діяльності студента і викладача в навчальному процесі. У методиці навчання іноземних студентів освітні технології слід розглядати як сукупність взаємозалежної діяльності суб'єктів процесу навчання, що забезпечує розвиток іншомовної комунікативної компетенції як мети навчання.

Вимогою часу став перехід до нових, інноваційних методичних рішень, таких як креативні технології навчання, що спираються на творчі підходи до вирішення проблем, під час яких інтереси і цінність особистості є домінуючою складовою організації навчальної діяльності. Креативні технології відповідають сучасним вимогам до іншомовної освіти, розглядаються як інструмент рефлексивної самооцінки, сприяють продуктивній навчальній діяльності студентів. Креативні технології готують студентів до самостійного вивчення мови та інших дисциплін, створюють умови для безперервної самостійної освіти.

Креативність – це здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [1: 16]. Досліджуючи креативність з точки зору професійної педагогіки, І. Брякова визначає її як творчу здатність до прийняття і створення нового, нестандартного мислення, до генерування великої кількості оригінальних, суб'єктивно і об'єктивно значущих і корисних ідей. Креативність визначає готовність особистості до змін, відмови від стереотипів, допомагає знаходити оригінальні рішення складних проблем у ситуації невизначеності і є тим внутрішнім ресурсом людини, що сприяє її успішному самовизначенню в суспільстві. На думку дослідниці, креативні люди, орієнтовані на творчість і самоактуалізацію, психологічно готові до інновацій у професійній діяльності, менш схильні до професійного «вигорання» [2: 42].

Використання креативних технологій передбачає відмову від готових знань. У навчальному процесі поряд з поняттям «знання», активно використовується поняття «інформація». Креативні технології дають

можливість розвивати здібності студента створювати і здобувати знання з конкретної інформації. Креативні технології допомагають студентам отримувати міцні і глибокі знання, формувати вміння використовувати їх а також в подальшому самому створювати їх в процесі своєї професійної діяльності. Навчання на основі використання креативних технологій розвиває також навички аналітичного мислення, інтелектуальні та творчі здібності. Тому викладачеві необхідно розробити ефективні методи і засоби підвищення креативності, тому що для безперервного розвитку творчого процесу необхідним є наявність певного творчого середовища.

Головний чинник креативного навчання у закладі вищої освіти – ініціативність студентів. Студент є суб'єктом навчального процесу. Він несе відповідальність за свою роботу на занятті. Однак роль викладача при цьому не зменшується. Під час проведення заняття за технологією креативності навчальний процес перетворюється у співпрацю викладача і студента. Велику роль при цьому відіграє особистість педагога. Він має бути талановитою, яскравою, цікавою, творчою людиною. Справжній педагог завжди повинен прагнути, щоб студенти не лише запам'ятали програмний матеріал, а й ставили запитання, творили, вирішували, інтерпретували, дискутували.

Слід зазначити, що для оптимізації процесу навчання іноземних студентів застосування сучасних активних прийомів у навчанні є необхідною умовою при формуванні в них мовної і професійної компетентності. Проблеми розвитку в іноземних студентів здатності до саморефлексії і самооцінки, формування культури професійного і міжособистісного спілкування є дуже важливими за умов сучасних вимог до освітнього процесу. Як підкреслює В. Максимова, «проблема якості освіти в умовах глобалізації світової спільноти може бути вирішена тільки тоді, коли освіта почне вивчати глибинні процеси розвитку людини, її менталітет, інтелект і мислення» [3: 10]. Це визначає нові цілі освіти: розвиток розумових здібностей людини і її духовно-моральне виховання, яке довгий час залишалося поза увагою педагогів.

Відомо, що компетенції складаються не лише з суми знань, умінь і навичок, хоча вони і є інтегральною частиною компетенцій. Як говорить Г. Тимофєєва, «навчання орієнтоване не на запам'ятовування інформації і закінчується не відповіддю біля дошки; той, хто навчається засвоює нові види досвіду, виявляючи проблеми, знаходячи навички дослідження і проектування, створюючи нові технології отримання продукту і оцінюючи якість результату, формуючи тим самим компетентність – складний синтез когнітивного, предметно практичного і особистісного досвіду» [4: 17].

Якість знань можна досягти, якщо посилити мотивацію. Необхідно підтримувати інтерес іноземних студентів для успішної реалізації завдань в навчанні мови спеціальності. Креативні технології сприяють тому, щоб інтерес студентів до предмету, що спостерігається у них на початку навчання, залишався постійним і стійким, а також розвивають у них творче мислення і самостійність.

Навчання у співпраці передбачає використання активних прийомів, інтенсивний обмін діяльністю, як на занятті, так і після нього. Включення зв'язку «студент – викладач» збагачує пізнавальний процес, викликає активність і творчість. Як результат, знання приходять в рух, стають «суспільним надбанням» малої групи [2: 45]. Активні прийоми навчання – це види діяльності, що вимагають творчого підходу до матеріалу і створюють оптимальні умови для самостійної роботи студентів: рольові ігри, ділові ігри, різні види дискусій, творчі проекти, кейс-технологій і та ін. Процес навчання в умовах особистісної та діяльнісної орієнтації залучає студентів до захоплюючої творчої переробки засвоєного матеріалу.

Порівняння наступних аргументів допоможе з'ясувати, як слід підбирати та застосовувати креативні технології і методи, щоб вони дали позитивний результат:

- в основі креативних технологій – залучення учасників навчання до діяльності; доведено, що людина найбільше вчиться і запам'ятовує в процесі своєї діяльності;

- процес навчання рідко є самостійною діяльністю, найчастіше він відбувається в групі; креативні технології надають можливість такого групового навчання;

- учасники навчання приходять на заняття з величезним багажем практичного досвіду; креативні методи дають змогу викладачеві і групі використовувати цей досвід;

- навчання повинно підготувати його учасників до вирішення завдань, які можуть з'явитися в різних професійних ситуаціях; креативні методи значно краще, ніж традиційні методи викладання, готують до самостійного розв'язання проблем;

- кожен з учасників навчальної групи відрізняється своєрідним стилем навчання; креативні технології дають можливість індивідуального підходу до кожного стилю та кожної особи зокрема, використання цих відмінностей сприяє збільшенню потенціалу всієї групи;

- люди навчаються краще, коли можуть контролювати рівень, процес та темп здобуття знань; креативні методи залучають кожного з учасників до створення навчання а також до контролювання навчання;

- навчання дає найкращі результати тоді, коли найменш відірване від попереднього досвіду та щоденної практики; креативні технології допомагають наблизити процес навчання до конкретного досвіду групи;

- найбільшим ворогом результативного навчання є пасивність та апатія учасників; креативні методи є запереченням пасивності, оскільки допомагають студентам вирішувати їх власні проблеми та визначити власні потреби;

- креативні технології передбачають значну гнучкість, основне в них – результат , а не реалізація попередньо визначеного дидактичного плану .

Всі ці аргументи не спрямовані проти традиційних методів навчання, лекції, доповіді, читання завжди залишаються важливим елементом у процесі навчання. Краще мати комплект методів у своєму педагогічному арсеналі. Інколи такі готові матеріали стають дуже потрібними в організації процесу навчання. Однак слід пам'ятати, що кожне заняття відрізняється від інших,

кожна група є іншою, різними є також її потреби. Зважаючи на це, кожного разу навчальні технології слід пристосовувати до потреб групи.

Таким чином, креативні технології займають свою заслужену нішу в процесі формування мовної і професійної компетентності іноземних студентів, тому що повністю відповідають вимогам модернізації системи вищої освіти.

Список використаної літератури:

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки / О. Є. Антонова // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. – С. 14 – 41.
2. Брякова И.Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования / И. Е. Брякова // Человек и образование : Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. 2009. – № 1(18). – С. 41–46.
3. Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В.Н.Максимова // Педагогика. – 2002. – №2. – С.9-21.
4. Тимофеева Т. И. Формирование коммуникативной компетенции студентов в коммуникативной деятельности в процессе обучения иностранному языку / Т.И. Тимофеева. - Ульяновск: УлГТУ, 2011. – 136 с

К вопросу об использовании социальных сетей в преподавании иностранных языков

Заборовская С.В.

*доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан
Харьковского национального медицинского университета
г. Харьков, Украина*

Информационная революция последних лет и появление в быденной жизни современного человека Интернета привело к существенным изменениям практически всех сфер бытия общества. Последовавшее за тем расширение коммуникативного пространства за счет интернет-коммуникации способствовало появлению различных сервисов виртуального общения, которые неизменно совершенствуются и год от года увеличивают количество пользователей, особенно среди молодежи. Растущая популярность виртуального общения, доминирование социальных сетей в структуре современной молодежной коммуникации, а также постоянный поиск новых форм и методов обучения привели педагогов к осознанию «необходимости формирования виртуальных образовательных сред с использованием функционала социальных сетей», которые «позволяют распространить

образовательную среду на повседневную жизнь студентов и школьников, т.е. существенно расширить образовательный процесс в пространстве и во времени» [6].

Интернет-ресурсы в преподавании иностранных языков позволяют решать множество дидактических задач: обеспечение учебного процесса аутентичными текстами, повышение интенсивности учебного процесса, расширение словарного запаса учащихся в процессе живого общения с представителями других стран и культур, формирование умений и навыков эффективного чтения, письма и аудирования, монологической и диалогической речи, а также умений, обеспечивающих информационную компетентность и другие [см. 2]. Вероятно, именно поэтому преподаватели все чаще в процессе обучения используют неспециализированные виртуальные социальные сети, т.е. «сети общего профиля», которые предоставляют пользователям неограниченный доступ и свободный выбор тематики общения (например, ВКонтакте или Facebook), а также блоги.

Методика обучения иностранному языку на основе блог-технологии разрабатывалась учеными разных стран. Так, например, П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев выделили три типа блогов в зависимости от учебных задач, на решение которых они направлены: блог учителя, личные блоги учащихся/студентов, блог учебной группы [5:67], а также разработали номенклатуру умений письменной речи, которые развиваются на основе указанной интернет-технологии [5:14]. Американские исследователи Ч. Лоу и Т. Уильямс предлагают использовать в обучении два вида блогов: проблемно-ориентированный для обсуждения социально-политических вопросов и личный для обсуждения личных переживаний и проблем [8]. Однако данные методики применимы в основном для обучения письменной речи и чтению [см. 1; 3], также как и другие наиболее распространенные формы социальной коммуникации: электронная почта, чат, форум, Instagram, Telegram, Viber и WhatsApp. Необходимо добавить, что западные ученые уже давно проводят исследования в области влияния социальных сетей на образовательный

процесс, однако, как указывает Шалимов А.Б., «на данный момент не существует описания какой-либо эффективной модели продолжения образовательного процесса в социальных сетях, четких методик и педагогических рекомендаций с возможностью их тиражирования в других учебных заведениях. Но именно в этом направлении движется большинство западных исследователей проблемы» [6].

Существует также целый ряд трудностей и ограничений, которые отмечают преподаватели, использующие социальные сети в обучении иностранному языку. «Среди них: отсутствие сетевого этикета участников, невысокий уровень мотивации и информационных компетенций преподавателя, высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебного процесса для преподавателя, частое отсутствие открытого доступа к социальным сетям из учебных аудиторий» [7].

Анализ публикаций, посвященных использованию социальных сетей в преподавании иностранных языков, неизбежно вызывает вопрос: возможно ли использование данных разработок и методик в преподавании русского языка как иностранного в языковой среде? Насколько это необходимо в настоящий момент в вузах Украины, когда количество часов на изучение русского языка иностранными гражданами стремительно сокращается? Поможет ли использование сетевых технологий повысить интерес к изучаемому языку? Как справедливо отмечает Подопригорова Л.А., «для того чтобы правильно определить место и роль Интернета в обучении языку, прежде всего необходимо найти для себя четкие ответы на вопросы: для кого, для чего, когда, в каком объеме он должен использоваться» [4:27]. Очевидно, необходим тщательный анализ ответов на все эти вопросы относительно использования социальных сетей в преподавании не иностранных языков вообще, а именно в преподавании РКИ.

Список использованных источников:

1. Забродина И.К., Эрдигаева Д.Э. Анализ дидактических свойств и функций блог-технологии в развитии социокультурных умений студентов.//Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 11 (29) 2013, часть 2. – С.98-101.
2. Интернет и социальные сети в обучении языкам // <http://lektsii.com/2-96477.html>

3. Кизрина Н.Г., Янкина О.Е. Обучение иноязычной письменной речи в вузе посредством блог-технологии на примере проведения интернет-дискуссии. // Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 12 (66) 2016, часть 1. – С. 204-206.
4. Подопригорова Л.А. Использование интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе: Научно-методический журнал. – 05/2003. – №5. – С.25-31.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учеб.-метод. пособие. М.: Глосса-Пресс; Ростов-н/Д.: Феникс, 2010. – 182 с.
6. Шалимов А.Б. Социальные сети как современная образовательная среда // <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=974/>
7. Юринова Е.А. Неспециализированные виртуальные сети в обучении иностранному языку // <https://cyberleninka.ru/article/n/nespetsializirovannye-virtualnye-sotsialnye-seti-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku>
8. Bloch J. Abdullah's Blogging: a Generation 1.5 Student Enters the Blogosphere // Language Learning and Technology. 2007. Vol. 11/2. – P. 128-141.

Вивчення іноземної мови за допомогою Смарт-технологій

Китченко А.С.

*асистент кафедри права та сучасних європейських мов
Харківського торговельно-економічного інституту ХНТЕУ
м. Харків, Україна*

З кожним роком в системі викладання іноземної мови з'являється все більше різновидів форм і методів дистанційного навчання із застосуванням новітніх інноваційних технологій. Вони являють собою не тільки окремі технічні засоби або системи передачі та обміну інформацією, за допомогою яких здійснюється навчальний процес, а й цілісну систему методів навчання, спрямованих на розвиток комунікативних компетенцій студентів, розвиток навичок розмовної мови. Збільшення кількості сфер, видів мовленнєвої діяльності, для здійснення яких вимагається володіння іноземною мовою, інтеграція та інтернаціоналізація різних галузей життєдіяльності підвищують вимоги до якості викладання іноземної мови в немовних ЗВО.

Застосування новітніх SMART-технологій (вебінарів, блогів, твітерів, відео та аудіо підкастів, в асинхронному і онлайн режимах в процесі навчання іноземним мовам, все більше доповнюють традиційні методи навчання, допомагають формуванню комунікативного ядра або основоположних навичок іншомовного спілкування від усвідомлення можливості висловлювати думку іншою мовою до навичок і вмінь самостійного вирішення комунікативно-

пізнавальних завдань, підвищують мотивацію студентів до навчання, змушують по-новому поглянути на досліджувані предмети, розкриваючи, таким чином, їх інтелектуальний і творчий потенціал. В роботі зі SMART-технологіями особливо зростає роль викладача як організатора і координатора процесу навчання, який отримує можливість більш гнучко спрямовувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента. Як відомо, комунікативний метод передбачає побудову процесу навчання як моделі процесу спілкування. Отже, необхідно знайти таку справжню форму, в рамках якої функціонує зміст комунікації, саме вона і буде адекватною основою для відбору і організації мовного матеріалу. Велике значення для успішності навчання спілкуванню іноземною мовою матиме вірно організована групова - колективна робота і комунікативно-орієнтована побудова навчального процесу в цілому. Очевидно, що успіх від спільної діяльності викладача і студента багато в чому залежить від організації цієї діяльності. Виконуючи групові або колективні завдання, студенти зосереджують свою увагу не на формі висловлювання, а на змісті. Важлива при цьому мета спільної діяльності - дізнатися нову інформацію і зафіксувати, оцінити її, спільно обговорити проблемні завдання, зіставити різні точки зору, взяти участь в дискусії. В процесі виконання інтерактивних завдань студенти виявляють творчість і самостійність, а не є пасивними виконавцями мовних дій. Інтерактивні форми навчання як раз і дозволяють моделювати такі ситуації. Як відомо, навчання іноземної мови - це навчання читанню, письму, аудіюванню та мовленню. І саме навчання мовленню є однією з найважчих задач. Усе більший інтерес у сучасних викладачів викликає робота з навчальними форумами, тому що форум призначений для обговорення тем іноземною мовою, відмінно підходить для ведення дискусії, він реально розвиває мовні навички студентів, активізує використання ними лексики мови спеціальності. Працюючи в форумі в системі on-line, студенти підвищують мотивацію до вивчення іноземної мови, свою творчу самореалізацію, а також формують міжкультурну комунікацію. Студенти використовують більш складні,

розгорнуті конструкції, які згодом переносять і в реальну мову. Студент має можливість підготувати відповідь, перевірити правопис і структуру пропозицій - тобто, при спілкуванні за допомогою форуму знімається психологічний бар'єр, студенти перестають боятися іноземної мови. Таким чином, форум - асинхронний інструмент спілкування, що дозволяє вести змістовну бесіду, розриваючи тимчасові рамки заняття.

При навчанні іноземної мови це стимулює студентів активно використовувати свій словниковий запас, розвиває навик мовлення іноземною мовою.

Основна функція форуму - розвиток навичок ведення дискусії іноземною мовою. Незважаючи на згадану незвичайність, форуми можуть бути успішно застосовані для вивчення іноземної мови. Іншою інноваційною формою, яка формує компетенції ділового спілкування і отримує дедалі більшого поширення, є вебіари. Вебінар (від англ. «Webinar», скор. від «Web-based seminar») - онлайн-семінар, який надає можливості викладачеві передавати інформацію, завдання, а учасникам за допомогою віртуального класу, в якому є можливість чути і бачити один одного в будь-якій точці світу, отримувати інформацію і навчатися. Особливо важливі можливості: показувати учасникам презентації, малювати на віртуальній дошці, робити активними опитування, а для більшої інтерактивності учасники можуть ставити питання в віконці онлайн-чату. Запускається вебінар за допомогою web-додатка. Цей альтернативний формат побудови діалогу зі студентами за допомогою застосування сучасних Smart-технологій дозволяє проводити дистанційне навчання студентів, а також організовувати відеоконференції в режимі онлайн. Використання нового формату спілкування дозволяє збільшити інтерес молоді аудиторії до проведених занять і семінарів і підвищити їх відвідуваність а також заощадити час.

Вебіари є ефективним інструментом для організації віддаленого навчання студентів іноземних мов з багатими демонстраційними засобами. Зручний спосіб показу інформації в будь-якому форматі, включаючи

зображення і відео, дає можливість бачити і чути співрозмовника. У зв'язку з цим можна констатувати, що подібна технологія є повноцінною альтернативою очної зустрічі, що завжди було дуже важливим при вивченні іноземних мов.

Таким чином, навчання іноземної мови в режимі онлайн дозволяє охопити величезну аудиторію і використовувати максимум можливостей «електронного» навчання. Отримання знань і їх оперативний контроль можливий у будь-якій точці світу, обладнаної доступом в інтернет.

Технологія вебінарів виявилася одним з найбільш зручних і економічно вигідних рішень для проведення навчання в тому числі й іноземних мов.

Це технологія, що дозволяє бачити і чути один одного, обмінюватися даними і спільно обробляти їх в інтерактивному режимі, максимально наближаючи спілкування на відстані до реального живого спілкування.

Таким чином, вже зараз навчання студентів ведення дискусії із застосуванням новітніх інноваційних технологій сприяє розвитку пізнавальної активності, значно підвищує інтерес до навчання і дає хороші результати.

“Case-study” as an innovative method of foreign language teaching

Kytchenko A. S.

assistant of the department of law and modern European languages

Kharkiv institute of trade and economics of KNUTE

Kharkiv, Ukraine

In the conditions of high rates of growth of international trade and increasing involvement of countries in the world economy, the role of the language personality capable of improving one's own level of knowledge of a foreign language through active participation in communicative-cognitive activity is especially growing, i.e. in intercultural communication and cognition, which is important in the professional preparation of future graduates.

Modern methods of foreign languages teaching – is a flexible and extensible informational and educational environment, in which along with the traditional approach to teaching there is increasing interest in new educational models, pedagogical innovations, technologies and methods, directly affecting the motivation

to learn a foreign language. A motivating component that determines the psychological and communicative readiness of students for independent work can be activated through the use of interactive forms of work and a corresponding set of interactive tasks.

The educational organization is one of such interactive educational model, called Case-study, a method for analyzing situations. In foreign publications, this method is also called the method of business stories (case-stories), case-study, and in some publications they speak about the method of concrete situations, business situations, the case method and the method of situational problems [1].

The aim of any teaching is to train a highly qualified specialist with the knowledge and skills that ensure his competitiveness in the labor market. That is, at the present stage the aim of education lies not in mastering ready-made solutions, but in developing knowledge in the process of students and teachers' cooperation, which is facilitated by the application of the case-study method.

This method of teaching English is characterized by its complexity, integrativity and multilevelness. The complexity of the method lies in the fact that the case stage in its essence has a direct relationship to the rhetoric and the ethics of business communication, the theory of speech communication, the style of English. In this case, there is an intensification of intersubject communications, which in turn makes the education of students more capacious. Integrity is reflected in the fact that this method has as its goal to develop in students both communicative and professional skills. Multilevel characterization is characterized by the fact that within the same case, different approaches can be used to form intercultural communicative competence.

The application of the case method in English classes for professional language teaching pursues two complementary aims: the improvement of communicative competence (linguistic and sociocultural) and the formation of the professional qualities of students. Acquaintance with the case (reading professionally directed text in which the problem is formulated in the specialty, in the original or with small abbreviations and minor adaptation, and the subsequent translation), independent

search for the solution (internal monologic speech in English), the process of analyzing the situation during the lesson (monological and dialogical speech, prepared and spontaneous, also in English) are all examples of communicative tasks.

Students, having familiarized themselves with the description of the organizational problem in a multicultural environment, independently analyze the situation, diagnose the problem and discuss their decisions in a group discussion. This method is aimed at getting students real experience in identifying and analyzing complex problems in business interaction with an cultural environment.

Foreign speech activity is carried out in the following sequence: discussion of the received information contained in the case, highlighting of the most important information; exchange of views and drafting a work plan for the problem; work on the problem (discussion); development of a solution to the problem; discussion for a final decision; preparation of the report; a concise report [2].

The validity of the implementation of case-studies illustrating the actual practice of enterprises in a cross-cultural context in a foreign language teaching is associated with the development of students' ability to analyze and predict the situation in their own organization, to work out solutions to emerging problems and to resolve intercultural conflicts and difficulties.

Also, it is necessary to use interactive and multimedia technologies, which allow to illustrate modern cross-cultural processes, through the case-study method. The high motivation of students is provided by such a channel of educational communication, as video conferences and webinars, there are a large number of video cases available on various educational portals.

Literature:

1. Kolesnikova I.L. Anglo-russkiy terminologicheskiiy spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyih yazykov: spravochnoe posobie / I.L. Kolesnikova, O.A. Dolgina. – M.: Drofa, 2008. – 431 s
2. Kravchenko M.P. Ispolzovanie keysovoy metodiki (case study) v prepodavanii delovogo inostrannogo yazyika studentam neyazykovyih spetsialnostey [Electronic resource] / Access: kgau.ru/img/konferenc/2010/g32.doc

**Интенсификация процесса обучения русскому языку как
иностранному путем использования техники Блэкаута**

Кремповая Л.А.

*преподаватель кафедры языковой подготовки и общетеоретических
дисциплин*

*Запорожского государственного медицинского университета
г. Запорожье, Украина*

Блекаут (**Blackout**) известен как способ создания художественного текста на грани поэзии и изобразительного искусства. По нашему мнению, элементы техники Блекаута могут быть включены в учебный процесс как средство интенсификации процесса обучения.

Целью работы является исследование техники Блекаута, ее возможностей при изучении русского языка как иностранного.

Создание Блэкаута заключается в следующем: необходимо взять отрывок из книги, газетную статью или другой, например, учебный материал и зарисовать «лишние» слова. Неокрашенные слова составят текст, который получает новый смысл или открывает тайный замысел фразы писателя. Блэкаут по своему содержанию охватывают весь диапазон от абсурдно возвышенного до примитивно-бытового.

Методика создания Блекаута включает такие этапы:

1. Визуальное сканирование страницы то есть анализ; выделение якорных слов. Якорное слово – это слово на странице, которое обладает особым смыслом и значением. Якорные слова помогут представить возможные темы для будущего произведения.

2. Чтение страницы текста во всей его полноте. Черновое выделение якорных слов. Эти слова могут быть сами по себе выразительными или вызывать определенные ассоциации. Недопустимо выделение трех слов подряд и более. Нельзя менять порядок слов в тексте а также формы этих слов, дописывать слова, добавлять пунктуационные знаки. Произведение должно получить определенный смысл. Для этого следует попробовать различные варианты.

3. Удаление неиспользованных слов или строк при помощи маркера.

4. Добавление изображения или дизайна страницы для художественного текста. Это может быть рисунок, аппликация, компьютерный дизайн и так далее.

5. На базе Запорожского государственного медицинского университета студенты апробировали использование техники Блекаута в рамках изучения дисциплины «Русский язык». Мы брали за основу произведения разного жанра (от художественных произведений до текстов учебной литературы).

6. Для работы над художественным текстом были использованы произведения известных поэтов (Анны Ахматовой, Владимира Высоцкого, Булата Окуджавы и других). С помощью маркера и собственной фантазии были созданы авторские шедевры. Например, такие: «Тоской печально звучат струны смерти».

7. Наиболее эффективно проявила себя техника Блекаута в исследовании и анализе текста по специальности, его структуры и единиц. Так, для работы с научным текстом была использована техника Блекаута для таких заданий:

В первом задании: *«Найдите причастные обороты»* - для первого предложения причастный оборот *«по наступившей реакции агглютинации»* является якорным словом, которое мы оставляем, а лишние слова убираем маркером.

Во втором задании необходимо было выделить однокоренные слова. Однокоренные слова имеют корень *агглютин-*.

Таким образом, использование техники Блекаута является не только направлением в развитии творческих способностей студентов как способ создания художественного текста, но и мощным средством интенсификации процесса обучения.

Презентація як запорука успіху публічного виступу

Креч Т.В.

*завідувач кафедри української мови
та мовної підготовки іноземних громадян,*

Бессонова Н.М.

*старший викладач кафедри української мови
та мовної підготовки іноземних громадян,*

Мілева І.В.

*доцент кафедри української мови
та мовної підготовки іноземних громадян*

*Харківського національного університету будівництва та архітектури
м. Харків, Україна*

Якщо прийняти думку, що пересічна людина сприймає візуальну інформацію в кілька разів швидше за усне мовлення або письмовий текст, то будь-який усний монологічний виступ бажано посилити за допомогою засобів візуалізації. Одним з таких засобів постає презентація.

Презентація (англ. *presentation*) – це процес ознайомлення слухачів з якоюсь темою (зазвичай це демонстрація, лекція чи промова, з метою поінформувати чи переконати когось).

Презентація може містити три компоненти:

- 1) промова доповідача: те, що доповідач розповідає;
- 2) слайди: те, що бачить аудиторія на екрані;
- 3) роздавальні матеріали: те, що роздається кожному в аудиторії окремо, і містить деталі інформації, яка презентується (наприклад, список літератури та інших посилань чи статистичні таблиці) [3].

Програми для презентацій при правильному використанні виконують дві важливі функції. По-перше, слайд-презентація служить доповідачу планом або конспектом виступу. По-друге, вона допомагає візуалізувати інформацію, що є тотожним полегшенню її передачі й засвоєння.

Щоб визначити основні ознаки гарної презентації, проаналізуємо три аспекти.

Власне лінгвістичний аспект – смислове навантаження презентації. Правильна презентація повинна мати такі складники: тема, план, основні

твердження, висновок. Готуючи презентацію, слід пам'ятати, що на слайді повинна бути лише найважливіша інформація, ключові слова й поняття, схеми, таблиці (або взагалі не повинно бути словесного тексту). Двох-трьох зв'язних слів зазвичай достатньо, щоб передати тезу. Кількість слів на кожному слайді не перевищує 25.

Перевага презентації в порівнянні з усним повідомленням полягає в тому, що більшу частину інформації з неї людина отримує у формі певних візуальних елементів. Інформацію в такій формі легше сприймати й запам'ятовувати. Викликаючи певні емоції й асоціації, символи, знаки, картинки і графіки безпосередньо впливають на підсвідомість людини. У зв'язку з цим якість передачі інформації і впливу на аудиторію значно підвищується. Відомий оратор ХХІ ст. А. Сківеллі зазначив: «Я знаю, що це старе кліше, але це правда... зображення дійсно дорожче 1000 слів» [1]. Відомо, що С. Джобс (американський підприємець і винахідник) у презентації iPhone 3G використав 11 слайдів – вербальна інформація була лише на одному з них, а всі інші були фотографіями [4].

Якщо в презентації мають бути марковані або нумеровані списки, краще поділити їх на окремі слайди. Так інформація засвоїться краще, тому що кожен пункт буде підкріплений релевантним зображенням і окремим повідомленням.

Важливо й вчитати презентацію перед тим, як її показати. Якщо трапиться багато помилок, може скластися враження, що доповідач ставиться до своєї роботи несерйозно, а це, мабуть, найімовірніший спосіб досягти того, щоб засумніватися у професійній компетенції.

Комунікативний аспект полягає в умінні доповідача передавати інформацію.

Д. Параді, спеціаліст з презентацій, провів дослідження, щоб визначити три основні проблеми, які «дратують» слухачів: «Доповідачі читають слово в слово те, що є в слайді», «Слайди містили занадто багато матеріалу для сприйняття», «Мовлення не відповідає змісту слайду» [2]. Тому щоб підготувати правильну презентацію, слід урахувати такі складники: підготовка

до виступу, налаштування на аудиторію, створення інтересу в слухачів, подача інформації, невербальна частина, час виступу, відповіді на запитання, готовність до імпровізації. Також важливо врахувати, що презентація – це не монолог. Цікава презентація має бути інтерактивною.

Повідомляючи інформацію, слід створювати моменти, які напевно запам'ятаються. Дослідження показують, що увага людини – дуже короткострокова річ. Людина може зосереджено слухати щось лише 10 хвилин. Щоб утримати її надовго, потрібно весь час дивувати.

Якщо оратор знає когось з присутніх в залі на ім'я, можна звернутися до людини під час виступу, адже це посилює залучення аудиторії до того, що відбувається. Можна поставити запитання: щоб напевно отримати зворотній зв'язок, треба підготувати кілька запитань, які точно змусять слухачів говорити, наприклад, попросити аудиторію покритикувати вас.

Гарно виступити зазвичай допомагають такі поради: пам'ятайте про важливість перших секунд виступу; посміхайтесь своїм слухачам; будьте впевненими в своєму виступі; створіть візуальний контакт; переконайтеся, що ваш голос звучить емоційно; використовуйте жести, зробіть гарний висновок.

За законами презентації, оптимальна швидкість перемикання – один слайд за 1 – 2 хвилини, на лекціях – до 5 хвилин. Для коротких виступів припустимі два слайди в хвилину, але не швидше. Слухачі повинні встигнути сприйняти інформацію і зі слайда, і на слух. На слайдах з ключовими визначеннями можна затриматися довше.

Технічний аспект підготовки презентації полягає в оформленні дизайну, а, за висновками спеціалістів, дизайн – 50 % успіху презентації. Визнані такі принципи:

- 1) створення єдиної зовнішньої форми, що досягається за допомогою попередньо створених шаблонів;
- 2) використання в усій презентації не більше 5 кольорів: презентація повинна бути витримана в єдиному стилі, застосовувати для кожного

слайда різні кольори не варто, краще взяти кольори корпоративного логотипу;

3) дотримання контрастності тексту і фону: якщо фон темний, слід використовувати світлий шрифт, і навпаки; текст повинен чітко читатися на слайді, тоді аудиторії буде комфортно;

4) читабельність шрифту: незвичайні витіюваті шрифти із зарубками виглядають цікаво, але часом їх складно прочитати, тому краще від них зовсім відмовитися; крім того, шрифт тексту має бути великим;

5) дотримання основних правил верстки: не можна вирівнювати текст за шириною, адже між словами утворюються великі прогалини, текст стає неохайним і його читання викликає труднощі;

6) виділення важливого тексту іншим кольором: щоб загострити увагу аудиторії на якійсь особливій фразі, треба виділити її за допомогою курсиву, жирності, підкреслення або іншого кольору (але треба пам'ятати про закони поєднання кольорів).

Отже, існує чимало принципів підготовки правильної презентації. Деякі експерти рекомендують дотримуватися головного правила її підготовки: «десять – двадцять – тридцять», тобто презентація повинна складатися з десяти слайдів і займати двадцять хвилин, а текст повинен бути набраний тридцятим кеглем. Ураховуючи всі аспекти (і лінгвістичний, і комунікативний, і технічний), можна зробити презентацію, яка насправді стане запорукою успішного виступу.

Список використаних джерел:

1. Навыки презентации: советы от 20 ведущих экспертов. – Режим доступа : <http://www.presentazius.ru/navyiki-prezentatsii-sovetyi-ot-20-vedushhih-ekspertov/>

Ретроспективно-перспективный взгляд на обучение грамматике иностранных студентов

Креч Т.В.

*заведующая кафедрой украинского языка
и языковой подготовки иностранных граждан,*

Бессонова Н.Н.

*старший преподаватель кафедры украинского языка
и языковой подготовки иностранных граждан,*

Милева И.В.

*доцент кафедры украинского языка
и языковой подготовки иностранных граждан*

*Харьковского национального университета строительства и архитектуры
г. Харьков, Украина*

Коммуникативная методика не одно десятилетие лежит в основе обучения русскому языку иностранных учащихся. Время от времени предпринимаются попытки ревизии этого метода, но никто так и не сумел опровергнуть тот факт, что процесс овладения иностранным языком – это, прежде всего процесс овладения необходимыми и достаточными для заданных параметров коммуникации речевыми навыками общения, включающими речевые и грамматические клише.

В процессе формирования языковой личности мы должны учитывать вид коммуникации, актуальный здесь и сейчас. Это может быть, по классификации В.А. Масловой [2: 67], автокоммуникация, межличностное общение, групповая коммуникация, массовая коммуникация. Учитывая особенности каждого из этих видов коммуникации, мы не можем не воспользоваться современными достижениями дискурсологии, подразумевая под дискурсом высказывание в аспекте когнитивного механизма, который им управляет.

Коммуникативная (функциональная) грамматика относится к области речевой прагматики, её основная задача – выявление специфики речевого общения и употребления языковых средств в разных коммуникативных сферах, что, в конечном счёте, и определяет коммуникативное поведение говорящего, под которым понимается совокупность реализуемых в коммуникации правил и традиций речевого общения.

Активное использование принципов коммуникативной грамматики позволяет успешно реализовать функционально-коммуникативный подход в обучении иностранных студентов русскому языку, решив таким образом задачу языковой профессиональной подготовки.

Коммуникативная сущность функциональных возможностей языка определяет специфику характера обучения этому языку. Одновременно коммуникативная функция тесно связана с категориями состояния и эмоций.

Представление внутреннего эмоционального состояния человека с помощью блока типовых ситуаций даёт возможность проанализировать семантико-синтаксическую структуру предложения, синонимико-вариативных рядов моделей, реализующих данную семантическую структуру. Эти факторы формируют коммуникативную парадигму предложения. Типовая ситуация выступает в качестве единицы, объединяющей в себе семантику как специфический для данного языка способ членения действительности и соответствующий набор грамматических средств выражения этой ситуации.

Правильное соотношение прагматического и эмоционального позволяет определить коммуникативная грамматика, примирив широкое философское трактование эмоций как набор субъективных реакций человека на воздействие внешних и внутренних раздражителей, проявляющихся в виде удовольствия и неудовольствия, радости и страха, и понятие эмоционального в лингвистике, которое сводится к лексической функциональности слов, имеющих модальность, выраженную языковыми средствами. Будучи прерогативой субъективного восприятия окружающего, эмоциональная лексика трактуется иногда как автономная зона эмоционального отношения к фактам действительности, находящаяся за пределами языковой, в том числе и грамматической, системы как таковой. Поэтому в русле старого подхода к обучению грамматике неродного языка модальные слова резко отделяются от слов других категорий. Коммуникативная грамматика позволяет нам «рассматривать категорию модальности в широком аспекте как выражение эмоционального отношения средствами языка, как один из разрядов выражения

модальных значений. Если эмоция – это реакция физиологического состояния человека на окружающую действительность, то оценка этой реакции обязательно выражается языковыми средствами. Таким образом, структура коммуникативного акта в обучении языку обязательно модальна, поскольку коммуникативная грамматика позволяет вносить в арсенал модальных средств языка и категорию состояния эмоций» [3].

Неслучайно коммуникативную грамматику часто называют функциональной, так как в её основе лежит принцип использования изучаемого языка для удовлетворения различных сфер общения. Эта принципиальная особенность коммуникативной грамматики предопределила необходимость изучения функционально значимых в коммуникации единиц языка. Важную область языковой коммуникации составляют отношения обусловленности, представляющие собой наиболее существенные связи объективной реальности. Исследование функционально-семантических категорий в русле коммуникативной грамматики актуально как для описания русского языка, так и для практики обучения русскому языку иностранных учащихся. Выражение всех типов обусловленности представляет собой труднейшую для понимания и усвоения тему в процессе изучения русского языка как иностранного.

Однако излишнее увлечение теорией и практикой дискурсологии имеет иногда отрицательный методический посыл, позволяющий не учитывать, не замечать в устной и письменной речи иностранных учащихся ошибок, не нарушающих коммуникацию, что породило некую небрежность в обучении грамматике иностранных учащихся, которая лежит в основе любого речепроизводства, позволяя создавать бесконечные речевые формулы и речевые клише.

В настоящее время вопрос о месте грамматики при обучении русскому языку иностранных студентов, всё ещё остаётся спорным. Масса ошибок, проявляющихся в языковой практике, свидетельствуют о том, что в обучении грамматике отсутствуют чётко обозначенные принципы. Необходимо, чтобы речепроизводство на неродном языке было грамматически правильным. Ведь

процесс коммуникации совершается в социуме, поэтому языковые нормы должны быть обязательными для всех участников коммуникации.

Принцип активной коммуникации не исключает, а, наоборот, предполагает активное овладение парадигматическим (системным) уровнем, с точки зрения функциональной, и на его основе – синтагматическим уровнем.

Из всех традиционных методов обучения грамматике (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый (эвристический) наиболее перспективным в практике преподавания русского языка как иностранного представляются преобразовательный и контрольный.

В определении данного метода мы солидарны с профессором Ф.М. Литвинко, обозначающим данный метод «как усвоение новых знаний по русскому языку и способов действия с языковым материалом благодаря использованию системы предписаний, образцов рассуждения и применения алгоритмов» [1: 37].

В качестве примера приведём некий алгоритм работы, связанный с презентацией в иноязычной аудитории категории одушевлённости/неодушевлённости.

Начать следует с основного принципа подобного деления, заключающегося в том, что деление на одушевлённые и неодушевлённые предметы, в общем, соответствует делению на живое и не живое в окружающей нас природе и обществе.

Внимание студентов следует обратить на тот факт, что полного совпадения здесь нет, речь может идти только о конкретных существительных. Так, существительные *дерево, дорога, гитара, стол, книга, тетрадь* являются неодушевлёнными, так как называют предметы, а существительные *директор, декан, кошка, рыба* являются одушевлёнными, потому что называют людей и животных. И таких примеров можно привести много.

Часто бывает так, что иностранный студент, желая выразить какую-либо мысль, чувство затрудняется в выборе нужной грамматической конструкции. В этом случае помощником в речепроизводстве должен стать грамматический

алгоритм, усвоенный на занятиях по русскому языку. Например, в тетради у иностранного студента должно быть обозначено, что предлог *благодаря* употребляется при указании на причину, способствующую осуществлению чего-либо (*Благодаря дождям урожай в этом году очень хороший*), а предлог *из-за* – при указании на причину, препятствующую осуществлению чего-либо (*Из-за дождей урожай в этом году плохой*).

Основные функции описанного метода заключаются в том, что у учащихся формируются навыки и умения применять теоретические сведения о языковых явлениях при их узнавании, квалификации, объяснении и использовании в речи, формирование у учащихся навыков самостоятельно составлять алгоритмы и предписания, регулирующие познавательную деятельность.

Как показал наш опыт, успешное сочетание методов коммуникативной грамматики с традиционными формами и приёмами традиционной грамматики даёт тот результат, к которому мы изначально стремимся – к правильно оформленным грамматически коммуникативным актам в различных сферах общения.

В каждом акте коммуникации план содержания (информативный аспект) вызывает к жизни функцию сообщения информации (прагматический аспект), которые, взаимодействуя, порождают адекватный план выражения (грамматический аспект).

Традиционно в методике преподавания русского языка как иностранного выделяются системно-грамматический и коммуникативный подходы, которые нередко противопоставляются друг другу, так как они якобы предполагают различные стратегии обучения. Системно-грамматический подход предполагает следующую последовательность в обучении: форма-значение-употребление. При коммуникативном подходе схема меняется: коммуникативная задача-значение-форма.

Для глубокого овладения иностранным языком необходим системно-коммуникативный подход, соответствующий двум фазам речевого контура. Это

должно быть выражено в модели обучения, обеспечивающей системное предъявление языкового материала с одновременным выходом в общение и с определённым набором коммуникативных задач. Это и есть цель и смысл коммуникативной грамматики.

В качестве доказательной базы предложенного подхода к обучению грамматике иностранных учащихся мы предлагаем созданный нами «Практикум «Причастие и деепричастие» ».

Мы исходили из того, что при построении того или иного акта речепроизводства следует выделять три уровня, связанных с его внешней и внутренней структурой.

На первом, предтекстовом, уровне осуществляется связь общей стратегии говорящих с коммуникативной направленностью высказывания и предопределяется аспектологическая структура продуцируемого текста. На втором, внутритекстовом, употреблении вида определяется особенностями синтагматических связей, синтаксиса, морфологии. На третьем уровне осуществляется усвоение учащимися взаимодействия лексической и видовой семантики.

При обучении глагольному виду и образованию причастий и деепричастий особое внимание мы обращаем на взаимосвязь роли вида в построении текста и текстообразующих функций фазисных значений русских глаголов.

Успешное обучение использованию и образованию причастий и деепричастий при обучении русскому языку как иностранному невозможно без характеристики аспектуально-темпорального значения данной категории, что, в свою очередь, вызывает необходимость определения соотношения «чистой грамматики» и семантики в пределах заданного поля аспектуальности. Центром этого поля в русском языке как раз и является грамматическая категория глагольного вида. Трудности в усвоении её учащимися, особенно теми, в родном языке которых отсутствует аналогичная категория, связаны как с формальной стороной (разные типы образования видовых пар, парадигмы

спряжения), так и содержательно – общевидовое значение, ограниченное пределом целостного действия, абстрактно или трудно для понимания.

Мы сознательно не предлагаем учащимся бессознательно заучивать формы морфологического выражения глаголов совершенного и несовершенного видов, а иллюстрируем с помощью тщательно подобранных нами упражнений путём создания коммуникативных ситуаций, с помощью которых передаются аспектуальные характеристики действий различными средствами русского языка. Ситуации эти обязательно выражают различные коммуникативные интенции носителей русского языка.

Коммуникативная грамматика прагматична по своей сути, так как опирается на речевую ситуацию. Актуальность такого направления очевидна, так как позволяет исследовать взаимодействие прагматических и скрытых семантических категорий, функционирование грамматических категорий в различных актах коммуникации.

При отборе и систематизации языкового материала во главу угла ставилась его коммуникативная значимость, а при минимизации коммуникативно-языкового материала учитывалась языковая компетенция иностранных учащихся.

Список использованных источников:

1. Литвинко Ф. М. Характеристика методов обучения русскому языку / Ф.М. Литвинко. – Рус. яз. и л-ра. – 2007. – №11. – С. 14-23.
2. Маслова В. Н. Современные направления в лингвистике / В. Н. Маслова. – М. : Академия, 2008. – 272 с.
3. Немец Г.П., Голубцов С.А. Язык и интеллект: опыт лингвопрагматического описания. М.: ИКАР, 2006. - 387с.

Организация учебного процесса по развитию речевой активности студентов на занятиях по иностранному языку

Линченко Н.Ю.

*старший преподаватель кафедры украинского и иностранных языков
Харьковской государственной академии физической культуры
г. Харьков, Украина*

Предметом рассмотрения в статье является система отношений между студентами, создающихся в процессе присвоения речевого опыта

преподавателя в ситуациях речевого общения, а также способы формирования межличностных отношений студента и преподавателя при организации процесса обучения устной речи.

Иностранный язык как предмет обучения отличается от других учебных предметов тем, что основной целью обучения является практическое овладение иностранным языком. При этом выпускник ВУЗа должен владеть иностранным языком не только как средством общения, но и средствами обучения, что предъявляет повышенные требования к владению языками. Специфичным является также то, что процесс овладения иностранной речью происходит в речевой практике.

Как известно, студенты овладевают речевым опытом не изолированно (каждый в отдельности), а в коллективе группы, причем в процессе овладения иноязычной речью студенты вступают в многообразные, постоянно меняющиеся речевые связи друг с другом и с преподавателем. Преподаватели стремятся сформировать речевой коллектив в учебной группе так, чтобы студенты чувствовали себя свободно, не боялись говорить на иностранном языке, не испытывали скованности перед педагогом и товарищами по учёбе, могли развивать языковые способности, проявить свою личность.

Что же такое речевой коллектив?

Этот термин встречается в работах Г. Лозанова, однако точно он не определён. Основные признаки коллектива в отличие от случайной группы людей намечены психологами Л.И. Уманским, Я.Л. Коломинским, Е.М. Крутовой и сводятся к следующим:

- общность целей членов коллектива;
- совместная деятельность;
- психологическая коммуникативность.

Формирование коллектива осуществляется через систему упражнений в ситуациях речевого общения. Речевая деятельность членов коллектива организуется преподавателем. Система упражнений должна учитывать варьирование связей между членами речевого коллектива так, чтобы они были

многообразными, каждый член коллектива мог бы выступить в различных ролях: в роли преподавателя, лидера, трансмиссера, партиципанта, чтобы каждый мог быть инициатором разговора, уметь поддержать его и завершить, делая вывод.

Преподаватель рассматривается как член речевого коллектива, выполняющий свою функцию, а не противопоставляющий себя коллективу.

Отбор и организация языкового материала определяется практическими целями обучения иностранному языку и задачами обучения на данном этапе. Единицей организации учебного процесса являются упражнения. Процесс преподавания рассматривается как взаимосвязанная и взаимообусловленная деятельность педагога и студентов.

Таким образом, упражнения рассматриваются как средство организации учебного процесса и как средство формирования отношений между студентами и преподавателем. Учебно-речевые ситуации определяются как форма управления мыслительно-речевой деятельностью студентов на изучаемом языке.

В зависимости от формы взаимосвязи с объектом усвоения выделяются 3 типа ситуаций:

- учебно-тренировочные ситуации – это форма работы с речевым образцом, направленная на восприятие, понимание и запоминание формальной стороны речи и в единстве со значением. Речевые действия могут выполняться с опорой на образец и правило-инструкцию или только на образец;

- условно-речевые ситуации – форма взаимодействия студента с речевым опытом преподавателя на иностранном языке. При этом внимание учащихся направлено на решение однотипных коммуникативных задач на основе аналогии, с опорой на речевой образец. Условно-речевые ситуации должны обеспечивать перенос речевого образца в новые однотипные ситуации общения;

- коммуникативно-речевые ситуации – это форма взаимосвязи учащегося с действительностью. Внимание направлено на самостоятельное выражение

своих мыслей без опоры на образец. Учащийся опирается на ранее приобретенный опыт

Учебно-речевые ситуации являются не только формой взаимодействия студентов с объектом усвоения, но также и формой взаимодействия студентов с преподавателем и друг с другом.

Возникает система межличностных отношений, которая отражает социально-психологическую сторону речевой деятельности. Социально-психологическая сторона речевой деятельности выступает как совокупность условий речевого общения.

Сознательное и последовательное применение названных упражнений позволяет усилить управляемость процессом формирования речевых навыков и умений, создаёт дополнительные условия для развития речевой деятельности студентов, конкретизирует требования к ней и позволяет сделать более объективным её контроль.

Список использованных источников:

1. Линченко Н.Ю. Организация учебного процесса по развитию речевой активности студентов спортивного вуза на занятиях по иностранному языку / В.К.Ермолаев, Н.Ю. Линченко // Національний юридичний університет ім. Я.Мудрого III Всеукраїнська науково-практична конференція «Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи» 15 листопада 2016 р. – С. 55.
2. Лозанов Г.К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г.К.Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам.— М., 1973. — Вып. 1. – С. 9 – 17.

**Інноваційні методи навчання іноземних студентів
гуманітарним дисциплінам у закладах вищої освіти України**

Малашенко М.П.

викладач кафедри фізичної культури

*Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського «Харківський
авіаційний інститут»*

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується виведенням освіти України на рівень розвинутих країн світу. І одним із показників рівня ефективності та конкурентоспроможності української світи є кількість іноземних студентів. Для збільшення цього показника необхідно більше уваги приділяти введенню в навчальний процес сучасних методів та

засобів навчання. Першими в переліку сучасних методів навчання стоять інноваційні методи навчання.

Методика навчання іноземних студентів є складовою традиційної психолого-педагогічної науки. Саме цим зумовлена зараз увага до інновацій педагогів та методистів. Проблема удосконалення форм і методів навчання іноземних студентів, їх постійного оновлення, пристосування до нових умов життя останнім часом не виходить з розряду актуальних для вищої освіти. Сучасна наука вже має певний досвід у розв'язанні подібних питань. Так на сьогодні вже є значна кількість праць, у яких розглядається сутність інновацій у викладанні гуманітарних дисциплін у вищій школі. Зараз перед викладачем гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення дисципліни, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є використання інноваційних технологій у навчанні. Ця проблема потребує дослідження особливості використання інноваційних технологій у викладанні гуманітарних дисциплін студентам-іноземцям нефілологічних спеціальностей, їх взаємодіє з традиційними формами та методами викладання дисципліни.

Узагальнено-теоретичний аспект щодо поняття педагогічної технології розроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, М. Кларіним, Б. Лихачовим, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Проблему використання інноваційних методів розглядали О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова та інші. Проблеми підготовки студентів інженерних вузів аналізують у науковій літературі Т. Кошелева, Г. Попова, І. Соломаха, Суміна, Н. Ушакова, Н. Хлизова. Значну кількість публікацій науковців присвячено навчанню іноземних студентів: Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагута, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл та інші.

Українська вища школа накопичила немалий досвід викладання дисциплін гуманітарного циклу іноземним студентам. З кожним роком усе більше застосовують новітні методи і прийоми навчання із використанням

технічних засобів: аудіовізуальні методи, комп'ютеризовані програми. Мета навчання іноземних громадян у вищому навчальному закладі – за досить обмежений час навчити іноземців використовувати стандартні мовні конструкції, відпрацювати навички спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях, дати ключ до взаєморозуміння з носіями іншої мови, підготувати до спілкування, ознайомити з традиціями та культурою країни. «Навчання іноземних студентів саме по собі не може бути самоціллю. Воно повинно озброїти майбутнього фахівця широкими можливостями одержання з джерел такої інформації, яку можна було б використати в інтересах його професії» [5]. Перед викладачем закладів вищої освіти постає завдання навчити іноземця у процесі формування його загальнолюдських і фахових знань, створити такі умови навчання, щоб студенти могли активно послуговуватись в усіх сферах громадського життя. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів.

Враховуючи досвід викладачів багатьох вітчизняних закладів вищої освіти, навчання проходить за комунікативно спрямованою методикою, яка дозволяє досягти дисципліну в режимі живого спілкування. В основі процесу – активне використання інноваційних методик та засобів навчання. Різновидів тут може бути безліч, але основним результатом в будь-якому разі буде володіння і розуміння мови. Щоб зробити традиційні заняття цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів, використовуємо на заняттях викладання дисциплін гуманітарного циклу інноваційні методи. На відміну від звичайних занять, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, такі заняття найбільш повно враховують інтереси, нахили, здібності кожного студента. На такому занятті поєднуємо досвід традиційних уроків – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення – але у незвичайних формах.

Термін «інновація» латинського походження й означає зміну, введення нового. У педагогіці термін позначає нововведення, оновлення процесу навчання. Інноваційні технології містять такі підходи до викладання, як:

- інтерактивні методи викладання;
- використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів [3].

У методології викладання дисциплін гуманітарного циклу допомагають інтерактивні методи навчання. Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами, спрямованими на оволодіння цими знаннями [4]. Провідними ознаками та інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є: полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія та інше. На уроках навчання дисциплін гуманітарного циклу використовуємо такі форми інтерактивних методів: «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Обмін думками», «Алітерація імені» (особливо ефективно використовувати при організації знайомства групи), «Комплімент», «Асоціації», «Зміна співбесідника» (тренування діалогічного мовлення) та інші [3]. Використання інтерактивних методів у педагогічному процесі спонукає викладача до постійної творчості, вдосконалення, зміни, професійного зростання, розвитку. Адже, знайомлячись з тим або іншим інтерактивним методом, викладач визначає його педагогічні можливості, ідентифікує з особливостями студентів, приміряє до своєї індивідуальності. І ця інноваційна діяльність не залишає педагога, поки він усвідомлює, що інтерактивні методи навчання є дієвим педагогічним засобом, а використання в педагогічному процесі технології інтерактивного навчання – необхідна умова оптимального розвитку і тих, хто вчиться, і тих, хто навчає.

У процесі використання інноваційних технологій, як правило, застосовують рольові ігри. Ігри розвивають пізнавальний інтерес, активізують розумову діяльність. Гра розвиває спостережливість, вчить робити висновки,

зіставляти окремі факти. Під час гри студенти краще засвоюють матеріал, вчаться застосовувати набуті знання у нових ситуаціях. Рольова гра вимагає від студентів прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. За традицією рольові ігри поділяють на мікроетюди (беруть участь до 4 студентів) та макроетюди (від 5 студентів). Рольові ігри складаються з певної кількості завдань, в якій основна мета – прийти до згоди або знайти взаємодію з партнером. У рольових іграх обов'язково формуються соціально-рольові відносини учасників. Від студентів вимагається не тільки вирішити поставлене завдання, але й правильно програти свою соціальну роль [1].

Оволодівши програмою створення презентацій Power Point, викладач сам стає режисером свого заняття. Проста у використанні, ця програма дозволяє педагогові створити анімаційний опорний конспект заняття, включити відео- і аудіофрагмент, зобразити в динаміці якесь явище, подію, що допоможе студентів-іноземцю легко засвоїти новий матеріал.

Вивчення та застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам впроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, підвищувати ефективність навчального процесу та рівень знань студентів. Впровадження інноваційних методів значно поліпшує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення дисципліни, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами.

Список використаних джерел:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Інтерактивні технології навчання / Авт.-упор. І.І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – С. 23 – 27.
3. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. – Минск, «Белорусский верасень», 2005.
4. Методика викладання у вищій школі / За ред Ю.О. Жлуктенка. – К., 1971.
5. Тохтар Г. І. Проблеми навчання іноземних громадян у ВНЗ України та шляхи їх вирішення / Г.І. Тохтар, А.П. Кулик // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України: Матеріали міжнар. наук-метод. конф. – Харків: ХНАДУ, 2005. – С. 314 – 316.

**Навчальна гра як засіб активізації мовленнєвої діяльності у процесі
мовної підготовки іноземних студентів**

Моргунова Н.С.

доцент кафедри мовної підготовки

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Навчальна гра – це унікальний механізм акумуляції і передачі людиною набутого досвіду. Мета навчальних ігор – сформувати в студентів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними знаннями та уміннями студент зможе лише тоді, коли він сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і докладатиме належні зусилля.

Навчальна гра є одним з основних засобів активізації мовленнєвої діяльності. Психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості гри, а також оптимістичне відношення до неї іноземних студентів, дозволяють залучити гру до навчального процесу у закладі вищої освіти.

У системі традиційного навчання гра як феномен педагогічної культури, за І. Бесарабовою [1: 97], виконує декілька важливих функцій, що теж є актуальними стосовно мовної підготовки іноземних студентів:

- мотиваційно-спонукальну (мотивує та стимулює навчальну пізнавальну діяльність студентів);
- навчаючу (сприяє набуттю знань, формуванню і розвитку навичок володіння іноземною мовою у конкретній ситуації спілкування);
- виховну (впливає на особистість студентів, розширює їх кругозір та розвиває мислення, творчу активність та ін.);
- орієнтувальну (вчить орієнтуватися у конкретній ситуації та обирати необхідні вербальні та невербальні засоби спілкування);
- компенсаторну (компенсує відсутність чи нестачу практики, наближує навчальну діяльність до умов володіння іноземною мовою у реальному житті).

Використання навчальної гри на занятті з мовної підготовки іноземних студентів потребує дотримання певних педагогічних умов [2:112]. По-перше,

необхідним є створення комфортного навчального середовища, яке б сприяло формуванню у студента мотиву та бажання висловитися, сформулювати певну сентенцію іноземною мовою. По-друге, поступове ускладнення навчальної гри у рамках вивчення однієї теми. По-третє, врахування особливостей побудови навчальної гри в мовленнєвій навчальній ситуації на основі процесів сприймання, вираження та впливу. І, по-четверте, актуалізація суб'єктної позиції особистості студента та формування ціннісного відношення до вивчення іноземної мови.

Здатність гри проілюструвати дію певного мовного явища, можливість відразу ж випробувати його на практиці, а у випадку неуспіху повторити його ще, до повного оволодіння ним, виправдовують застосування гри і як засобу наочності, і як вправи. Особливість навчальної гри полягає у тому, що вона включається до навчального процесу в якості творчого навчального завдання і представляє для студентів завдання (проблему чи проблемну ситуацію), яку потрібно негайно вирішити, отже вона забезпечує реальні умови для активної мовленнєвої діяльності, сприяє формуванню і розвитку іншомовних мовленнєвих вмінь. Вирішення проблеми потребує від студента аналізу та узагальнення даних, прогнозування дій, перегляду та відбору необхідних знань, вмінь та навичок у конкретній діяльності, що є в арсеналі студента, прийняття рішення, його апробації і перевірки, а значить: гра для студента – це і мовленнєва вправа.

Отримання певного результату у процесі вирішення ігрового завдання, пов'язаного з успіхом чи невдачею, примушує учасника гри миттєво реагувати на ситуацію, що склалася, і, у випадку необхідності, змінювати стратегію і тактику. Вирішення ігрового завдання потребує від студента актуальності надбаних знань, навичок і вмінь, дає можливість продемонструвати усе, чому він навчився за певний період. Таким чином, гра для студента є також своєрідним засобом звіту, що виправдовує застосування її у якості контрольної чи залікової роботи.

Зміст навчальних ігор повинен відповідати змісту дисципліни українська (російська) мова як іноземна, враховувати потреби та інтереси самого студента, мати професійну спрямованість, оскільки мова є для іноземного студента засобом оволодіння майбутньою професією, необхідною складовою його професійної компетентності.

У практиці мовної підготовки іноземних студентів у ХНАДУ застосовується декілька видів навчальних ігор. Усі вони за цілями та задачами навчання можуть бути розділені на мовні (аспектні), мовленнєві (за видами мовленнєвої діяльності) та ті, що мають за мету навчання іншомовному спілкуванню. Мовні ігри спрямовані на засвоєння різних аспектів української (російської) мови (фонетики, лексики, граматики, стилістики). Але слід зазначити, що цей розподіл є декілька умовним, тому що неможливо вивчити лексику без фонетики, а граматику без лексики. Виділяючи мовні (аспектні) ігри, ми, перш за все, акцентуємо увагу на досягненні конкретних навчальних цілей, що повинна забезпечити певна гра. Але у практиці на етапі контролю певного мовного матеріалу застосовуються і змішані ігри.

Головною метою фонетичних ігор є постановка та корекція вимови, відпрацьовування інтонації. Вони відрізняються нетривалістю, будуються, як правило, на основі імітації, можуть містити елемент змагання. Таки види ігор використовуються регулярно на початковому етапі навчання у початково-фонетичному курсі та у межах фонетичної розминки у базовому та основному курсі мовної підготовки іноземних студентів.

Лексичні ігри концентрують увагу студентів виключно на лексичному матеріалі та мають за мету розширення словникового запасу, ілюстрацію та відпрацьовування вживання слів у ситуаціях спілкування, а також активізацію мовленнєвої діяльності студентів та розвиток їх мовленнєвої реакції. Це можуть бути кросворди, ігри, у яких треба відтворити слово за допомогою додаткових питань, ілюстративний диктант тощо.

Граматичні ігри забезпечують вміння студентів застосовувати на практиці знання з граматики та дають змогу активізувати їх розумову

діяльність, що спрямована на вживання лексико-граматичних конструкцій у природних умовах спілкування. Граматичні ігри у чистому вигляді застосовуються переважно на початковому етапі. Як свідчить практичний досвід використання граматичних ігор, на основному етапі навчання вони є найбільш ефективними у тому випадку, коли діяльність навколо певного граматичного явища пов'язана з іншою, наприклад, мовленнєвою (читання, аудіювання, говоріння, письмо) чи комунікативною (спілкування, взаємодія) діяльністю.

Стилістичні ігри, що мають за мету навчання студентів орієнтації у різних стилях спілкування, є нечисленними, як чисто стилістичні використовуються на початковому етапі, а на основному етапах входять до складу змішаних чи мовленнєвих та комунікативних імітаційно-модуючих ігор (наприклад, рольові ігри).

Мовленнєві ігри забезпечують формування вмінь використовувати мовні засоби у процесі здійснення мовленнєвого акту. Вони відштовхуються від конкретної ситуації, в якій здійснюється мовленнєва дія. На практиці кожному виду мовленнєвої діяльності відповідає певний вид гри. Ігри для навчання читання та аудіювання мають за мету формування та розвиток відповідних інтелектуальних вмінь. Забезпечуючи студентів засобами та прийомами роботи з текстом, ці ігри вчать здобувати з нього необхідну і важливу інформацію. Вони передбачають роботу студентів з писемним текстом чи аудіотекстом: кодування, ілюстрування, конструювання, прогнозування, перифраз, стискування та розширення, відновлення. При цьому, як й у мовних іграх, тут існує взаємодія учасників (співпраця та змагання). Корисними виявилися ігри типу «викладач-студент», коли студенти читають один одному певний текст, виступаючи по черзі то у ролі студента, то у ролі викладача та оцінюючи при цьому дії свого партнера.

Ігри для навчання говорінню та письму пов'язані з формуванням і розвитком вмінь, що потрібні для здійснення продуктивних видів мовної

діяльності. Як правило, на початковому етапі це виконання за зразком, на наступних етапах ці ігри носять більш самостійний, творчий характер.

Оскільки текст (зміст) та його відтворення залежать від конкретних обставин, то найбільш ефективними на основному етапі мовної підготовки іноземних студентів виявилися рольові, імітаційно-модуючі ігри (театралізація, інсценування, ситуаційно-рольова, ділова гра), а також комунікативні ігри взаємодії. Але необхідно відмітити, що для того, щоб використання ігор було ефективним, необхідно не тільки вміло і доцільно поєднувати їх з традиційними і активними методами, але й дотримуватися певної послідовності в їхньому використанні.

Моделювання ігрових ситуацій на певних етапах заняття з мовної підготовки іноземних студентів можливе за допомогою різноманітних засобів: наочність, словесний опис, перегляд відеофрагменту, інсценування, оформлення тематичних буклетів, створення реклами, написання статті у газету, створення презентацій, рольові ігри.

Вибір форми роботи та типу ігрового завдання залежить від рівню підготовленості студентів, їхнього психологічного стану на момент виконання роботи та ін. Важливо враховувати адекватність мовленнєвої ситуації мовній підготовці студента та реальній ситуації спілкування, яка повинна бути зрозумілою для іноземного студента.

Цілеспрямована робота з активізації мовленнєвої діяльності іноземних студентів на заняттях з мовної підготовки забезпечує не тільки інтенсивний мовленнєвий розвиток, але й добрі взаємовідносини між студентами, підвищення їхньої самооцінки, прояв власної активності кожним студентом.

Список використаних джерел:

1. Бессарабова И.С. Функции игры как педагогического феномена / И.С. Бессарабова // Современные наукоемкие технологии. – 2006. – № 8. – С. 56-57.
2. Ксенофонтова А.Н. Теоретические и прикладные аспекты развития речевой деятельности / А.Н. Ксенофонтова, Н.В.Еремина, В.В.Томин.– Оренбург, 2007.– 215 с.

Переваги дистанційного навчання у закладах вищої освіти **Новіна Н.Н.**

*викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

У наш час Інтернет-технологій багато аспектів нашого життя переноситься в мережу, прискорюючи тим самим темпи розвитку інформаційного суспільства і долаючи географічні бар'єри. Не стає виключенням і освіта. Зараз вже не обов'язково знаходитись поруч з викладачем. Достатньо довгий час існує заочна форма навчання студентів. Але її можливості дуже обмежені. Інтернет дає змогу розширити їх, зробити заочне навчання справді повноцінним та всеохоплюючим.

Дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Дистанційне навчання – це сукупність наступних заходів:

- засоби надання учбового матеріалу студенту;
- засоби контролю успішності студента;
- засоби консультації студента програмою-викладачем;
- засоби інтерактивної співпраці викладача і студента;
- можливість швидкого доповнення курсу новою інформацією, корегування помилок.

Які переваги мають дистанційні курси?

Перша перевага – це гнучкість – можливість викладення матеріалу курсу з урахуванням підготовки та здібностей студентів. Це досягається створенням альтернативних сайтів для одержання більш детальної або додаткової інформації з незрозумілих тем а також низки питань – підказок тощо.

Друга перевага – це актуальність – можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок.

Третя перевага – це зручність – можливість навчання у зручний час, у певному місці, відсутність обмежень у часі для засвоєння матеріалу.

Четверта перевага – це модульність – розбиття матеріалу на окремі функціонально завершені теми, які вивчаються у міру засвоєння і відповідають здібностям окремого студента або групи.

Пята перевага – це ефективність – метод навчання кращий, ніж традиційні, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень, полегшеному коригуванню електронних навчальних матеріалів та мультидоступу до них.

Шоста перевага – це можливість одночасного використання великого обсягу навчальної інформації будь-якою кількістю студентів.

Сьома перевага – це інтерактивність – активне спілкування між студентами групи і викладачем, що значно посилює мотивацію до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу.

Восьма перевага – це більші можливості контролю якості навчання, які передбачають проведення дискусій, чатів, використання самоконтролю, відсутність психологічних бар'єрів.

Отже ми можемо із впевненістю констатувати, що дистанційне навчання має ряд переваг перед традиційним.

У системі дистанційного навчання виділені 4 типи суб'єкта:

Студент - той, хто навчається.

Тьютор - той, хто навчає.

Організатор - той, хто планує навчальну діяльність, розробляє програми навчання, займається розподіленням студентів по групах і навчальному навантаженню на тьюторів, вирішує різні організаційні питання.

Адміністратор - той, хто забезпечує стабільне функціонування системи, вирішує технічні питання, слідкує за статистикою роботи системи.

Важливим елементом дистанційного навчання є дистанційний курс. Ще до початку навчання тьютори розробляють дистанційний курс відповідно до власних предметів. В процесі навчання курси можуть змінюватися і

доповнюватися. Кожний викладач має змогу сам вирішувати, як цей курс буде виглядати та які мультимедійні елементи в ньому будуть застосовуватися. Міра і спосіб використання комп'ютерних технологій при підготовці дистанційного курсу значно впливають на ефективність його засвоєння. Світовий досвід показує, що використання динамічних об'єктів для створення наочних моделей процесів, адаптивне моделювання студента в багатьох випадках значно підвищує навчальну ефективність.

Курс розбивається на розділи, які потрібно проходити у визначений час. За матеріалом розділів тьютори створюють і призначають тести і завдання, які також потрібно вчасно проходити. Тьютор має можливість призначати спеціальні перевірочні (граничні) тести за відповідними розділами курсу. Тьютор може призначати завдання для підгруп студентів, тоді завдання вирішується колективно. Взаємодія між суб'єктами системи дистанційного навчання здійснюється за допомогою системи індивідуальних гостьових книг, форумів, чатів та електронної пошти.

Для організації дійсно ефективного навчального процесу дистанційного навчання необхідна систематична робота майже кожного дня з оболонкою як студента, так і тьютора на протязі всього терміну навчання.

Moodle (акронім від Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – навчальна платформа призначена для об'єднання педагогів, адміністраторів і учнів (студентів) в одну надійну, безпечну та інтегровану систему для створення персоналізованого навчального середовища.

Moodle – це безкоштовна, відкрита (Open Source) система управління навчанням. Вона реалізує філософію «педагогіки соціального конструктивізму» та орієнтована насамперед на організацію взаємодії між викладачем та учнями, хоча підходить і для організації традиційних дистанційних курсів та підтримки очного навчання.

Moodle перекладена на десятки мов, в тому числі й на українську. Система використовується у 197 країнах світу.

Можливості для студентів у дистанційному навчанні на платформі Moodle достатньо значні. Це:

1) доступність навчальних матеріалів (тексти лекцій, завдання до практичних/лабораторних та самостійних робіт; додаткові матеріали (книги, довідники, посібники, методичні розробки) та засобів для спілкування і тестування;

2) наявність засобів для групової роботи (Вікі, форум, чат, семінар, вебінар);

3) можливість перегляду результатів проходження дистанційного курсу студентом;

4) можливість перегляду результатів проходження тесту;

5) спілкування з викладачем через особисті повідомлення, форум, чат;

6) завантаження файлів з виконаними завданнями;

7) використання нагадувань про події у курсі.

Можливості для викладачів в дистанційному навчанні на платформі Moodle також значні. Це:

1) надання інструментів для розробки авторських дистанційних курсів;

2) розміщення навчальних матеріалів (тексти лекцій, завдання до практичних/лабораторних та самостійних робіт; додаткові матеріали (книги, довідники, посібники, методичні розробки) у форматах .doc, .odt, .html, .pdf, а також відео, аудіо і презентаційні матеріали у різних форматах та через додаткові плагіни;

3) можливість додавання різноманітних елементів курсу;

4) швидка модифікація навчальних матеріалів;

5) можливість використання різних типів тестів;

6) автоматичне формування тестів;

7) автоматизація процесу перевірки знань, звітів щодо проходження студентами курсу та звітів щодо проходження студентами тестів;

8) можливість додавання різноманітних плагінів до курсу, що дозволяє викладачу використовувати різноманітні сторонні програмні засоби для дистанційного навчання.

Система Moodle (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище) – це програмний продукт, що дозволяє створювати навчальні курси та веб-сайти. Навчання у системі Moodle можна розпочинати практично одразу після установки системи та створення першого курсу. Процес роботи із курсом, з точки зору викладача, полягає у тому, щоб додати необхідні для навчання ресурси або посилання на них, визначити спосіб зворотнього зв'язку з учнями і перевірити результати їхньої роботи.

Завданням у системі Moodle є вміст, який передбачає зворотній зв'язок із учнем. Це різні можливості для спілкування, тести, завдання, що передбачають завантаження файлів з результатами роботи, елементи для спільної роботи, матеріали у форматі SCORM (міжнародний формат мультимедійних навчальних матеріалів) тощо.

За умов сучасних економічних відносин і жорсткої конкуренції на ринку праці особливе значення мають знання, навички та досвід. Фахівець ХХІ століття – це людина, яка вільно володіє сучасними інформаційними технологіями, постійно підвищує і вдосконалює свій професійний рівень. Придбання нових знань і навичок з допомогою дистанційного навчання в епоху інформаційного суспільства значно розширює можливості самореалізації та сприяє кар'єрному росту.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. (затверджено Постановою МОН України В.Г.Кременем 20 грудня 2000р.).
<http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>
2. Биков В. Ю. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України // Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби технології : монографія / [В. Ю. Биков, О. О. Гриценчук, Ю. О. Жук та ін.] / Академія педагогічних наук України, Інститут засобів навчання. – Київ : Атіка, 2015. – С. 77–140.
3. Клокар Н. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації / Н. Клокар // Шлях освіти. – 2007. – №4 (46). – С. 38–41.

Шляхи організації самостійної роботи іноземних студентів у процесі мовної підготовки

Рязанцева Д.В.

доцент кафедри мовної підготовки

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Самостійна робота студентів є однією з найважливіших складових частин учбової роботи у закладі вищої освіти. Її метою є формування творчої особистості, яка здатна на саморозвиток, самоосвіту, інноваційну діяльність не лише під час навчання в університеті, а й протягом усього життя. Серед основних цілей мовної підготовки іноземних студентів у ЗВО України є процес формування творчої особистості фахівця, здатного до самовдосконалення і самоосвіти. Але слід зазначити, що питання організації самостійної роботи іноземних студентів під час мовної підготовки розглядається сучасними науковцями фрагментарно й досі залишається дискусійним.

Одним з найважливіших напрямків розвитку здатності студента самостійно здійснювати свою навчальну діяльність з оволодіння іноземною мовою є формування у нього оптимальних особистісних стратегій вивчення мови. Вони відображають культуру навчання, особливо культуру роботи над мовою. Н. Болюбаш, І. Латунов визначають стратегії вивчення мови як предметні та розумові дії, які суб'єкт навчання застосовує з метою розширити свою іншомовну компетенцію, й розрізняють три групи стратегій навчання:

1) метакогнітивні стратегії, за допомогою яких суб'єкт навчання планує, готує й контролює свою навчальну діяльність, аналізує власні успіхи;

2) когнітивні стратегії, наприклад, здогадка щодо значень слів із контексту, повторення задля кращого запам'ятовування, наведення прикладів, створення аналогій до вже знайомого знання, заучування термінів, ключових понять;

3) соціально-афективні стратегії, за допомогою яких студенти взаємодіють під час обміну інформацією, реагуванні на проблему або при проханні щодо пояснень [1: 81].

З огляду на те, що в сучасному суспільстві інформаційний простір зазнає дуже швидких змін, система освіти повинна готувати фахівців, здатних динамічно як обробляти, так і «виробляти» нові за змістом знання. Сучасний контекст мовної підготовки іноземних студентів поряд з розвитком фахових та професійних компетенцій включає також й розвиток компетенцій комунікативних, методичних та соціальних. Ключовими елементами вищеназваних компетенцій є стратегії навчання, найважливішою з яких є самостійне читання іноземними студентами текстів за професійним спрямуванням. Значуща роль у самостійному вивченні текстів за професійним спрямуванням відводиться наступним елементам: використання інтернаціоналізмів, власних назв, виділень іншим шрифтом та ілюстрацій як «ключів» до розуміння; опора на фахові знання, на структуру тексту; складання нотаток при читанні; розпізнавання стилів читання; розподіл тексту на сенсоутворюючі частини, відокремлення в них головної та другорядної інформації; звернення до словника лише у випадках, коли контекст не дозволяє здогадатися про значення слова.

Отже, метою самостійної роботи іноземних студентів під час вивчення мови навчання є «розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності, формування потреби безперервного поповнення знань, здобуття глибоких і міцних знань» [2: 191]. Особливе значення для активізації самостійної пізнавальної діяльності студентів мають підручники та навчальні посібники. Вони не лише дають лексико-граматичний матеріал та завдання до текстів з підручника, але й активізують, стимулюють самостійну пізнавальну діяльність студентів за допомогою змісту текстового матеріалу (актуальність, науковість) і форми (проблемність завдань, оформлення та ін.).

Успішному засвоєнню навчального матеріалу під час самостійної роботи студентів сприяють також і аудіовізуальні засоби навчання (лабораторні роботи, таблиці, альбоми, аудіозаписи та ін.).

Ведучи розмову про активізацію самостійної діяльності студентів слід ще зупинитися на двох аспектах: вивчення граматики та навчання читанню. Так,

вивчення граматичних структур проводиться таким чином, щоб студент сам визначав значення структур, що визначаються, встановлював відношення еквівалентності між ними і типові засоби перекладу. Одним з головних напрямів в активізації самостійної роботи іноземних студентів у процесі мовної підготовки є удосконалення навичок читання. Розвиток техніки кваліфікованого читання і використання інформації в професійній діяльності, підготовка кваліфікованих споживачів наукової інформації – першочергове завдання, що стоїть перед викладачами мови. Належна організація навчання читанню відкриває шлях до активізації самостійної діяльності студентів. Читання українською мовою, з одного боку, дає можливість забезпечити виконання завдання до тексту, з іншого – підвищує інтерес до вивчення самої мови. Оскільки саме через мову навчання актуалізуються відомості з наук, що тісно пов'язані з майбутньою спеціальністю студентів. Більшість дослідників (В. Козаков, Л. Кузнєцова, П. Лепін, П. Підкасистий) погоджуються у думці, що для самостійної роботи іноземних студентів авторам підручників слід пропонувати будь-яку закінчену у змістовному відношенні частину навчального посібника або текст із спеціальною розробкою до нього. Розробку повинен забезпечувати методичний апарат, що містить постановку мети і орієнтовну основу; завдання для перевірки вивченого матеріалу; матеріал для контролю.

Навчаючи студентів роботі з текстом, важливо використовувати наступні засоби для самостійної роботи: пам'ятки, рекомендації, інструкції, моделі, схеми. Ці засоби самостійної роботи позначають мету і умови роботи, пропонують оптимальну послідовність дій з осмислення прочитаного. Зміст цих завдань залежить від характеру текстового матеріалу а також від рівня підготовленості студента до самостійної роботи з тим чи іншим текстом за професійним спрямуванням.

Система вправ до наукових текстів має бути побудована за принципом «від простого до складного» і складатися із завдань, що включають: завдання з

пошуку одиниць змістовної інформації тексту; завдання на скорочення тексту; завдання на інтерпретацію прочитаного.

Л. Субота наводить наступні приклади завдань для самостійної роботи з текстом за фахом іноземних студентів I-го курсу: «1) виділення в тексті суттєвої інформації і скорочення деталей, які не несуть вагомого інформаційного навантаження; 2) розділення тексту на змістовні частини, запис основної інформації цих частин у формі (простого, складного, тезисного) плану; 3) зіставлення складеного плану з виділеними змістовними частинами; 4) визначення ключових понять, спираючись на інформацію тексту; 5) складання схеми на основі прочитаного тексту; 6) підготовка повідомлення за складеною схемою, планом тексту; 7) виконання тестових завдань з читання за чітко визначеними часовими обмеженнями; 8) виконання завдань у тестовій формі для поточного, модульного, підсумкового контролів з читання за фахом [2: 190].

Викладачам, що працюють з іноземними студентами, слід пам'ятати, що більшість з учнів не вміють самостійно працювати з науковими текстами, довідковою літературою, не вміють контролювати та оцінювати результати своєї діяльності, нерационально розподіляють і неекономно використовують час, відведений на самопідготовку.

Дослідники виділяють дві групи причин, що заважають результативності самостійної роботи. Одна з причин залежить від самого студента: недостатня готовність до праці, працьовитість, воля, активність, загальна підготовленість; інша – від викладача, організатора навчального процесу: перевантаженість студента аудиторними заняттями, відсутність контролю самостійної роботи, незабезпеченість навчальними посібниками і необхідною літературою.

Навички і вміння самостійної роботи в студентів формуються в результаті спеціально організованих завдань, що органічно включаються у навчальний процес. Велике значення має висока майстерність викладача, його керівництво пізнавальною діяльністю студента. Самостійна робота з боку студентів полягає

в продуктивних відносинах з навчальним процесом за допомогою власної діяльності.

Таким чином, самостійну роботу можна розглядати як обов'язковий вид навчальної діяльності студента і як ефективний спосіб навчання, незважаючи на складність і неопрацьованість багатьох її аспектів. Слід зазначити, що у мовній підготовці іноземних студентів важлива роль відводиться засобам контролю і самоконтролю. Поза сумнівом, активізація самостійної роботи сприятиме посиленню активності іноземних студентів у вивченні учбового матеріалу, підвищенню ефективності його засвоєння, формуванню уміння самостійно, систематично і методично правильно розширювати отримані знання, формуванню потреби в читанні літератури за фахом.

Список використаних джерел:

1. Болюбаш Н. В., Латунов І. С. Самостійна робота студентів при навчанні їх іноземної мови професійного спрямування: навчальні стратегії / Н. В. Болюбаш, І. С. Латунов // Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання: матер. міжнар. наук.-практ. конф. (16-17 квітня 2009 р.). — Харків : Вид-во НФаУ, 2009. — 100 с. (серія «Наука»). — С. 81–84.
2. Субота Л. А. Самостійна навчальна діяльність іноземних студентів у вивченні текстів / Л. А. Субота // Вісник Запорізького національного університету : [збірн. наук. ст.]. — Серія: Педагогічні науки / [голов. ред. Л. І. Міщик]. — Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. — № 1(17). — С. 188–191.

Мультимедиа-технологии в обучении русскому языку как иностранному (на примере мультимедийного учебного курса для иностранных студентов заочной формы обучения)

Приходько А.М.

доцент кафедры языковой подготовки

*Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

В условиях динамического развития общества главным стратегическим ресурсом является информация. Внедрение мультимедиа-технологий в учебный процесс — важный момент информатизации образования. Проблема поиска научно-методологических подходов к обучению студентов с использованием мультимедиа-технологий принадлежит к числу тех, которые являются

актуальными в свете современных социально-экономических условий модернизации и дальнейшей реструктуризации образования.

Одним из эффективных и перспективных направлений совершенствования и развития методов преподавания русского языка как иностранного являются мультимедиа-технологии, открывающие широкие возможности обработки текстовой, звуковой и графической информации [1]. Мультимедиа-технологии позволяют интенсифицировать и оптимизировать учебный процесс, что является существенным фактором в обучении иностранных студентов.

В высших учебных заведениях Украины в последнее время появился новый контингент студентов - иностранцев из стран ближнего зарубежья — студенты заочной формы обучения. Работа преподавателя русского языка как иностранного с данным контингентом имеет свои особенности: на обучение приезжают студенты с разным уровнем языковой подготовки, которые не прошли этап довузовской подготовки, у некоторых студентов существует значительный разрыв во времени между окончанием средней школы и поступлением в университет (проходили службу в армии, работали и т.п.). Преподаватель часто не имеет возможности использовать язык-посредник, так как изучение русского языка в рамках школьной программы проводилось в отдельных регионах в разном объёме. А часов на интенсивное изучение русского языка для данного контингента в учебных планах заочного отделения не хватает. Поэтому перед преподавателями русского языка как иностранного возникла задача разработать гибкую модель обучения, которая позволила бы решить указанную проблему. Разработка данной модели, на наш взгляд, должна проходить в таких направлениях: внедрение новых форм организации учебного процесса, в частности, создание мультимедийных учебных курсов, в том числе дистанционных, которые бы помогли студентам-заочникам повысить уровень языковой подготовки и быстро овладеть языком специальности.

В рамках нашего исследования рассмотрим использование мультимедиа-технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному, в группах

студентов-заочников из стран ближнего зарубежья на примере мультимедийного учебного курса «Русский язык для туркменских студентов-заочников технических специальностей».

Вопрос использования мультимедийных технологий в учебном процессе высших учебных заведений рассматривался в работах многих ученых и методистов (И.Н. Антипова, М.Б. Алексеева, С.Н. Балан, Н.Г. Белошапко, А.П. Ершова, Ю.С. Браун, О.В. Виштак, А.Н. Дахина, В.М. Кузнецова, А.А. Монахова, А.В. Осина и др.). Однако, данный вопрос находится на уровне теоретического осмысления или отдельных экспериментальных разработок.

Термин «мультимедиа – технологии» исследователи понимают как «технологии, которые позволяют с помощью технических средств и специального программного обеспечения объединить на компьютере текстовую, графическую, звуковую и видеоинформацию» [2]. Существуют такие виды мультимедиа-технологий, которые используются в учебном процессе: интерактивные справочники, видеоэнциклопедии, тренажёры, системы виртуальной реальности, мультимедийные учебные курсы (электронные учебники, пособия). Остановимся подробнее на таком виде мультимедиа-технологии, как электронный учебник. Электронный учебник рассчитан на самостоятельную работу ученика с компьютером в интерактивном режиме, на «погружение» ученика в тот или иной предметный мир, а также электронный учебник или пособие изменяет характер предъявления информации и характер учебного влияния [3].

Электронный учебник или пособие предусматривает вариативную подачу информации, ученик может знакомиться с учебной информацией в той или иной форме или последовательности, темпе, который ему подходит. Такое обучение является более комфортным для студентов-заочников, поскольку у них есть возможность заблаговременно изучить материал и подготовиться к написанию зачётной работы.

Создание учебных компьютерных приложений, а особенно мультимедийного учебного курса, сегодня не мыслится без тщательно продуманного плана предъявления материала.

Существует хорошо разработанная методология создания компьютерных учебных систем, которая включает целый ряд последовательных этапов:

1. Определение целей и задач разработки.
2. Разработка структуры мультимедийного учебного курса.
3. Разработка содержания по разделам и темам курса.
4. Подготовка сценариев отдельных подразделов мультимедийного учебного курса.
5. Апробация курса.
6. Реализация разработки.
7. Корректирование структуры и содержания мультимедийного учебного курса по результатам апробации.
8. Подготовка методического пособия для пользователя и методических рекомендаций для преподавателя.

На кафедре языковой подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета ведется работа по созданию и использованию в учебном процессе мультимедийного учебного курса (МУК) для студентов-заочников из стран ближнего зарубежья. Уже пройдено несколько этапов в создании учебного курса: отобран теоретический материал, оптимальный для развития коммуникативной компетенции студентов, подготовлены тексты для чтения и аудирования, составлены тестовые и творческие задания, разработано содержание курса, система контекстных справок, подобраны тексты для замены мультимедийными материалами, подготовлены тексты звукового сопровождения отдельных этапов уроков и сценарии визуализации учебных тем, подготовлен на 80% проект гипертекста для компьютерной реализации курса, разработаны методические рекомендации для преподавателей.

На сегодня создана первая часть курса (5 уроков), в которой использованы материалы учебно-методического комплекса «Научный стиль речи для иностранных студентов технических специальностей» (автор-составитель Солодова Л.Е.). Курс реализован при помощи редактора HTML-страничек Microsoft Expression Studio 4 и может быть использован на персональных компьютерах или в локальных сетях а также распространяться на CD-ROM.

Цель, задачи, структура МУК обусловлены спецификой учебного предмета и потребностями адресата. Материалы курса представлены в гипертекстовом виде с использованием мультимедиа-технологий (текст, звук, изображения, видео, графика).

Главное меню курса включает такие разделы:

- предисловие (краткая характеристика курса);
- сведения об авторах курса;
- глоссарий;
- 5 уроков курса;
- тесты и задания для контроля и самоконтроля;
- список условных обозначений и сокращений;
- русско-туркменский словарь основных технических терминов; словарь основных технических терминов;
- грамматический справочник;
- раздел «Портфолио студента».

Основным учебным элементом МУК являются уроки. Каждый из уроков курса организован по единой структуре:

- план урока, который включает такие разделы: «Лексика. Грамматика», «Практикум по грамматике», «Работа с текстом по специальности (чтение)», «Работа с текстом по специальности (аудирование)»; «Страноведение. Говорение», «Словарь к уроку»;

- план занятия, в котором подаётся чёткий алгоритм работы студента (индивидуальной / в группе) с соответствующей темой, например:

- изучить теоретический материал данного урока;
- выполнить практические задания по грамматике;
- выполнить предтекстовые задания, прочитать текст, выполнить послетекстовые задания;
- выполнить предтекстовые задания, прослушать текст, выполнить послетекстовые задания;
- выполнить предтекстовые задания, прочитать текст (или просмотреть видеофрагмент), выполнить послетекстовые задания и подготовить сообщение на соответствующую тему страноведческого характера.

Описанный МУК может быть успешно апробирован в процессе работы со студентами-заочниками для дистанционного обучения или во время самостоятельной подготовки к контрольной работе.

Таким образом, использование мультимедиа–технологий, в частности, мультимедийных учебных курсов в процесс обучения русскому языку студентов-заочников из стран ближнего зарубежья позволит в полной мере реализовать целый ряд методических, дидактических и психолого-педагогических принципов обучения иностранных студентов.

Список использованных источников:

- 1.Азимов Э.Г. Теория и практика использования компьютерных программ в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Гос.ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2000. – 149 с.
- 2.Соловов А.В. Компьютерные средства профессиональной подготовки Текст./А.В.Соловов //Новые информационные технологии в образовании: обзор, информ. М., 1994. – Вып. 1. – с.44-46.

Смарт-технології в сучасній освіті

Соловйова О.В.

*доцент Центру підготовки іноземних громадян
Запорізького державного медичного університету
м. Запоріжжя, Україна*

Становлення Smart-суспільства можна назвати глобальною тенденцією. Смарт – це здатність об'єкта, що характеризує інтеграцію у ньому двох чи більше елементів, які раніше не могли бути поєднані, за допомогою Інтернет.

Smart-технології приведуть до розширення трудової мобільності в освіті, державній службі, інших сферах зайнятості [2].

Сьогодні популярне слово «розумний» ("smart") приєднується до безлічі слів, формуючи такі «сучасні» поняття, як «розумний будинок», розумне місто» тощо. Різні електронні середовища і технології, які застосовуються в навчанні, також називають «розумними», хоча тільки деякі їх аспекти дійсно відповідають принципово новим вимогам смарт-освіти. Термін «смарт-технології» набув популярності нещодавно, проте сам термін відомий в науковому середовищі протягом останніх 30 років.

У результаті інтенсивного розвитку інформаційних технологій, що стали невід'ємною частиною життя сучасної людини, на зміну «класичного» електронного навчання поступово приходить «смарт-освіта».

У багатьох країнах поняття «смарт-освіта» є вже стандартним способом навчання, в той час як у вітчизняній системі освіти подібні підходи є рідкістю. У сучасних умовах виникає необхідність обґрунтування смарт-освіти як сучасного напрямку в сучасному глобальному світі.

Смарт-освіта є комплексом, який передбачає повну модернізацію всіх освітніх процесів, а також методів і технологій, що використовуються в цих процесах. Концепція «смарт» в освіті призводить до появи нових смарт-технологій.

Якщо проаналізувати різні технологічні рішення для сфери освіти, які позиціонуються як смарт, то можна перерахувати наступні: смарт-дошки, смарт-підручники, смарт-проектори, програмне забезпечення для створення і поширення освітнього контенту, що має інтерактивний і комунікативний характер. Ряд інших технологій, перш за все, різні види Social Media і технології Data Mining також використовуються в сегменті смарт-освіти.

Кожна з цих технологій дозволяє по-новому побудувати процес розробки контенту, його доставки і актуалізації. На сучасному етапі розвитку освіти все частіше виникають потреби, які не можуть задовольнити не тільки класичні

освітні технології, а й технології електронного навчання. В даний час відбувається перехід від електронного навчання до смарт-навчання.

Електронне навчання (e-learning) вирішує ряд завдань, пов'язаних з адаптацією освітньої системи і навчальних закладів до змін, що відбулися, такі як дистанційне навчання, індивідуальні траєкторії навчання та ін. [3].

Смарт-освіта включає в себе накопичені і вироблені підходи до навчання в традиційному їх розумінні і з використанням електронних технологій, проте не обмежується ними.

Концепція смарт-освіти – це наявність великої кількості джерел, різноманітність мультимедіа, здатність швидко і легко налаштуватися під рівень і потреби студента.

Різко видозмінюється роль викладача, який, у разі використання смарт-технологій, повинен створювати нову систему контролю.

Смарт-освіта – це сучасне освітнє середовище; об'єднання зусиль викладачів, фахівців і студентів для використання всесвітніх знань і переходу до активного контенту.

Розглядаючи стан досліджень в області смарт-освіти, можна відзначити, що комплексне вивчення багатьох її аспектів фактично не проводилося. Саме поняття «смарт-освіта» значно менш поширене в зарубіжній і вітчизняній науковій літературі, ніж, наприклад, поняття «електронне навчання» [1:4].

Вже стає нормою проведення навчальних занять з використанням мультимедійних презентацій, зроблених в таких програмних пакетах, як Microsoft Power Point або Macromedia Flash. Однак, поряд зі звичними презентаційними технологіями (Microsoft Power Point, Macromedia Flash), в сферу освіти проникають нові, так звані, смарт-технології, які дозволяють уникнути презентації у вигляді слайд-шоу.

На інтерактивних дошках можна писати спеціальним маркером, демонструвати навчальний матеріал, робити письмові коментарі над зображенням на екрані. При цьому все написане на інтерактивній дошці

передається учням, зберігається на магнітних носіях, роздруковується, надсилається електронною поштою відсутнім на занятті учням.

В мережі Інтернет існують різні ресурси для смарт навчання:

- Khan Academy: пропонує велику кількість матеріалів з різних предметів, таких як математика, наукові дисципліни; лекції з питань фінансів, а також вікторини для проведення уроків.
- Quora: широко використовується для цілого ряду цілей, і це може бути одним з найкращих технологічних інструментів для вчителів та вихователів. Гарне середовище, щоб студенти могли навчитися обговорювати освітні теми або знайти відповіді на питання шляхом розміщення запитань у Quora.
- Capsules: дозволяють збирати відео, фотографії, публікації в блозі та документи в одному місці. Викладачі можуть використовувати його для ведення онлайн проектів та для навчання в класі.
- Google Docs: ефективна технологія для викладачів. Викладачі можуть створювати форми зворотного зв'язку для проектів, зроблених студентами. Більш того, створення та обмін документами, таблицями, презентаціями між викладачем та студентами в класі швидше за допомогою Google Docs.
- Evernote: дозволяє користувачам бути добре організованими; робіть та зберігайте фотографії, ідеї, записи чи щось інше та отримуйте доступ до них будь-де. Ідеально підходить для планування уроків.
- Socrative: заохочуйте студентів до різних вправ і ігор за допомогою цієї системи відповідей студентів, що називається Socrative. Цей інструмент, який доступний у планшетах, на комп'ютерах та на мобільних пристроях, дозволяє викладачам стежити за прогресом студентів та їх оцінками.
- YouTube: на YouTube є безліч важливих навчальних матеріалів, які можна використовувати в класі для оптимізації навчання. У YouTube також є спеціальний розділ для освіти. Завдяки деяким обмеженням

студенти можуть максимально використовувати YouTube, не відволікаючись.

- Dropbox: один з найкращих технологічних ресурсів для викладачів для зберігання, отримання доступу та обміну будь-якими даними з будь-якого місця. Dropbox є безкоштовним і простим у використанні.
- SlideShare: завантаження презентацій, відеопроєктів та будь-яких інших документів досить легко за допомогою SlideShare.

Передумовами до розробки концепції смарт-освіти є: 1) технологічні чинники, які забезпечують нові засоби і технології для навчання в сучасному інформаційно-телекомунікаційному середовищі; 2) соціальні фактори, що включають потребу суспільства в новій якості освітніх послуг; 3) економічні чинники, які полягають в тому, що освіта завжди робила значний внесок в розвиток макроекономіки. А в умовах несформованого інформаційного суспільства відповідна система освіти визначає місце університету в розвитку цієї системи.

Основне завдання смарт-навчання, це створювати умови для отримання більшої ефективності в навчальному процесі. Застосування смарт-навчання вимагає комплексного підходу, включаючи організаційний підхід, технологічний і педагогічний.

Характеристиками даного виду освіти є: забезпечення сумісності програм між різними операційними системами. Це дозволить студентам займатися на рівних, незалежно від використовуваних пристроїв, що буде забезпечувати безперервність освітнього процесу, мобільність і швидкість доступу до інформації. Необхідно, щоб складність доступу до будь-якої інформації не гальмувала процес освіти, а була якомога доступніше. Студенти та викладачі будуть більш автономні.

Використання смарт-технологій робить процес навчання більш динамічним і більш результативним. В цьому процесі є деякі труднощі, але й досягнуто вже багато успіхів. Головний успіх – інтерес студентів, їх готовність до сприйняття нового матеріалу, потреба в одержанні нових знань і відчуття

самостійності в цьому процесі. Смарт-технології дозволяють робити заняття не схожими одне на інше. Відчуття постійної новизни та самостійності сприяє розвитку у студентів інтересу до отримання нових знань.

Список використаних джерел:

1. Тихомиров В.П. Світ на шляху Smart Education: нові можливості для розвитку // Відкрита освіта. 2011. № 3. – С. 22-28.
2. Тихомирова Н.В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету. – Режим доступа: <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>
3. Шевцова І. Навчально-методична підтримка студентів в навчальному процесі з використанням вільних веб-сервісів // Збірник доповідей та тез Форуму Викладач в середовищі e-learning. - Московський державний університет економіки, статистики та інформатики Москва, 2014. – С. 142-146.
4. Dong Uk Im, Jong Oh Lee. Mission-type Education Programs with Smart Device Facilitating // International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering Vol. 8, No. 2, March, 2013.

**Организация учебного занятия в практике преподавания
иностранного языка в вузах**

Тарлева А.В.

*доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан
Харьковского национального медицинского университета*

Аль-Газо Н.В.

*и.о. заведующей кафедрой языковой подготовки иностранных граждан
Харьковского национального медицинского университета
г. Харьков, Украина*

Ведущей в системе обучения иностранным языкам в настоящее время является методика коммуникативного обучения, которая предполагает, что в процессе аудиторной и самостоятельной работы студенты учатся решать проблемы повседневного общения, используя данные языка (что говорить) и особенности построения речевых моделей (как говорить). Мотивация, направленная на получение результата, предполагает формирование навыков осуществления коммуникативных намерений (зачем говорить) [3].

В современной методике преподавания иностранных языков А.Р. Арутюнов, М.Н. Вятютнев, А.А. Леонтьев, Т.Н. Протасова, Е.И. Пассов, Г.А. Битехтина и другие исследователи разрабатывали приемы работы, позволяющие двигаться по спирали от простого материала к сложному, с

постепенным увеличением лексики и грамматики, которые усваиваются активно [1; 4].

Последовательность предъявления материала делится на этапы: постановка цели, презентация материала с элементами имитации, минимальной трансформации, предкоммуникативная тренировка и собственно решение коммуникативной задачи: сначала в форме псевдокоммуникации, а затем в виде реальных коммуникативных заданий, т. е. подлинных задач общения. Завершается каждый цикл учебных занятий обучающим контролем, в ходе которого обучаемый должен продемонстрировать свои умения решать новые задачи общения с помощью аналогичных речевых действий [1; 2].

На каждом этапе целесообразно включать в ход урока элементы обучающих лексико-грамматических игр, тренировочных интонационных и ритмических заданий, задания-конкурсы с элементом соревновательности, усиливающим мотивированность участников игры.

Завершающим этапом является создание условной коммуникативной ситуации, в рамках которой преподаватель может предложить различные виды работы в аудитории: ролевые игры, диспуты и дискуссии, мини-спектакли, подобные реальным микроситуации повседневного общения.

Современные методы преподавания, которые опираются на работу с интерактивным пространством, позволяют разнообразить урок, когда в рамках учебного процесса студенты могут использовать учебные фильмы, аутентичные и адаптированные материалы, а также элементы условно-коммуникативной ситуации, которая выглядит реальной благодаря использованию наглядности [5].

Список использованных источников:

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990. – 168 с.
2. Вятютнев М.Н. Ключевые понятия методики: коммуникативная компетенция // Русский язык в эстонской школе. 1989, №3. - С. 10-13.
3. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. – М.: Рус. Яз. Курсы, 2008. – 312 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Формування лінгвокультурологічної компетенції іноземних студентів за допомогою навчальних екскурсій

Уварова Т.Ю.

доцент кафедри мовної підготовки

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

м. Харків, Україна

Сучасна методика викладання української мови як іноземної спирається на компетентнісний підхід, оскільки він є одним з ефективних способів навчання УЯІ. У центрі уваги такого способу стоїть людина, що навчається, як носій основних компетенцій, які дозволяють їй досягати результатів в особистому і професійному житті в умовах конкретного суспільства. [6:159].

Однією з найважливіших компетенцій в процесі навчання УЯІ є лінгвокультурологічна компетенція - один із способів оволодіння навичками спілкування за допомогою мови, що вивчається на базі автентичних текстів, що відбивають соціальні і культурні концепти іншої соціальної спільності; це природне оволодіння мовною особистістю процесами мовоутворення і мовосприйняття і, що особливо важливо, оволодіння установками культури [2: 278].

Вивчення культурної семантики мовних знаків є предметом лінгвокультурології на сучасному етапі вивчення української мови як іноземної. Формування культурної семантики є можливим при взаємодії двох різних кодів – мови і культури, так як кожна мовна особистість одночасно є і культурною особистістю.

Лінгвокультурологія вирішує наступні завдання: – визначення ролі культури в освіті мовних концептів; – з'ясування, до якої частини значення мовного знака прикріплюються «культурні смисли»; – розуміння цих смислів тим, хто говорить і слухає, і їх вплив на мовні стратегії; – втілення в текстах і розпізнавання культурних смислів на основі культурно-мовної компетенції носія мови; – визначення понятійного апарату, що дозволяє аналізувати

проблему взаємодії мови і культури в динаміці і забезпечувати взаєморозуміння в межах даної наукової парадигми [2: 278].

Одним з ефективних засобів формування в іноземних студентів лінгвокультурологічної компетенції є проведення екскурсій, що дозволяють розвинути мовленнєві навички та вміння студентів, сформувати країнознавчі знання, розширити їх кругозір, стимулювати інтерес до вивчення української мови і української культури. Екскурсії сприяють формуванню в студентів різних видів компетенцій (лінгвістичної, лінгвокраїнознавчої та ін.). Цей вид позааудиторної роботи викликає в студентів інтерес, тому що країнознавчі реалії - це частина традиційно-побутової культури всіх народів, вони близькі студентам різних країн і допомагають їм краще усвідомити себе як мовну особистість [4].

На відміну від класичної екскурсії, особливістю навчальної екскурсії є те, що вона становить органічну частину навчального процесу, будучи при цьому частково й розважальною діяльністю. Навчальна екскурсія повинна включати в себе всі види мовленнєвої діяльності, а також мовні, мовленнєві і комунікативні вправи. Відмінною рисою навчальної екскурсії є також можливість відпрацювати на практиці граматичний матеріал, пройдений на заняттях, здійснити «занурення» в життя країни і культури.

Так, при підготовці навчальної екскурсії потрібно враховувати, що екскурсійний матеріал повинен містити інформацію, необхідну для формування лінгвокраїнознавчої компетенції. Темп і лексико-граматичні особливості подачі інформації повинні відповідати рівню студентів: викладач, знаючи рівень студентів і їх лексичний запас, може зробити свою розповідь нескладною і захоплюючою.

Однією з таких екскурсій може бути навчальна екскурсія в місто Запоріжжя, а саме в Історико-культурний комплекс «Запорізька Січ», який знаходиться на острові Хортиця. Даний комплекс є єдиним збірним образом всіх існуючих за часів козацтва Січей, де зібрані воедино найцікавіші елементи архітектури, культури, побуту і життя запорізьких козаків.

Як і при плануванні аудиторних занять, так і під час підготовки до екскурсії викладачеві необхідно поставити перед собою певні цілі. Так, однією з найважливіших цілей є знайомство з країною загалом і з містом зокрема, з використанням історичного і сучасного матеріалу.

За змістом оглядова екскурсія може бути багатотемною і багатоплановою. Що стосується екскурсії на Хортицю, то, перш за все, потрібно розповісти студентам, що історія острова починається ще задовго до появи людини на Землі. Граніти Хортиці є найдавнішими породами на планеті, що збереглися в первозданному вигляді і утворилися майже 3 мільярди років тому, а сам острів утворився близько 2 мільйонів років тому, відокремившись від лівого берега сучасного Нового Дніпра [1]. Що стосується появи на території сучасного острова перших людей, то перші суттєві поселення на Хортиці відносяться до епохи бронзи (III-II тис. До н. е.). Про це свідчать численні поховання, городища та культові споруди.

Важливою частиною навчальної екскурсії є відвідування Музею історії запорізького козацтва. Експозиція музею охоплює різні періоди існування людини на території сучасного міста Запоріжжя. Цікавими для іноземних студентів тут стануть розділи «Запорізький край в найдавніші часи», «Запоріжжя в період Київської Русі», «Запоріжжя в козацькі часи», «Заселення Запорізького краю в кінці XVIII-XX ст.».

Ще одним етапом екскурсії є відвідування Історико-культурного комплексу «Запорізька Січ». Січ на Хортиці побудована за образом справжньої Січі в дещо зменшеному масштабі. На Січі можна відвідати багато приміщень, щоб ознайомитися з видами інтер'єру і предметами побуту тих часів.

Варто зазначити, що навчальна екскурсія повинна бути ретельно спланована. Обов'язково має бути проведено передекскурсійне заняття, в яке необхідно включити вивчення лексики з теми екскурсії і читання текстів. Передекскурсійне заняття передбачає аудиторну роботу, під час якої студентам необхідно прочитати тексти про українських козаків і Запорізьку Січ. Також можна запропонувати студентам прочитати уривок з повісті «Тарас Бульба», в

якому дається опис внутрішньої обстановки головної кімнати в українському будинку в 17 столітті, або Січі. Таким чином, дане заняття буде націлене не тільки на вивчення нової лексики і додаткової інформації про майбутню екскурсії, але дозволить відпрацювати і навички читання.

Для реалізації цих цілей необхідно провести передтекстову роботу, яка дозволить зацікавити студентів у вивченні теми. Необхідно засвоїти новий лексичний матеріал. В якості нової лексики пропонуються до вивчення такі слова: Запоріжжя, Дніпро, комплекс, козак, козацтво, Запорізька Січ, Кош, побут, хата, стріха, фортеця, укріплення, вал, рів, частокіл, вежа, дзвіниця, курінь, майдан, гармата, віз, та ін. Далі іноземці читають текст і виконують післятекстові завдання.

Заняття, яке повинно проводитися після проведення екскурсії, передбачає два види звітності про неї: заповнення анкети і лист другові. Анкета являє собою опитувальник по екскурсії з елементами лексико-граматичних завдань: Чи сподобалася вам екскурсія? Чому? Яка з частин екскурсії була для вас найбільш цікавою? В яких місцях ви побували? Опишіть по пунктах пройдений шлях, використовуючи дієслова руху. В яких містах України ви ще хотіли б побувати?

Другий вид звітності – лист другові. Цей твір, в якому студенти розповідають про свої враження від прогулянки островом. Твір дозволяє зв'язати воедино усно-розмовний різновид української літературної мови і письмово-книжковий, закріпити той лінгвістичний матеріал, який був вивчений раніше, сприяти успішному розвитку мовлення іноземних студентів.

Таким чином, навчальна екскурсія, як найважливіша частина навчального процесу, дозволяє іноземним студентам зануритися в соціокультурне середовище країни в цілому і застосувати на практиці вже отримані знання про мову.

Список використаних джерел:

1. Запорожская Сечь / Национальный заповедник Хортица. URL <http://hortica.zp.ua/guide/north/89-sich> (дата обращения: 14.05.2018)
2. Коняева Л. А. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на фоне компетентностного подхода // Вестник КемГУ, 2012 № 4 (52). — С.278.

3. Нефедов И.В., Хашхаян М.А. Экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ // Молодой ученый. — 2015. — №20. — С. 602-606. — URL <https://moluch.ru/archive/100/22419/> (дата обращения: 14.05.2018).
4. Петровская Д. А. Экскурсия как вид работы при обучении РКИ [Электронный ресурс] URL: <http://www.bsmu.by/files/84ce7fb48a120874f6c47a14e574dc4b/>
5. Соколова Т.М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Международный научный журнал «Инновационная наука», 2015, № 6, 166–169.
6. Чумак Л.Н. Методика преподавания РКИ // Учебное пособие. – Минск: БГУ, 2009. –159 с.

Социальные сети как форма интерактивного подхода к учебно-познавательной деятельности иностранных студентов на занятиях языковой подготовки

Цимбал Т.Н.

*старший преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

На современном этапе развития информационно-коммуникационных технологий особое место занимают социальные сети. Их популярность растет не только среди корпоративных клиентов, но и среди молодежи, которая является получателем образовательных услуг, осуществляемых высшими учебными заведениями. Учитывая это, обратим наше внимание на социальную сеть Facebook.

Анализ публикаций по проблеме использования возможностей социальных сервисов в средней и высшей школе рассматриваются в работах: К. Бондаренко, Е. Патаракина, К. Бугайчука, Б. Ярмакова, М. Резника, Тима О'Рейли и др. Следует отметить, что основные исследования в области использования социальных Internet-сетей в обучении преимущественно ведутся зарубежными учеными.

К. Бондаренко выделила два основных вида социальных сетей, выполняющие обучающую функцию: социальные сети в свободном доступе и социальные сети в корпоративном формате. По мнению К. Бондаренко, ценность для обучения и развития в основном видится в американской социальной сети Facebook, пользователями которой являются 50 млн. человек. Во-первых, Facebook позволяет преподавателям университетов создать

разнообразные курсы для студентов, во-вторых, организации могут создать закрытую корпоративную сеть сотрудников на платформе Facebook [1].

Основным в процессе обучения в социальных сетях ученые считают образования сообществ. Сообщество – это группа людей, которые учатся и взаимодействуют друг с другом, строят отношения, которые образуют чувство принадлежности групп и взаимных обязательств. Социальные сетевые технологии предлагают возможности для участия в интерактивном диапазоне и являются средствами для проведения обучения.

Сегодня уже невозможно преподавать дисциплины традиционно, когда в центре учебного процесса находится преподаватель, а студенты молча воспринимают материал, слушают объяснения на лекциях или отчитываются на семинарских и практических занятиях, выполняют контрольные задания, сдают зачеты и получают оценки за те задания и навыки, которые получили в процессе обучения. Но все равно определяющая роль в традиционном обучении принадлежит преподавателю. Общение преподавателя со студентом составляет основу передачи информации, важной особенностью которой является наличие оперативной обратной связи. Другая ситуация возникает с использованием компьютера в учебно-познавательной деятельности. Главной особенностью, отличающей компьютер от обычных технических средств образования, есть возможность организации диалога человека с человеком через компьютер, поэтому специалисты в области науки все больше сходятся во мнении, что обучение должно происходить там, где студенты проводят больше всего времени. На сегодня домом для большинства стал internet, который является одним из самых популярных увлечений молодежи [3]. Одно из определений понятия «социальная сеть» выглядит следующим образом: «Социальная сеть - интерактивный, многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, которая позволяет общаться группе пользователей, объединенных общим интересом» [4 : 159-162].

Сетевые социальные сервисы стали основным средством общения, поддержки и развития социальных контактов; совместного поиска, хранения, редактирования и классификации информации; творческой деятельности сетевого характера; выполнения множества других задач. Такая их группа, как социальные сети предоставляют такие инструменты для осуществления вышеуказанных функций:

- группы (академические, научно-исследовательские, по интересам);
- обмен файлами (лекции, задачи, программы);
- публикация материалов (видео, фото, ссылки на внешние ресурсы);
- обсуждение, опросы, оповещения, приложения (переводчик, калькулятор, стикеры и т. д.) [2 : 169].

Для большинства студентов технологии сети internet - это знакомые технологии, поэтому преподавателям не надо их учить, как работать. Преподаватель и студент имеет возможность создавать собственный учебный проект, осуществлять его трансформацию, переосмысление, обсуждение.

Самыми популярными социальными сетями среди студентов украинских ВУЗов является Facebook, Twitter и др. Проанализировав литературу, источники сети Internet и сервисы, которые предоставляют виртуальные социальные сети, стоит отметить, что особого внимания заслуживает возможность в социальных сетях создавать виртуальные сообщества (с открытым и закрытым доступом), объединяющие пользователей с общими интересами. В таком формате преподаватель может организовывать и координировать работу секций и групп.

Кафедра языковой подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета активно внедряет различные формы компьютерной поддержки учебного процесса. Преподавание происходит на базе применения различных программных продуктов и ресурсов сети internet.

Поэтому организуя учебно-познавательную деятельность студентов на занятиях по языковой подготовке, можно использовать социальные сети для решения следующих задач:

- организовывать коллективную работу студентов на занятии и вне аудитории, что способствует сотрудничеству, приобретению опыта работы в команде;

- расширять организацию обучения студентов дома, поскольку социальные сети позволяют использовать учебный контент без ограничения временными, географическими и возрастными границами;

- обеспечивать развитие персонифицированной учебной среды студента, создание его портфолио и учебного контента дисциплины.

Таким образом, социальные internet-сети как форма интерактивного подхода к учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по языковой подготовке имеет ряд преимуществ:

- для вузов это легкая доступность и свободная альтернатива дорогим социальным платформам обучения;

- социальные сети просты в использовании и интуитивно понятны для преподавателей и студентов;

- использование социальной сети стимулирует учебно-познавательную активность студентов и, как результат, повышает уровень образования;

- позволяет сэкономить время, потраченное на то, чтобы студенты могли бы привыкнуть к новому коммуникативному пространству, что позволяет овладеть неформальным общением между преподавателем и студентами и помогает организовывать личностно-ориентированное обучение.

Использование социальной сети в преподавании дисциплины «русский язык» доказывает ее положительную роль в формировании эффективной информационной среды для успешного общения между преподавателем и группой студентов через представленные ниже этапы организации обучения.

1. Подготовка к аудиторным учебным занятиям через онлайн-сеть. Важным условием этого процесса является создание качественного учебного контента благодаря формированию основательной теоретической и практической основы по предмету. На «стену» загружаются файлы, учебные комплексы а также архивированные документы и учебные видео,

аудиоматериалы. Удобным является то, что студенты с этим материалом могут работать в любое время суток, имея к нему свободный доступ.

2. Организация собственно процесса самостоятельного обучения через интернет инструменты. Одним из ключевых условий создания успешной модели изучения языка является формирование общей коммуникативной среды между преподавателем и студентами, где каждый выполняет важную и равноценную роль. Преподаватель выступает организатором, модератором, который разрабатывает и подает инструктаж к каждому учебному заданию. Студенты же, в свою очередь, являются исполнителями, создателями интересного информационного продукта, активными участниками учебной виртуальной площадки. Такая форма работы позволит рассмотреть важные теоретические и прикладные вопросы и с разных углов зрения. Такое обучение формирует у студентов способность к самоорганизации, критическое мышление, оценочную функцию, взаимодействие и сотрудничество.

3. Оценочная функция преподавателя в онлайн-сети. С целью формирования эффективной коммуникативной учебной среды в сети преподаватель берет на себя роль не только организатора, но и контролера полученных знаний студентами. Для выполнения модульных, самостоятельных и контрольных работ необходимо дать критерии оценки и распределения баллов по курсу. Это поможет студентам заранее спланировать свое время по выполнению определенного контрольного мероприятия или творческой задачи.

Таким образом, из личных профилей всех участников сообщества можно построить образовательное индивидуальное сообщество.

Список использованных источников:

1. Бондаренко К. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности 24 марта 2008 г. [электронный ресурс] / К. Бондаренко. – Режим доступа: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067>
2. Осадчий В.В. Соціальні Інтернет-мережі як засіб дистанційного навчання / В.В. Осадчий. – Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць. Ун-т менедж. Освіти НАПН України; редкол.: О.Л. Онуфрієва (та ін.).- К, 2005.- Вип. 7(20) / голов.ред. В.В. Олійник. – К: «АТОПОЛ», 2012.- с.169.
3. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0./ Е.Д. Патаракин. - М.: НП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. – 176 с.

4. Щербаков О.В. Соціальна мережа для підтримки навчального процесу у ВНЗ / О.В Щербаков, Г.А. Щербина // Системи обробки інформації: зб. наук. праць. / М-во оборони України, Харк. ун-т Повітр. Сил ім. Івана Кожедуба. – 2012. – Вип. 8 (106) : Проблеми і перспективи розвитку ІТ-індустрії. – С. 159-162.

Особливості застосування комунікативної методики під час вивчення української мови студентами-іноземцями

Шпанько Т.С.

*старший викладач кафедри української та іноземних мов
Харківської державної академії фізичної культури
м. Харків, Україна*

Із розвитком високих технологій, глобалізацією економіки і більш досконалою системою суспільної комунікації, виникло питання щодо розробки нових методів викладання іноземних мов, більш дієвих і ефективних. На зміну звичному методу викладання за допомогою книг, вивчення граматики та виконання однотипних вправ, читання і перекладу текстів (граматико-перекладний підхід) прийшла комунікативна методика.

Розглянемо приклади прийомів викладання української мови як іноземної для іноземних студентів, які володіють російською мовою, в рамках комунікативного підходу до навчання.

Для студентів, які вивчають іноземну мову, важливим завданням є збагачення свого словникового запасу. Для багатьох учнів це стає серйозною проблемою. Хтось просто вчить ці слова, хтось вибудовує асоціації, хтось запам'ятовує слова тільки після того, як почує або побачить їх де-небудь або застосує їх сам у промові. Завданням викладача є простежити, наскільки добре студент запам'ятав нові слова.

Так, викладач перед заняттям готує картки з новими словами і розкладає їх так, щоб не було видно слів, потім студенти діляться на кілька груп по 2 особи. Перший студент, коли витягнув картку, бачить слово, яке він намагається пояснити російською мовою. Другий студент повинен здогадатися, яке слово пояснює перший студент, а потім назвати його українською мовою. Таким чином, студенти самі пояснюють один одному слова, що змушує їх

«відчути» ці слова - тобто це не механічне запам'ятовування (слово-переклад). Так нові слова краще засвоюються студентами.

Ще одним способом перевірки рівня підготовки студентів є гра з використанням презентації, підготовленої в Power Point. Викладач демонструє на слайдах пояснення нових слів російською мовою. Перший студент, який назве це слово, отримує один бал. Хто більше набере балів, виграє. Завдяки духу суперництва студенти вдома краще вчитимуть слова, щоб потім вигравати на заняттях.

Для поліпшення сприйняття студентами української мови на слух можна організовувати перегляди різних відео (фільмів, цікавих сюжетів). Однак необхідно перевірити, що студенти зрозуміли з переглянутого матеріалу. Для цього можна обговорювати відео, ставити студентам питання, просити висловити їх свою думку щодо проглянутого матеріалу.

Підчас використання комунікативної методики також інтенсивно вивчається граматики, але процес подачі інформації відбувається дещо в іншому вигляді. Після пояснення викладачем нової теми, студенти діляться на декілька груп (кількість груп визначає сам викладач). Після цього викладач дає завдання кожній групі (однакове для всіх членів групи) на пройдену тему. Студенти в групі роблять це завданням самостійно, потім всередині групи дискутують на тему виконаної справи і аргументують свій вибір. Що важливо, все це відбувається українською мовою. Таким чином, студенти не тільки показують знання граматичної теми, а й вчаться висловлювати свою думку іноземною мовою. У підсумку кожна група представляє викладачеві свої відповіді. Викладач перевіряє і пояснює помилки українською мовою.

Також в рамках комунікативного підходу можна працювати з текстами. Наприклад, після вивчення тексту можна його обговорити та висловити власну думку з викладеної тематики. Також існує й інший варіант - розділити студентів на групи (розмір групи визначає викладач, рекомендована кількість осіб в групі – 2-3) і членам кожної групи дати різні тексти на однакову тематику. Наприклад, перша група отримує текст про систему освіти в США,

друга група - про систему освіти в Німеччині, третя - в Україні. Усередині групи студенти повинні розповісти один одному українською мовою короткий зміст тексту, а потім зробити порівняння систем освіти в кожній з цих країн і в усній формі презентувати це іншим студентам. Таким чином, студенти вчаться виділяти найважливішу інформацію в тексті, взаємодіяти в групі, а також надавати отриману інформацію українською мовою. Крім того, для вивчення «живої» мови (повсякденну мову, що містить сленг) можна використовувати тексти з різних українських форумів, на яких спілкуються носії мови. Це допоможе студентам краще розуміти мову носіїв, яка часто суттєво відрізняється від того, чого навчають у підручниках.

Як факультативні заходи, викладач може дати різноманітні спільні проекти. Наприклад, кожен студент повинен підготувати презентацію в Power Point і розповісти її українською мовою. Але саме розповісти, а не прочитати з листа.

Класичний граматико-перекладний метод навчання орієнтований на наукове дослідження мови: він дає поглиблене розуміння граматичної структури, стійкий навик письмової мови. Комунікативний метод – прикладний, він націлений на успішний розвиток здібностей до усного спілкування, створює у людини додаткову мотивацію до вивчення мови, яка і забезпечує зацікавленість учня в заняттях, а отже, їх ефективність і результативність.

Список використаних джерел:

1. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.
2. Шпанько Т.С. Формирование учений и навыков самостоятельной работы студентов, изучающих иностранный язык / Ермолаев В.К., Шпанько Т.С. // Матеріали VII Міжнародної науково-методичної конференції «Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських рекомендацій з вивчення викладання та оцінювання мов». - м. Одеса. - 6-7 жовтня 2016 р. - С. 159-160.

СЕКЦІЯ 2. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ / РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Лингвокультурная компетенция

Андреева О. Ю.

*преподаватель кафедры языковой подготовки
Запорожского государственного медицинского университета
г. Запорожье, Украина*

Коммуникативная компетенция, формируемая у иностранного студента, является основной целью преподавания русского языка как иностранного. Понятие коммуникативной компетенции в методике преподавания русского языка отличается сложностью и многомерностью. В связи с этим возникло множество определений коммуникативной компетенции и составляющих это понятие компонентов: языковая, речевая, лингвострановедческая, профессиональная и др. Исходя из отдельных сторон описываемого явления, исследователи рассматривали каждый компонент как отдельный и самодостаточный. Еще не до конца изученным остается вопрос, как компоненты коммуникативной компетенции проявляются на уровне взаимодействия видов речевой деятельности а также на уровне отдельных форм и актов речи. Коммуникативная компетенция является способностью человека к общению в одном, нескольких или всех видах речевой деятельности, которая представляет собой особое качество речевой личности (приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения).

Язык является первоэлементом и конечным элементом культуры, ее проводником, продуктом и инструментом. Культура – это совокупность духовных ценностей, выработанных этносом на протяжении столетий, а также усвоенных инонациональных духовных ценностей. Впервые проблему взаимодействия языка и культуры сформулировал В.фон Гумбольдт. Он считал, что воздействие языка на духовное развитие народа является определяющим, поскольку культура – это продукт социальный, а язык – это явление и

культуры, и природы. Процесс овладения иностранным языком органически связан с процессом усвоения этносоциокультурного «багажа» народа. Культурная значимость – это не только умение читать, правильно говорить, но и владеть традиционными национальными сведениями, общими для всех носителей иностранного языка (в данном случае, русского).

Лингвокультурная компетенция является составной частью коммуникативной компетенции, определяемой как способность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от обстановки, ситуации, темы.

В основу методики формирования лингвокультурной компетенции может быть положен когнитивно-прагматический подход. Методика опирается на когнитивную деятельность, которая направлена на образование системы концептов в сознании учащегося в процессе постижения им окружающего мира. Язык – это разновидность когнитивного процесса, а компетенция – это способность генерировать акты сознания. При обучении иностранных студентов русскому языку на первый план выступает важный прагматический компонент – профессиональный статус говорящего (учитывается сфера особых интересов учащихся). Для студентов-медиков изучение русского языка как иностранного не является самоцелью, а рассматривается как средство получения профессии (специальности).

Последние исследования в области методики преподавания РКИ показывают, что грамотный специалист XXI века должен владеть иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, что предполагает необходимость формирования у него лингвокультурной компетенции, являющейся неотъемлемой частью профессиональной компетентности. Под лингвокультурной (или лингвострановедческой) компетенцией мы понимаем систему знаний о культуре, воплощенную в определенном национальном языке, и совокупность специальных умений и навыков по оперированию этими знаниями в практической деятельности. Важность лингвокультурного аспекта в преподавании РКИ очевидна, т. к. незнание национально-культурных

особенностей изучаемого (в данном случае русского) языка приводит, как правило, к коммуникативным неудачам, а также к ошибкам социокультурного характера. Культурологическая составляющая является обязательным условием межкультурной коммуникации, для осуществления которой необходимо понимание сходства и различия между культурами родной страны и страны изучаемого языка. Культурный барьер, который возникает при столкновении (или сопоставлении) культур (родной и неродной), часто оказывается гораздо опаснее и неприятнее языкового барьера. Культурные ошибки могут восприниматься намного болезненнее, чем языковые, и часто производят отрицательное впечатление. В процессе обучения необходимо предусмотреть и предотвратить неадекватные ассоциации, обусловленные культурно-историческими, социально-психологическими особенностями и своеобразием национальной культуры. Постигание другой культуры, в данном случае русской, является фактом лучшего овладения русским языком и русской культурой.

Основу лингвострановедческой компетенции иностранных студентов составляют фоновые знания типичного образованного представителя изучаемой лингвокультурной среды. Студенту для успешного общения в ситуациях межкультурной коммуникации необходимо овладеть историко-культурными, социокультурными и семиотическими фоновыми знаниями. В формировании лингвокультурной компетенции учащихся немаловажную роль играет также изучение общеобразовательных предметов страны изучаемого языка (страноведения, истории, литературы и др.). Лингвострановедческую компетенцию можно считать сформированной, когда студенты: обладают целостной системой определенных лингвострановедческих знаний и умений, позволяющих осуществлять речевую деятельность на русском языке; владеют национально-культурной спецификой страны изучаемого языка и правилами речевого взаимодействия в разных ситуациях общения; владеют минимумом общелитературной лексики; знают языковые средства, позволяющие вступать в коммуникацию и достигать поставленные в ней цели, а также средства

организации связного текста, его построения и развития, имеют способность и готовность к диалогу культур. Таким образом, формирование лингвокультурологической компетенции – это одно из обязательных условий обучения иностранных студентов.

Лингвострановедческая компетенция является основой для дальнейшего развития межкультурной коммуникации.

Список использованных источников:

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). М., 1997. – 331 с.
2. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов/нефилологов // РЯЗР. М., 1990, № 4. – С. 54-60.
3. Макарова Е.Е. // Лингвометодические проблемы преподавания иностранных языков в школе и в вузе: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. - Краснодар, 2007 – 146с.

Формирование межкультурной компетентности и нового языкового видения – одна из задач современного европейского образования

Божко Н.М.

доцент кафедры языковой подготовки

*Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

Образование сегодня работает для «экономики без границ», поэтому встало на путь интернационализации. В связи с этим одной из важнейших задач, стоящих перед ним, является создание благоприятных условий для возможности достижения бесконфликтной и результативной межкультурной коммуникации.

Интернационализация и глобализация экономики создала сегодня ситуацию, когда в деловое и бытовое общение включается все больше носителей различных культур. Недостаток знаний о них и особенностях коммуникации в иноязычном окружении создают помехи в общении, ситуации взаимного недопонимания, стереотипного восприятия представителей других народов, провоцируют ошибки и просчеты в вербальном и невербальном поведении индивидов.

Первые шаги на пути изучения проблем межкультурной коммуникации были сделаны в странах эмигрантов – США, Канаде, Австралии, где это стало реальной необходимостью. Затем ею активно занимались вузы Восточной Европы, в которых обучали иностранцев.

Однако количество материалов, посвященных стилю мышления и особенностям общения различных народов, не вполне отвечает современным требованиям, а политические и социальные процессы современной Европы обострили ситуацию с дефицитом подобной информации. В связи с этим во всех странах встает необходимость введения (и в учебный процесс в том числе) специальных курсов межкультурного взаимопонимания, как это сделано, например, в Австралии (Cultural Understanding , Negotiating Cultures, Civil Competence).

Существенную помощь в решении этой проблемы могло бы оказать включение в учебный процесс специальных курсов по этнической ментальности, этнологии, интеркультуралистике и др. Подобная информация должна быть представлена в курсах методики преподавания иностранных языков.

Внимания заслуживает и изучение национальных стереотипов, интерес к которым в последнее время растет. Они считаются формой рационального познания окружающего мира, что упрощает и ускоряет восприятие и обработку информации. Ученые утверждают, что стереотипы создают определенные клише в интерпретации бытия, особенно, когда это касается представителя и носителя другой культуры.

Особенностью стереотипов является то, что люди имеют склонность видеть только то, что хотели бы, и не замечают того, что не отвечает стереотипу восприятия.

Когнитивный аспект стереотипов состоит в том, что они опираются на концепты, которые существуют на уровне подсознательного. Все народы имеют немало позитивных и негативных представлений друг о друге. В условиях контактов представителей различных этносов значительная часть

этнофоров (носителей конкретного этнического сознания) оказывается в ситуации, которая называется «культурным шоком». Они часто совершают коммуникативные ошибки, неосознанно нарушают этикет, неверно выбирают расстояние между партнерами в диалоге, попадают в ситуации, когда жестикация и мимика иностранцев (особенно из восточных стран) создает известные проблемы в коммуникации.

Например, некоторые американцы считают повышение голоса сигналом того, что может начаться драка, а афроамериканцы и американцы еврейского или итальянского происхождения рассматривают повышение голоса, как признак возбужденного общения друзей.

У индусов нормальным считается достаточно громкое общение друг с другом (иногда даже во время занятия), которое может сопровождаться перемещением по аудитории и тактильным контактом. А у представителей некоторых культур вообще не принято открыто выражать свои эмоции относительно конфликта или недоразумения.

Обычно образовательные или деловые контакты носителей различных культур осуществляются с помощью какого-либо языка-посредника.

Использование иностранных языков и языков-посредников идет через родной язык. Сам же язык является не только инструментом мыслительных действий и способом передачи информации, но и формой социального поведения, создающей определенное смысловое поле.

Когда на улице встречаются люди, воспитанные в традициях китайской культуры, они приветствуют друг друга словами: «Куда вы идете?» или «Вы уже поели?». Такие приветствия носители англоязычной культуры могут счесть странными или даже бесцеремонными, так как для них привычным приветствием является вопрос: «Как дела?», «Как вы поживаете?», хотя никто не воспринимает их буквально, ведь здесь общепринятой является идея неприкосновенности личной жизни.

У китайцев не приняты рукопожатия, зато правилом хорошего тона считается поклон, особенно их количество. При встрече китайцы считают

своим долгом продемонстрировать друг другу глубокое уважение, при этом стиль речевого взаимодействия не предусматривает контакта глаз, поэтому собеседник в известном смысле слова остаётся «непроницаемым» в разговоре. Серьезной проблемой в общении с китайцами является распространенное у них представление о том, что ложь, скрытность, вероломство, лицемерие не есть что-то предосудительное, особенно при ведении дел с иностранцами. Китайцы обычно контактны и даже несколько болтливы. В общении друг с другом они могут открыто обсуждать подробности частной жизни, а собеседникам задавать вопросы, вызывающие недоумение или даже недовольство у носителей другой культуры. Китаец может спросить нового знакомого о возрасте, семейном положении, наличии детей и т. д. Это не более чем освещенное традицией проявление искреннего интереса к собеседнику.

В большинстве азиатских культур существует правило, согласно которому, встретившись на улице с приятелем или знакомым, необходимо остановиться, обменяться приветствиями, а потом поговорить. Время разговора зависит от продолжительности знакомства. Просто поздороваться и пойти дальше считается невежливым.

Исследователи обращают внимание на необходимость выделения так называемых «скрытых кодов» в каждой культуре. Это определенные невербальные сообщения, которые передаются и воспринимаются почти неосознанно. Значения таких сообщений в разных культурах различаются и весьма часто эмоционально окрашены. Так, в европейской культуре время воспринимается, как нечто, что должно быть запланировано и использовано максимально эффективно. А вот выходцы из большинства арабских стран не видят ничего особенного в том, чтобы опоздать на занятие или деловую встречу, а то и вообще не прийти. Им непонятны возмущения и обиды европейцев по этому поводу. Если же речь идет о человеке, занимающем высокое положение в обществе, то он по этикету даже должен опоздать, чтобы продемонстрировать свою занятость и значимость.

Свою специфику имеет и расстояние между теми, кто общается: у славян дистанция есть, но она значительно меньше, чем у американцев и северных европейцев. При уменьшении этого расстояния они ощущают определенный дискомфорт. И наоборот – арабы при знакомстве и приветствии могут обмениваться поцелуями и объятьями, что подчас шокирует их собеседников и деловых партнеров из других стран. Представители индийской культуры тоже стремятся в общении, в том числе и с представителями других народов, к достаточно близкому контакту, что иногда вызывает недовольство их собеседников.

Приведенные примеры еще раз обращают наше внимание на необходимость системного изучения межкультурной коммуникации, в чем учебные заведения могут и должны принять участие. Значительную помощь в этом могли бы оказать и специальные курсы, которые непосредственно были бы сориентированы на знакомство с определенными особенностями в деловом, языковом, повседневном, межкультурном общении представителей различных этносов.

Согласно *теории лингвистического многообразия*, видение картины мира и ее отдельных частей в большинстве случаев формируется и поддерживается фактором языка. Носители разных языков, следовательно, воспринимают мир по-разному, а различные языковые системы многими путями выделяют и отсеивают разнообразные аспекты многогранной реальности.

Обозначение цветов, степеней родства, частей тела, названий животных и растений в разных языках и культурах весьма различны. Так, например, малайзийцы говорят, что *у собаки две руки и две ноги*, а не четыре *лапы*, как в русском языке, а сороконожки считаются *многорукими*, а не *многоногими*.

Еще вспомним знаменитые 20 видов снега у народов севера, названия верблюдиц разного возраста или беременных у некоторых арабских народов и многое другое.

В английском языке существует несколько слов, связанных с профессией адвоката: barrister, counsel, advocate, lawyer, attorney и др. В русском: адвокат

(по гражданским делам, адвокат по уголовным делам и т.д.), что указывает на то, в какой стране система прав была разработана раньше.

Таким образом, знание двух и более языков влияет на интеллектуальное развитие человека, расширяет рамки и возможности межкультурных контактов, обеспечивает доступ к достижениям и ценностям человечества во всепланетарном масштабе.

Список использованных источников:

1. Божко Н.М. Этно-психологические и цивилизационно-коммуникативные характеристики представителей китайского этноса: **монография**. - Х.: Изд-во Иванченко И.С., 2016. – 230с.
2. Белова А.Д. Вербальне відображення концептосфери етносу : сучасний стан вивчення проблеми // Мовні і концептуальні картини світу. Збірник наукових праць. №5.- Київ, 2001.- С. 15-22.
3. Казарин В.П. Глобализация и проблема сохранения языкового многообразия современного мира // Русский язык и литература в учебных заведениях. – 2005. - №1-2. – С.2-11.

Лінгвокультурологічні проблеми викладання української мови як іноземної

Бондар Ю.О.

викладач кафедри мовної підготовки

Запорізького державного медичного університету

м. Запоріжжя, Україна

Українська освіта поступово виходить на новий рівень міжнародної взаємодії, стає вагомим ґрунтом для становлення міжкультурного діалогу. Останніми роками в Україні збільшується кількість іноземних студентів, зокрема в технічних та медичних ВНЗ.

У іноземних громадян, які приїжджають в Україну на навчання, зазвичай виникають проблеми пов'язані з освоєнням та оволодінням мовними навичками. За словами Висоцької З.І., «однією з найважливіших постає проблема пристосування до регіональної субкультури та її мови» [1: 1]. Це пояснюється тим, що вони знають особливості мови своєї рідної країни чи регіону і при оволодінні іноземною мовою поведуться як «чужі». У наслідок цього виникають нерозуміння та непорозуміння у процесі спілкування. У багатьох наукових працях та навчально-методичній літературі одне з важливих місць посідає лінгвокультурологічний аспект. Важливо враховувати цей аспект

у практичній діяльності викладачів української мови як іноземної тому, що інтерес до нації, її мови, культури, історії, духовних цінностей виникає лише тоді, коли на заняттях студент поступово оволодіває цією інформацією.

На думку дослідників, упровадження в курс «Української мова як іноземної» відомостей з історії та культури певного регіону дозволяє студентів-іноземцям побачити Україну в цілому через її частини – регіон, область, район, місто.

Лінгвокультурологія – це цілісна лінгвістична й культурологічна дисципліна, що досліджує проблему відображення культури в мові.

У викладанні української мови як іноземної можна виділити кілька змістових ліній – мовленнєву, мовну, соціокультурну.

Мовленнєва та мовна змістові лінії передбачають формування комунікативної компетенції іноземців шляхом розвитку й удосконалення умінь в основних видах мовленнєвої діяльності та засвоєння знань про систему української мови.

Соціокультурна змістова лінія передбачає формування соціокультурної компетентності іноземця шляхом створення та розвитку цікавості до українського народу.

На заняттях з української мови викладачі кафедри мовної підготовки Запорізького державного медичного університету використовують тексти та завдання, наочні матеріали, які висвітлюють побут, звичаї і традиції, історичне минуле і сучасне життя Запорізького краю та України в цілому.

У процесі вивчення української мови в контексті «культура – мова» важливим є формування в іноземних студентів лінгвокультурологічної компетентності – одного із базових понять навчання мови.

Лінгвокультурологічна компетентність – це сформованість «розуміння національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки, звичаїв, правил, норм, соціальних умов, ритуалів, соціальних стереотипів народів України, зафіксованих в їхніх мовах і культурах, виховання толерантного ставлення до представників інших народів» [3: 195].

Лінгвокультурологічний підхід до викладання української мови не тільки розкриває необхідність засвоєння мовного матеріалу, а й дає змогу використовувати позамовні, специфічні поняття та категорії, притаманні окремій людині чи народності, оволодіти певними позамовними знаннями, що пов'язані з їх культурою. Адже кожний іноземний студент, що приїхав в Україну з метою навчання, є носієм окремого типу культури, і, насамперед, особистістю з уже сформованою на основі суспільного досвіду картиною світу. Тому в процесі підготовки майбутнього лікаря необхідно враховувати спільні та відмінні риси культур для вибору стилю, стратегій і тактик професійної комунікації.

Тому завдання викладання української мови як іноземної полягає у пропаганді такої взаємодії культур, яка була б найбільш комфортною для становлення вторинної мовно-культурної особистості.

Для цього в процесі навчання української мови як іноземної викладач повинен реалізувати мету і низку завдань, зокрема: сприяти адаптації студентів-іноземців до життя та навчання за умов українськомовного середовища; формувати в іноземців мовленнєву, лінгвістичну, соціокультурну компетенції; забезпечити знання базових понять мови та культури; розвивати уміння міжкультурного спілкування, толерантного ставлення до культур і релігійних переконань інших; виховувати повагу до українського народу, його традицій і цінностей, виховувати культуру спілкування, культуру мислення та культуру поведінки.

Отже, для формування комунікативної, краєзнавчої та лінгвокультурної компетенції у викладанні української мови як іноземної викладач повинен враховувати культурологічний аспект, зокрема регіональний, використовувати різноманітні сучасні методи, технології та підходи у навчальному процесі, що допоможе студентам-іноземцям у оволодінні чужої для них мовою.

Список використаних джерел:

1. Висоцька З.І. Культурологічний аспект у викладанні української мови як іноземної / З.І. Висоцька, Н.А. Ковальська // Матеріали XII Міжнародної науково-практичної

- конференції «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі». – Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008.
2. Заньковська Г. Д. Лінгвокультурологія у колі суміжних лінгвістичних наук / Г.Д. Заньковська // Наукові записки. Серія «Філологічна». – 2009. – Випуск 11. – С. 35–40.
3. Музика Т. Є. Лінгвокультурологічний аспект викладання української мови (як іноземної) // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. — 2016. - Випуск десятий. – С. 193-196.
4. Симоненко Т. Лінгвокультурологічний аспект навчання рідної мови / Т. Симоненко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2011. – № 34–36 (290–292) грудень. – С. 2–7.

Культурологические аспекты мотивационного обеспечения процесса обучения иностранных студентов

Бондаренко Л.Н.

старший преподаватель кафедры филологии

*Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

Учет иноязычной культуры в процессе обучения иностранных студентов языку страны обучения является неременным условием и определяющим фактором успешного учебного процесса. Осознание и овладение иностранцами иноязычной культуры страны обучения и ее интерференция с родной языковой культурой – это собственно то, что в методике преподавания принято называть межкультурной компетенцией. В свое время еще А.А. Потебня отмечал тот факт, что сам процесс познания иностранного языка, является процессом сравнения культур через язык [2].

Под межкультурной компетенцией мы понимаем приобщение к культуре, традициям, реалиям страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам иностранных студентов в условиях межкультурного общения.

За годы независимости в Украине сложилась своя, отличная от других, картина языковой подготовки иностранных студентов, которые приехали получать высшее образование.

Одной из таких отличительных черт подготовки иностранных студентов в украинских заведениях высшего образования является акцентуация внимания на культурологической составляющей и нормах общения, принятых в данной лингвокультурной общности а также и в межкультурной коммуникации.

И.Е. Воеводина считает, что культура каждого языкового сообщества находит свое отражение в языке и поведении его субъектов, приводит к смене парадигмы в языковом образовании, ориентирует на новые доминанты. Ведь принятие языка как социокультурного феномена – изучение его как формы культурного поведения с целью достижения взаимопонимания в ситуациях межкультурного общения. Тем не менее, усиление культурного компонента в содержании иноязычного образования ставит перед преподавателями языка для иностранных студентов непростую задачу: чему учить под именем культуры. Принимая во внимание многоаспектность данного явления, необходимо конкретизировать, какие из его аспектов приобретают наибольшую значимость в процессе обучения иностранному языку [1: 87].

Иноязычная культура не может и не должна являться превалирующей целью обучения, но обязательно является одной из главных составляющих данной цели, поскольку имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание, которое соотносится со всеми аспектами обучения. А так как иноязычная культура в нашем случае не является конечной целью обучения, овладение ею должно происходить не сразу, а постепенно. Для этого необходимо ее каким-то образом структурировать и выделить сначала ее наиболее существенные разделы – компоненты цели, а затем конкретизировать их в объектах обучения.

При этом важно решить несколько задач:

- выделить тот круг объектов, которые необходимо включать в лингвострановедческую составляющую процесса обучения языку непосредственно в аудитории;
- выделить тот круг объектов, которые необходимо включать в лингвострановедческую составляющую процесса обучения языку во внеаудиторной работе;
- установить оптимальное соотношение объектов, входящих в учебный, познавательный, развивающий и воспитательный аспекты.

Подходить к такому структурированию необходимо достаточно аккуратно и осторожно, чтобы не повторить советский опыт политизации языковой подготовки иностранных студентов и не подменять цели их обучения. Обучение лингвострановедческой и культурологической составляющей должно, на наш взгляд, осуществляться качественно, планомерно и строго дозировано, чтобы не вызывать у иностранных студентов естественной реакции на отрицание чужого и заикливание на своей национальной культуре. На каждом занятии должно осваиваться определенное количество объектов социального, лингвострановедческого, педагогического и психологического содержания иноязычной культуры. Подобный подход делает обучение управляемым и дает возможность овладеть иноязычной культурой. Как и любая другая, она состоит:

- из знаний о функциях, культуре, способах овладения языком как средством общения;
- из учебных и речевых навыков;
- из умения осуществлять все речевые функции;
- из мотивации – желания постижения культурных ценностей страны обучения.

Сопоставляя иноязычную культуру с особенностями языковой культуры страны обучения иностранного студента можно выделить компоненты иноязычной культуры:

- учебные компоненты – содержание языковой подготовки, которое включает овладение языком страны обучения как средством межличностного общения, а также приобретение навыков самостоятельной работы в процессе овладения иноязычной культурой;
- познавательные компоненты – лингвострановедческое содержание языковой подготовки, как средство обогащения духовного мира личности иностранного студента, которое реализуется преимущественно на основе рецептивных видов деятельности (чтения и аудирования);

- развивающие компоненты – психологическое содержание процесса обучения иностранных студентов языку страны обучения, главной целью которого является развитие речевых навыков общения и поддержание необходимого уровня мотивации самого процесса обучения;

- воспитательные компоненты – педагогическая составляющая всего процесса обучения иностранных студентов языку страны обучения.

Список использованных источников:

1. Воеводина И.Е. Культура и коммуникативное поведение в обучении иностранному языку / И.Е. Воеводина // Вестник ТГПУ, 2011. – Выпуск 1 (103). – С. 87 – 90.
2. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 614 с.

Гендерні особливості сприйняття аудіозаписів при вивченні української мови слухачами-іноземцями довузівського етапу навчання

Гроссу Н.В.

*викладач Центру підготовки іноземних громадян
Запорізького державного медичного університету
м. Запоріжжя, Україна*

Актуальність роботи полягає у впровадженні результатів дослідження щодо гендерної залежності сприйняття аудіотексту під час викладання української мови іноземним студентам.

Робота ґрунтується на дослідженнях науковців США, Іспанії [1; 2] та України [3; 4]. Здебільшого досліджувалися такі аспекти гендерного сприйняття, як рекламне повідомлення на радіо, озвучення електронних помічників [1; 2]. У вітчизняній методиці проблема дослідження гендерно маркованого мовлення недостатньо розроблена [4]. Отже, тема гендерної залежності сприйняття аудіотексту у вищому навчальному закладі є досить перспективною і актуальною для українських науковців і методистів.

Метою цієї роботи є презентація результатів дослідження гендерних особливостей сприйняття аудіо записів у процесі вивчення української мови слухачами-іноземцями на довузівському етапі підготовки.

Зазначимо, що у сучасній методиці викладання української мови як іноземної поширеним методичним і технічним засобом стало використання

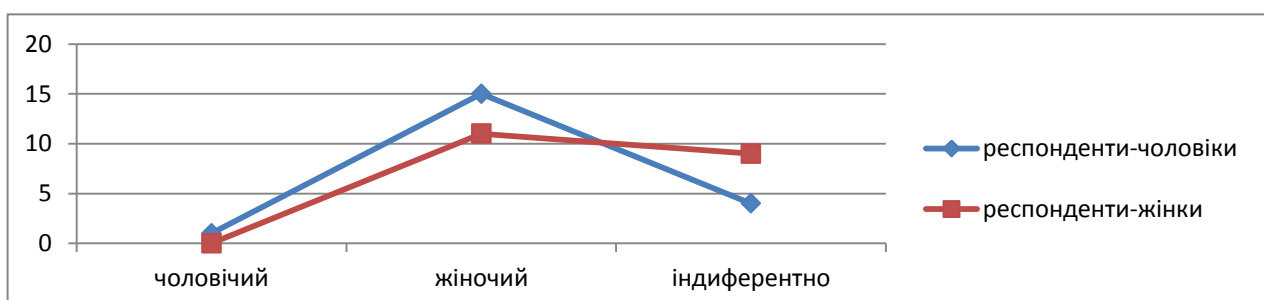
мультимедійних технологій у навчальному процесі. Однак під час озвучування мультимедійних презентацій для слухачів довузівського етапу навчання виникло питання про залежність сприйняття тексту від гендера-комуніканта. Постало методичне завдання дослідити, який голос, чоловіка чи жінки, краще підходить для озвучування мультимедійних презентацій на початковому етапі навчання.

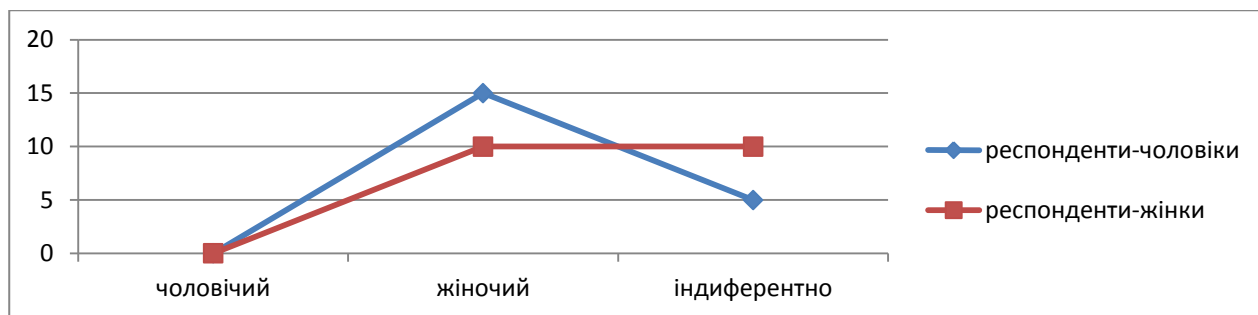
У Центрі підготовки іноземних громадян ЗДМУ було проведено експеримент. В експерименті брали участь 40 слухачів-іноземців довузівського етапу навчання. Експеримент складався з двох етапів. Завдання першого етапу – прослуховування текстів, озвучених чоловіком та жінкою. Завдання другого етапу експерименту – анкетування та аналіз. Питання анкети були сформульовані таким чином, щоб з'ясувати, який тембр голосу викликає більш позитивні емоції та дозволяє краще розрізняти звуки:

1. Який голос при прослуховуванні аудіозапису тексту українською мовою викликає у Вас більш позитивні емоції (є більш приємним)?
2. Яким голосом має бути прочитаний текст, що звучить більш розбірливо (чітко)?

Варіанти відповідей: «чоловічий», «жіночий», «індиферентно». Відповіді на перше запитання відображені на діаграмі 1. Більшість респондентів сприймають жіночий голос як більш емоційно позитивний. Відповіді на друге запитання відображені на діаграмі 2. Як більш розбірливому, більшість респондентів надають перевагу жіночому голосу.

За результатами експерименту було зроблено висновок, що для респондентів-чоловіків та респондентів-жінок має значення гендерна належність комуніканта. Для чоловіків вона дещо важливіша, ніж для жінок.





Практичним застосуванням результатів дослідження стало обрання жіночого голосу для озвучування мультимедійних презентацій з української мови як іноземної для слухачів довузівського етапу підготовки. Для розвитку фонетичного слуху було вирішено продублювати тексти аудіозаписом чоловічого голосу (для повторного прослуховування).

У ході експерименту виникли нові питання щодо гендерних особливостей сприйняття аудіозаписів, які потребують продовження досліджень у цьому напрямку.

Список використаних джерел:

1. Попова О.В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх перекладачів декодування інтонації гендерно-маркованого англійського мовлення. <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/> [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2010/NiO_8_2010/metodika/Popova.htm
2. Ямшинська Н.В. - Використання аудіо та відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови.[Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/991>
3. EmmaRoderer . Theperceptionof a broadcastingvoice (PDF DownloadAvailable). Availablefrom: https://www.researchgate.net/publication/259453213_The_perception_of_a_broadcasting_voice [accessedApr 30 2018].
4. Niculescu A.I., vanDijk, E. M. A. G., Nijholt, A., &See, S. L. (2011). TheInfluenceofVoicePitchontheEvaluationof a SocialRobotReceptionist. InProceedingsoftheSecond IEEE InternationalConferenceonUserScienceandEngineering (i-USER 2011) (pp. 18-23). USA: IEEE ComputerSociety. <http://dx.doi.org/10.1109/iUSER.2011.6150529>

Условия успешного педагогического общения преподавателей и иностранных студентов в вузе

Демьянова В.Г.

доцент кафедры языковой подготовки

*Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

На современном этапе развития украинской высшей школы важнейшей составляющей профессионально-педагогической деятельности преподавателя является его конструктивное педагогическое взаимодействие со студентами в

ходе совместной работы, направленной на их профессионально-личностное развитие. Хотя требования к эффективности профессионально-педагогического общения возросли, реально существующая практика свидетельствует о несоответствии уровня психолого-педагогической подготовки некоторых вузовских преподавателей предъявляемым к ним требованиям.

Иностранные студенты обучаются в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете уже более 60 лет. За эти годы тысячи иностранных граждан из десятков стран мира получили инженерную или экономическую специальность в ХНАДУ. Накопленный на факультете подготовки иностранных граждан опыт работы позволяет нам сделать некоторые обобщения, касающиеся особенностей обучения иностранных студентов не только в нашем университете, но и в целом в Украине.

Наиболее актуальным, по нашему мнению, является подход к педагогическому общению как к взаимодействию сторон, их сотрудничеству, предполагающему конструктивные варианты решения возникающих проблем, позволяющие максимально использовать возможности речевой коммуникации, строить отношения на условиях партнерства, создавать положительно-эмоциональный психологический климат, доброжелательную образовательную среду.

Актуальность темы объясняется тем, что в вузе с иностранными студентами работает большое количество преподавателей различных специальных технических дисциплин. При этом иногда приходится наблюдать некоторое противоречие между основательной подготовкой преподавателя по предмету и недостаточной его подготовкой по профессионально-педагогическому общению.

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиненная общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми [2: 134].

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Основная функция вуза – формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов.

Система вузовского педагогического общения в звене "преподаватель-студент" качественно отличается, в частности, от школьного самим фактом приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной, партнерской деятельности. А без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом.

Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение в вузе.

Многолетний опыт подготовки иностранных студентов в ХНАДУ позволил нам выявить и изучить главные личностные особенности различных региональных групп иностранных студентов и специфику педагогического общения с ними.

Главные особенности, которые отличают студентов из африканских стран, - это склонность к более медленному обучению и усвоению новых понятий; интенсивная внутренняя жизнь, мечтательность, размышления о смысле жизни; недостаток самоконтроля. Педагогическое общение с африканскими студентами требует открытости и мягкости, особого внимания к развитию навыков самоорганизации и дисциплины. Не рекомендуется применять демократический стиль общения.

Среди главных особенностей студентов из Юго-Восточной Азии: сильно развитое абстрактное мышление; высокая нравственность и хорошее поведение; высокий уровень самоконтроля и дисциплины; замкнутость,

неконтактность, упрямство; спокойное восприятие перемен; контроль своих эмоций, дисциплинированность. Педагогическое общение со студентами из Юго-Восточной Азии позволяет не бояться обсуждения сложных вопросов дисциплины; активно использовать в обучении самостоятельные виды работ; использовать морально-этические мотивации и мотивации личных достижений.

Главными особенностями студентов арабских стран Ближнего Востока являются: открытость, интерес к другим людям; отсутствие боязни критики; недисциплинированность а также конфликтность и раздражительность. В ходе педагогического общения с арабскими студентами следует делать акцент на дискуссии в процессе обучения, соблюдать спокойствие и деликатность, развивать навыки самодисциплины.

Важно отметить, что знание и умение на практике учитывать личностные особенности обучаемых способствует сокращению сроков адаптации иностранных студентов, которая напрямую влияет на эффективность учебного процесса в вузе.

Для студента-иностранца украинское высшее учебное заведение является ориентиром и проводником в новое социокультурное пространство. Вуз закладывает основы для развития и укрепления различных коммуникативных и профессиональных связей и помогает установить общий ментальный контакт с новой страной. Роль вуза в адаптации иностранного учащегося, приспособлении его к новому обществу, вхождении в образовательный процесс очевидна и неоспорима.

В этой связи возникает необходимость создания организационно-педагогических условий, способствующих процессам включения и преодоления трудностей обучения иностранных студентов в чужой стране, с целью минимизации отрицательного восприятия инокультуры, с обязательным сохранением собственной культурной идентификации. Одной из задач данного плана является обучение преподавателей-предметников основам этнопедагогической культуры и формирование общей стратегии обучения иностранных студентов. Изучение преподавателями вузов этнодидактики —

раздела этнопедагогики, направленной на исследование «опыта обучения народов мира» позволит более эффективно реализовать проект обучения студентов-иностранцев общеобразовательным дисциплинам, опираясь на их начальные фундаментальные знания [3:548].

Преподаватели вуза, владея информацией о различиях в изучении общеобразовательного цикла предметов средней школы у контингента студентов, приезжающих в Украину, при составлении учебного плана и наполненности аудиторных занятий, могли бы учитывать особенности образовательного процесса на родине студента и предусмотреть трудности, с которыми неизбежно сталкиваются студенты-иностранцы.

Например, арабы у себя на родине недостаточно изучают геометрию и стереометрию, поэтому на первом курсе строительного факультета данные предметы будут представлять для них огромную трудность, непонимание лекций будет негативно сказываться на всем процессе обучения в целом. Справиться с подобными проблемами возможно при детальном изучении различий в структуре, методах и формах педагогических образовательных систем в мире, что является актуальной задачей сотрудников вуза.

Преподаватели-практики, рассматривая новые организационные и научные подходы к работе с иностранными учащимися первого курса технического вуза, предлагают решать данные задачи путем тесного взаимодействия преподавателей русского/украинского языка с преподавателями общенаучных и специальных дисциплин, разграничивая их предметно-методические цели и направления.

Например, функции преподавателей-предметников должны включать в себя определение тематики и подбор тем, связанных с непосредственной специализацией, а преподавателей РКИ – составление на их основе лексического минимума с учетом будущей профессии. Эффективное сотрудничество преподавателей РКИ/УКИ и преподавателей общеобразовательных дисциплин позволяет обеспечить создание продуктивных учебных и методических пособий.

Такой подход к обучению языку специальности позволяет сформировать у учащихся предметно-профессиональную компетенцию и повысить мотивацию в изучении русского/украинского языка.

Список использованных источников:

1. Арсеньев Д. Г., Зинковский А. В., Иванова М. А. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. — 145 с.
2. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Издательство «Институт практической психологии». – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
3. Васильева Т.В., Лёвина Г.М. Предпосылки создания и основное содержание курса лекций в помощь преподавателям естественнонаучных и технических дисциплин, работающим в иностранной аудитории// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5-4. – С. 547-552.
4. Хвалина Е.А. Педагогическое общение в структуре деятельности преподавателя при подготовке иностранных учащихся / Е.А. Хвалина // Международное сотрудничество в образовании: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Ч. 2. – СПб.: СПбГПУ, 2004. – С. 226-230.

Деякі аспекти міжкультурної комунікації при навчанні української як іноземної

Кучеренко О.Ф.

*доцент кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян
Харківського національного університету будівництва та архітектури
м. Харків, Україна*

Нерозв'язані питання, що виникають у процесі міжкультурної комунікації, незважаючи на постійну увагу до них, не тільки не полишають своєї актуальності, але й доповнюються усе новими й новими.

Зумовлені такі актуальні питання, на наш погляд, багатьма факторами: постійними змінами в самі національній та міжкультурній комунікації, що спричинені стрімким розвитком сучасного суспільства; взаємодією протилежних тенденцій глобалізації та бажання зберігати, відповідати національним культурним особливостям; низьким рівнем знань особливостей кожної з національних культур учасників комунікації. Зазначене спричиняє появу у комунікантів або невиправданої подібності, або сутнісних розбіжностей у поведінці у процесі етикетного спілкування.

Обов'язково при цьому враховувати національну специфіку конкретних етносів у синхронії та діяхронії, долати незнання історичних та сучасних

особливостей етикетного спілкування, оскільки неврахування саме таких специфічних правил комунікативної поведінки призводять до помилок та помилкових дій. Зазначені чинники формують негативні стереотипи у міжкультурній етикетній комунікації, спричиняють надзвичайне хвилювання та напруження протягом спілкування.

Серед згаданих вище факторів наявні не тільки лінгвістичні, але й психологічні, соціальні, що обов'язково потребують ґрунтовного вивчення під час «етикетного спілкування» різних культур. Необхідно також постійно досліджувати переваги міжнародних інтеграційних процесів та, безсумнівно, поважати права окремої особистості – представника певної національної картини світу.

Протягом навчання на етикетні методичні прийоми викладачів, застосовані під час практичних занять, та відповідні дії іноземних слухачів впливає багато чинників: освітній та загальний культурний рівень учасників спілкування; рівень адаптації та налаштованість комунікантів на спілкування; усвідомлення особливостей національної культури і ментальності іноземного слухача та України; конкретні цілі й завдання певної спілкувальної ситуації; передбачення кінцевої мети та результатів навчальної етикетної комунікації тощо. Для того, щоб досягти комунікативного успіху, необхідно обов'язково брати до уваги згадані вище важливі складники, обирати відповідну стратегію поведінки, урахувати особистісні особливості учасників як вербального, так і невербального спілкування, прогнозувати й відпрацьовувати сформовані навички етикетної поведінки.

Необхідність формування знань про особливості вербального та невербального українського етикету найгостріше відчувається під час навчання іноземних студентів на підготовчих факультетах. Зрозуміло, що вже тоді протягом навчання існує потреба не тільки у запом'ятовуванні поодиноких етикетних формул, що супроводжують ту чи іншу ситуацію спілкування на практичних заняттях під час опрацювання конкретної теми (наприклад, «Україна», «Українські звичаї», «Україна та моя батьківщина» та ін.), скільки у

систематизації та послідовному накопиченні отриманих знань, обов'язковому засвоєнню навичок їх використання, послідовному співставленню з національними особливостями вербальної та невербальної етикетної поведінки за такої ж ситуації, але у своїй країні.

Національна своєрідність українського спілкувального етикету надзвичайно яскраво постає в прислів'ях та приказках, фольклорних творах. Саме вони яскраво характеризують давню народну культуру людських стосунків, специфіку українського менталітету. Системне опрацювання такого матеріалу неабияк сприятиме усвідомленому використанню іноземними студентами етикетних правил, усталених стандартів поведінки.

Особливо нагальними для іноземних слухачів постають також системні, постійно поновлювані (у залежності від рівня підготовки) тематичні словнички етикетних мовних українських формул із урахуванням особливостей національного менталітету студентів-іноземців та відповідні тренінги.

В іноземній студентській аудиторії не можна залишати поза увагою різновиди українського спілкувального етикету: етикет мовленнєвий, етикет країнознавчий, етикет поведінки, етикет науковий – та представляти їх, як у єдності, так і в специфіці використання.

Особливу увагу іноземних студентів варто приділяти характерним стереотипним правилам словесної та несловесної поведінки у науковій діяльності, де етикетні формули також мають як національні, так і інтернаціональні особливості. Правила усної етикетної поведінки під час захисту реферативних, курсових та дипломних і магістерських робіт, під час проведення вдало організованої наукової дискусії, виступу на науковій конференції потребують послідовної системної апробації, обов'язкового урахування умов та мети комунікації, можливостей використання широкого спектру синонімічних мовленнєвих етикетних формул, що, безумовно, свідчить про рівень володіння українською мовою у науковій діяльності. Не варто забувати про відпрацювання навичок та про регулярне використання необхідних усних і письмових етикетних формул (наприклад, уживання

кличного відмінку при звертанні до особи), вживаних етикетних формул для оформлення та написання різних рецензій на наукові роботи, відгуків на наукову статтю, науково-дослідницьку працю, дипломну, магістерську та дисертаційні роботи.

**Турецький мовленнєвий етикет
як чинник формування міжкультурної комунікативної компетенції
Петрова Озель Л.П.**

*доцент кафедри українознавства і лінгводидактики
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди
м. Харків, Україна*

Ввічливість мовця як стратегія розвитку й удосконалення власного образу сучасної шляхетної особистості, успішного й перспективного фахівця, гідного представника високорозвиненого етносоціуму, як орієнтир для усвідомлення національної еволюції в напрямку добротворчості й доброчинності, засіб збагачення й увиразнення етнічно-мовної картини світу, спосіб культивування моди на етичність та вишуканість у мові й мовленні стала предметом пильної наукової уваги дослідників, об'єднаних прагненням узагальнити й осмислити досягнення світового цивілізаційного поступу у сфері мовленнєвої культури [3; 4; 5; 9].

Актуальність цієї розвідки визначається потребою ґрунтовного аналізу лексико-семантичних особливостей ввічливості як однієї з основних ознак мовленнєвого етикету різних країн світу, зокрема Туреччини, де в традиційній та сучасній культурі правила гречності, чемності й люб'язності посідають чільне місце. Популярність та своєчасність мовно-етичної проблематики зумовлена також необхідністю вивчення оригінальних етикетних зразків, моделей, що є відображенням традицій, моралі, культури, менталітету етносу, отже, відкриває можливості для формування належної мовленнєвої компетенції учасників комунікації, створює умови для становлення «інноваційної креативної мовної особистості» (Л. Мацько) з позитивними морально-етичними стимулами для міжнародного спілкування.

Мета дослідження полягає в систематизації конструкцій турецького мовленнєвого етикету, їх лексико-семантичному аналізі, визначенні складу моделей, що є конститuentами й домінантами етикетної поведінки в турецькому соціально-побутовому мовленні, окресленні стратегій турецької ввічливості та їх ролі для розвитку світових етноетикетних систем, зокрема й української.

Основні напрями дослідження ввічливості як провідної категорії мовленнєвого етикету визначено в працях як зарубіжних (П. Браун, С. Левінсона, Р. Лакоффа, Б. Фрейзера, Р. Уотса, С. Фукушіми, А. Байрактароглу), так і вітчизняних учених (Н. Бабич, М. Стельмахович, С. Чак, А. Коваль, О. Муромцевої). Чимало нових підходів до аналізу мовленнєвого етикету запропоновано в дослідженнях із теорії комунікації та комунікативної лінгвістики, психології ділового спілкування.

Проблемам турецького мовленнєвого етикету присвячені розвідки І. Карпузджу, І. Логвиненко, К. Юсупової (Україна), де застосовано лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення формул ввічливості, подано форми привітань, побажань, прощань, подяки й адекватні варіанти відповідей на них, О. Прими (Україна), в яких розглянуто аксіологічний потенціал турецької етикетної лексики, З. Джошкун (Білорусія), де вирішується проблема міжмовної лакуарності на матеріалі російської й турецької мов; значний за обсягом матеріал форм турецького мовного етикету проаналізовано у А. Тузлу (Росія); лінгвістичне забезпечення протоколу та правил пристойності стали предметом наукової уваги Е. Четіна; мовленнєву поведінку представників різних вікових категорій аналізує І. Сари (Туреччина). Насущною однак залишається необхідність подальших теоретичних узагальнень щодо специфіки мовленнєвих репрезентацій ввічливості в турецьких етикетних зразках; зберігається потреба більш глибокого аналізу відповідних мовленнєвих дій з урахуванням їх лексико-семантичних, структурних та функціональних параметрів; своєчасним постає визначення лінгвістичних особливостей ввічливості на ґрунті міжкультурних порівняльних характеристик з метою

подальшої оптимізації процесу набуття комунікативних навичок у сфері міжнародних відносин.

Як свідчать спостереження за комунікативною поведінкою носіїв мови, а також аналіз матеріалів, представлених у дослідженнях [4; 5; 6; 8], у свідомості типового представника турецької культури помітний своєрідний поділ людей на ввічливих, приємних, милих на противагу тим, хто не знає або мало знає особливості національного етикету, і, головне, не намагається їх пізнати, не дотримується традицій спілкування, отже, опиняється перед загрозою потрапити до категорії неввічливих, неприємних, навіть грубих, ризикує залишитися на узбіччі суспільного визнання чи й поза межами поля етнічної єдності, ймовірно, не зможе посісти належного місця в сім'ї, родині, громаді, колективі, якщо не перегляне норми своєї поведінки, найперше й мовленнєвої.

Як наслідок, у соціально-побутовому обігу поширені лексеми, що, називаючи антиномічні поняття, потребують більш широкого тлумачення, ґрунтованого на спостереженнях за способом життя та особливостями мовленнєвої поведінки представників етносу: *kibar* «ввічливий, приємний, той, хто вітається, посміхається, запитує про здоров'я, родину, подає руку, демонструє щире зацікавлення іншою людиною», *kibarlık* «особлива ввічливість, приємність», *nazik* «милий, тактовний, делікатний, уміє тонко відчувати іншу людину, демонструє здатність передати це словами», *naziklik* «вищий ступінь тактовності, чуйності, емпатії», *hürmetli* «поштивий, поважає інших», *uslu* «слухняний, ураховує думку старших», *terbiyeli* «вихований», *sıcak* (досл. «гарячий», «щирий, відвертий, налаштований на спілкування») і, на противагу попереднім, *suratsız* (від *surat* обличчя, згруб. морда) дослівно «той, хто не має обличчя», *tipsiz* «той, хто не має характеру, власного іміджу, морального стрижня, особистісного типу», *sevimsiz* «неприємний, немилий», *memnuniyetsiz* «завжди чимось невдоволений; незадоволений», *mutsuz* «завжди нещасливий, нещасний, сумний», *nankör* «невдячний, не вміє продемонструвати й висловити вдячність», *görgüsüz*, *kaba* «грубий,

невихований», soğuk (досл. «холодний», «нещирий, замкнений, не налаштований на спілкування»).

Культура спілкування турецького народу відзначається тяжінням до постійного культивування позитивного настрою й налаштування на успіх, що позначається на специфіці слововживання й доборі лексико-семантичних засобів. Обов'язковими під час зустрічі навіть незнайомих людей вважаються типові запитання: *Nasılsınız?* (Як Ваші справи?), *İşler nasıl?* (Як робота? Як бізнес?), *Nasıl gidiyor?* (Як ідеться? Як ся маєте?), на які вважається недоречним, а іноді й неприпустимим відповідати конструкціями, що означають негативні почуття або стан невизначеності: *fena değil* «так собі, непогано», *kötü* «погано». Набагато краще в різних ситуаціях спілкування будуть сприйняті варіанти відповідей із семантикою впевненості, надії на краще, якщо не своїми зусиллями, то за допомогою позитивної енергії доквілля чи й вищих, сакральних сил: *iyiyim* «у мене все гаразд, добре», *çok iyiyim, güzel* «дуже добре, прекрасно», *Allaha şükür* «Дякувати Богу!».

Традиційно турецька етнічна настанова виховати завжди позитивно налаштовану, добродушну, відверту, привітну, внутрішньо та зовнішньо чисту й світлу людину засвідчена зворотами з лексемою *nur* «промінь», що має семантичний зв'язок із давньою символікою *променів* як уособлення святості, духовного просвітлення, творчої енергії, сили [7:178] та *сонця* як всеохопного, всепроникного ока Аллаха [10]: *nur yüzlü, nur suratlı* «про людину зі світлим, опроміненим обличчям», *onun yüzünde nur var* («у неї / нього на обличчі є промінь»), *onun odada nur var* («у її / його кімнаті є промінь»; вживається для характеристики охайної людини, що уміє створити затишок, передати навколишнім речам частку свого характеру, має особливу ауру).

Імперативи та інтенції турецької ввічливості втілюються в оригінальних етикетних моделях, в межах яких лексичні одиниці виявляють специфічні ознаки: загальноновживані номінації набувають символічного значення; антонімічні лексеми реалізують семантичні можливості як конституенти етнічних уявлень про ввічливу та неввічливу поведінку; значне місце в ареалі

етикетної лексики посідають складники, що передають прагнення до успіху в різних життєвих ситуаціях; лексичні одиниці на означення родинних стосунків, вікових та гендерних категорій набувають додаткових емоційно-експресивних відтінків; рівень слововживання засвідчує, що мовленнєві дії комунікантів характеризуються прагненням єдності, солідарності, тяжінням до взаєморозуміння й злагоди, створення атмосфери внутрішньо групової та етнічної ідентичності, спрямовані на облаштування комфортних умов для спілкування з представниками інших етноетикетних систем; добір одиниць ввічливості свідчить про цілком світський характер турецької комунікативної парадигми з помірною орієнтацією на включення лексики релігійного спрямування.

Як засвідчує аналіз лексико-семантичної специфіки етикетних конструкцій, турецька ввічливість ґрунтується на культивуванні особистості, орієнтованої на позитивне, схвальне сприйняття світу; першочерговими постають розвиток етноморальних цінностей, усвідомлення навколишнього світу й людей як представників одної спільноти, пов'язаних потребою взаємодопомоги, підтримки; усвідомлення необхідності виховання мовця, що несе в суспільство позитивні настанови, створення культу й формування культури *людини ввічливої*, фахівця, товариша, сусіда, господаря, земляка, члена сім'ї, родини, етносу й нації як часток світової добротворчої місії певного народу.

Лексико-семантичні маркери порядної мовленнєвої поведінки відображають еволюцію етносу, його прагнення до удосконалення, духовного й культурного збагачення, становлять фундамент національної моделі пристойності й добропристойності, стають потужним фактором формування мовної особистості, показником успішного етнорозвитку й етнотворення, комфортного співжиття з представниками інших народів.

Список використаних джерел:

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения / Г.В. Бороздина. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 295 с.

2. Варій М.Й. Психологічні основи розвитку інтегральних характеристик конкурентоспроможної особистості // Варій М.Й. Загальна психологія. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
3. Гриценко Т.Б. Етика ділового спілкування. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 344 с.
4. Dogaŋçay A.S., Kamaşılı S. Sözeylemler bagalamında Türkçede kibarlık imleri // Dilbilim Araştırmaları. – Ankara, 1997. – S. 133 – 141.
5. Özezen M.Y. Türkiye Türkçesi yazın dilinde teşekkür kalıpları // Modern Türklük Araştırmaları Dergisi. – Ankara: Ankara Ün, 2006. – S. 66 – 77.
6. Російсько-українсько-турецький розмовник для іноземних студентів усіх напрямків підготовки / Укл. О.С. Черемська, Л.П. Петрова Озель, І.М. Шелепкова. – Х.: Вид. ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2014. – 108 с.
7. Символы. Знаки. Эмблемы: Практическая энциклопедия / Сост. В.М. Рошаль. – М.: Эксмо, 2005. – 576 с.
8. Таланов О. Русско-турецкий разговорник / О. Таланов. – К.: Арий, 2015. – 192 с.
9. Тузлу А.М. Формулы речевого этикета в турецком языке / А.М. Тузлу // Ученые записки Казанского университета. – Т.155. – Вып. 2–3. – 2013. – С. 219 – 230.
10. Энциклопедия символики и геральдики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.symbolarium.ru/index.php>

Лингвокультурологический компонент в методике преподавания иностранных языков

Сажина Т.Н.

*старший преподаватель кафедры истории и языкознания Украинского
государственного университета железнодорожного транспорта
г. Харьков, Украина*

Культура народа, социальные условия его проживания и его язык – все эти составляющие тесным образом взаимосвязаны. Мы акцентируем свое внимание на том, что языковое сознание является отправной точкой оценки поступающих в сознание индивида элементов изучаемого языка. В результате осознание и обобщение иностранного языка будет происходить по законам родного языка, и образ иностранного языка в сознании обучающегося не может, и не будет соответствовать объективной реальности. Во избежание подобного, необходимо при обучении иностранному языку обращаться к когнитивному уровню сознания субъекта, то есть представлять иноязычный материал с точки зрения его места в общей структуре изучаемого языка, а действия на иностранном языке – с точки зрения значений, которые субъект выражает, употребляя в речи тот или иной материал.

Лингвокультурология признает тот факт, что язык и культура являются равноправными и взаимовлияющими объектами изучения, ни один из них

нельзя признать доминирующим. Лингвокультурологический компонент в преподавании иностранных языков очень важен. Он помогает обучаемому понять, как некое понятие живет и функционирует в реальности мира изучаемого языка, а это невозможно без знания особенностей употребления единиц речи и языка в историческом, политическом, экономическом, этнографическом и культурном аспектах. С.А. Шехавцова [2:163] отмечает, что культура имеет две стороны: объективную и субъективную. Объективная культура – это социальные стереотипы, политическая и экономическая структура общества, виды искусства, традиции, обряды и элементы быта. Субъективная культура – это «психологический портрет» общества, система ценностей, национальные особенности мышления, специфика восприятия окружающей действительности. Проникновение в суть этих двух культур важно при обучении иностранному языку как средству коммуникации.

Слово, как известно, отражает не сам предмет реальности, а то его видение, которое сформировалось у носителя языка на уровне его представления, понятия об этом предмете или явлении действительности. Само понятие представляется в виде накопления и систематизации неких основных признаков, образующих это понятие, и поэтому представляет собой некую абстракцию, отвлечение от конкретных черт. Путь от реального мира к понятию и, что самое важное, к словесному выражению различен у разных народов, что, как известно, связано с особенностями истории, географии, с образом жизни этих народов и соответственно, с особенностями развития их общественного сознания. Наше сознание имеет двойственную обусловленность. Во-первых, это реально существующие факторы (вектор исторического, экономического, политического и культурного развития, - то есть все то, что выше нами определялось понятием «объективная культура»). Во-вторых, это национальная ментальность – специфическое восприятие мира, свойственное данному конкретному социуму. Следовательно, язык отражает действительность не прямо, а через два компонента: от реального мира к мышлению и от мышления – к языку. Культура говорящего коллектива, его

менталитет, видение мира, мировоззрение, формируют «языковую интерпретацию» явлений окружающего мира, и эта интерпретация будет различаться у представителей различных этнических групп.

В контексте теории обучения иностранному языку и овладения им обращение к проблеме сознания – явление относительно новое. Ранее внимание исследователей концентрировалось на тесной взаимосвязи языка и мышления, и наивысшим этапом в освоении иностранного языка называлось мышление на этом языке, хотя еще Л.С. Выготский обращал внимание на то, что мышление и речь имеют разные генетические корни и пересекаются лишь в сфере вербального мышления: «Речевое мышление не исчерпывает ни всех форм мысли, ни всех форм речи» [1: 108].

Овладение новым языком не может изменить мышление человека, так как законы мышления универсальны, но может изменить его сознание. Освоение новой информации, и о другом языке в том числе, - это процесс познания, который невозможно реализовать без мышления. Для познания различных явлений, безусловно, используются одни и те же универсальные механизмы, однако любое познание опосредуется содержанием сознания человека. На наш взгляд, именно этот аспект проблемы приобретает особую значимость в контексте овладения иностранным языком.

В обучении индивида иностранному языку мы видим перекресток культур, практику межкультурной коммуникации, поскольку каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире.

Субъект, приступивший к изучению иностранного языка, уже обладает сформированной картиной мира, в которую «вписан» его родной язык с присущей ему системой значений. Это вербализованная картина мира, облеченная в формы и значения родного языка. Других представлений, с помощью которых он мог бы интерпретировать иноязычный материал, у него просто нет. Ему также трудно представить, что иностранный язык

функционирует по иным законам. Кроме того, поскольку смысл – это «место в структуре», он будет пытаться вписывать значения единиц иностранного языка в структуру родного. Не понимая их роли и места в общей структуре именно изучаемого языка, обучающийся не сможет осмыслить их адекватно. Поэтому и языковой материал, и действия на иностранном языке, чтобы стать для него осмысленными, должны быть представлены обучающемуся не только с точки зрения «как», чем обычно принято ограничиваться при обучении, но и с точки зрения «почему» и «зачем».

Задача обучающего заключается в помощи обучающемуся вписать в свой индивидуальный контекст новый смысловой мир, представленный иностранным языком.

Традиционно различаются две сферы или формы сознания: когнитивное и языковое, ответственные за существование двух картин мира. Индивид, чья картина мира сформирована одним языком и одной культурой, сталкивается при изучении иностранного языка с двойной трудностью. С одной стороны, его языковое сознание «не хочет» принимать чуждую ему языковую систему и постоянно навязывает построения на иностранном языке, которые являются кальками с родного и часто абсурдны с точки зрения изучаемого языка. С другой стороны, его когнитивное сознание восстает против того, что чужой язык представляет реальность иначе, другими словами и другими структурами предложений. Когнитивное сознание не тождественно языковому, потому что не все, что содержится в общей картине мира, может быть выражено с помощью языка. В когнитивном сознании имеется большой пласт значений, общих либо для всего человечества, либо для групп культур. Без этого взаимопонимание между разными народами было бы в принципе невозможным. В языковом сознании также есть значения, одинаковые для носителей разных языков. Благодаря этому при освоении иностранного языка возможно калькирование некоторых элементов родного. Языковая картина мира встроена в когнитивную, однако в силу большей специфичности языковой картины мира одна и та же когнитивная категория может по-разному

осмысливаться разными лингвокультурами. Таким образом, главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Научить людей общению (устному и письменному), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – это не просто вербальный процесс.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Для этого нужно преодолеть барьер культурный.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении нам следует учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления.

В настоящих условиях и при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков стало очевидно, что радикальное повышение уровня обучения коммуникации предполагает тот факт, что общение между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при ясном понимании и реальном учете социокультурного фактора.

Итак, культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны. Неоспоримо то, что национальная культурная картина мира первична по отношению к языковой. Она полнее, глубже и богаче, чем новая. Для то, чтобы освоить ее, учащийся должен понять внутренние законы функционирования изучаемого языка, его внутреннюю логику. Эта логика становится очевидной, если представить язык не как набор изолированных элементов, а с точки зрения его внутреннего содержания, как картину мира, отличную от той, что представлена в родном языке, как систему смыслов, стоящих за употреблением знаков этого языка в речи.

Список использованных источников:

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982.
2. Шехавцова С.О. Соціокультурний аспект в процесі навчання іноземним мовам у вищій школі // Нова педагогічна думка, 2005. - №1.

Особенности индийской невербальной коммуникации

Селина И.Л.

*старший преподаватель кафедры языковой подготовки №1 ИМО
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
г. Харьков, Украина*

Одним из видов межкультурной коммуникации является невербальное общение, основным средством которого является «язык тела»: жесты, мимика, взгляд, поза, прикосновения, пространственное поведение, характеристики голоса.

Невербальным средствам коммуникации принадлежит весьма значительная роль в процессе общения. Так психолог Альберт Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7 %, за счёт звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) на 38%, и за счет невербальных средств на 55%. А профессор Бердвиссл проводил аналогичные исследования относительно доли невербальных средств в общении людей. Он установил, что в среднем человек говорит словами только в течение 10-11 минут в день, и что каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунд. Как и Мейерабиан, он обнаружил, что словесное общение в беседе занимает менее 35%, а более 65% информации передается с помощью невербальных средств общения [2: 13].

Особенно невербальные средства играют важную роль в межкультурном общении, когда встречаются представители разных языковых культур.

Конечно, имеются и аналогичные невербальные средства общения, например, если человек счастлив – он улыбается, если опечален – хмурится, если не знает или не понимает, о чём говорят – пожимает плечами. Но наряду с этим невербальные коммуникационные средства у разных народов могут

отличаться; иметь кардинально противоположное значение; иметь значения, характерные только для одной языковой культуры.

В связи с тем, что в нашем городе обучается большое количество представителей индийской культуры, хотелось бы рассмотреть некоторые невербальные средства коммуникации, правила поведения, традиции и обычаи, присущие Индии.

Так обычай приветствовать друг друга имеется у всех народов, однако форма приветствия в Индии сильно отличается и имеет много вариантов. Чтобы приветствовать кого-то с уважением – произносят «Namaste» со сложенными ладонями вместе. Чтобы приветствовать бога – сложенные вместе ладони поднимают чуть выше головы. Чтобы приветствовать преподавателя – сложенные ладони поднимают перед лбом. Чтобы приветствовать старших или всех присутствующих, используют сложенные ладони перед грудью. А для того, чтобы показать огромное уважение – касаются ног собеседника, хотя ноги в Индии считаются самой грязной частью тела. Поэтому когда вы касаетесь ног, вы демонстрируете, что вы чтите этого человека так сильно, что касание даже его ног является привилегией для вас. Наше традиционное рукопожатие не имеет большого значения для индийцев.

Покачивание головой из стороны в сторону означает в индийской культуре «Да», что у нас ассоциируется с отрицательным ответом. А простой кивок головой имеет полярное значение.

И в Индии, и у нас считается невежливым показывать на людей пальцем: у них так указывают только на подчинённых, у нас это нарушение этикета. Принято показывать всей рукой, а в индийской культуре - ещё и большим пальцем или подбородком.

Для уличения во лжи в индийской культуре используют зигзагообразное движение указательного пальца, что означает «Ты - обманщик! Как тебе не стыдно!» У нас могут погрозить указательным пальцем на нехорошие поступки ребёнка, да и только. А зигзагообразное движение указательным пальцем не используется вообще.

Когда индиец хочет вежливо кого-то позвать к себе, то он вытягивает вперед руку ладонью вниз, потом в этом положении сгибает и разгибает пальцы, как будто берёт что-то. Мы вытягиваем руку наоборот - ладонью вверх.

Покачивание рукой из стороны в сторону, как мы, иногда приветствуем кого-то на расстоянии, у нас обозначает «Привет», а в Индии это имеет совершенно другое значение: «Нет» или «Уходите».

Если индус качает большим пальцем в сторону кого – то, этот означает: «Позор Вам», «Стыдно»; иногда, это может иметь значение «утереть нос», т. е. «доказать свое превосходство над кем-то, одержать победу над кем-то». В нашей языковой культуре такого жеста нет.

В случае если индиец хочет продемонстрировать раскаяние, извинение, признание неверного поступка, он тянет себя за мочку уха. А мы воспринимаем такой жест, как плохую привычку.

Подпертый кулаком подбородок в Индии означает глубокий траур. У нас же это может значить «задуматься о чём-то».

В Индии в местах общественного питания и дома невежливым считается дергать ногой и барабанить по столу пальцами, есть неряшливо и торопливо. Норма для них - есть руками. А для нашей культуры принято пользоваться столовыми приборами.

Во время общения в Индии принято сохранять дистанцию на уровне вытянутой руки. В общественных местах прикосновения не популярны: не рекомендуется прикасаться к голове человека, недопустимо мужчине прикасаться к женщине, нельзя флиртовать и кокетничать с женщиной любого возраста, особенно подмигивать. Допустимо обнимание при встрече для женщин, и похлопывание друг друга по спине в знак дружбы для мужчин. Раньше для нас это тоже было нормой, но в настоящее время мы практически не обращаем на это внимание и нас это не оскорбляет и не шокирует.

Для представителей индийской культуры громкая речь является признаком плохих манер. Не разрешается говорить резко и грубо. Невежливо разговаривать быстро и сумбурно. Говорить негромко – это норма, молчание

служит признаком достоинства и умения владеть собой, длинная пауза в ответ на вопрос не является нарушением этикета. Почти всё эти правила поведения характерны и для нашей культуры.

Так как индийские студенты являются представителями полихромных культур, они относятся ко времени гораздо свободнее, чем мы. В связи с этим, они не умеют четко планировать учебное время; им сложно не опаздывать на пары; они не могут сосредоточиться на одном занятии, пытаясь делать несколько дел одновременно; им трудно адекватно относиться к временным ограничениям для выполнения контрольных или тестовых работ. Для индийцев важен сам процесс деятельности, а не его временные границы. Вполне естественно дела откладываются на потом. А «потом» – это когда? Трудно ответить на этот вопрос. Даже существует шутовское индийское высказывание о времени, что 10 минут означают час, завтра – через неделю, а в понедельник – никогда. Причём нежелательно выражать недовольство по этому поводу, так как такое поведение для Индии является нормой. В нашей же культуре – ценится пунктуальность.

В Индии не принято давать негативный ответ на просьбу, даже заведомо невыполнимую. Это связано с тем, что индийцы не хотят расстраивать собеседника. Услышав категоричное «нет», они обидятся на нежелание даже попытаться выполнить то или иное пожелание. Необходимо хотя бы сделать вид, что их желание будет удовлетворено, даже, если заранее известно, что просьбу выполнить будет невозможно.

Для индийцев существуют табу на некоторые темы.

Так известно, что одной из их базовых ценностей является семья. Модель семьи используется в любой иерархической системе (школы, государственные институты). В такой системе начальники – строгие, но добрые и снисходительные, как родители, чья главная обязанность – это забота о семье, клане, стране. Поэтому индийцы с удовольствием поговорят о своей семье, о своей стране, а также охотно послушают информацию о ваших родственниках. Следовательно, при общении с индийцами непозволительно любое негативное

высказывание о семье, родне, а также о стране. Мне кажется, что в этом наши культуры похожи.

Многие знают, что индийское общество состоит из каст и с момента рождения каждый занимает строго определенное место. Индийцы очень щепетильно относятся к знакам уважения, которые соответствуют их статусу, а также защищают его. При этом не рекомендуется в разговоре с ними затрагивать кастовую систему и выяснять, какое место в иерархии они занимают.

В Индии развита почтительность к возрасту и власти. Молодежь относится с уважением к старшему поколению. Начальники не выполняют работу за подчиненных, не допускают фамильярности с нижестоящими сотрудниками, не извиняются и не оправдываются перед ними. Недопустимо повышать голос на старшего по возрасту, на начальника, на преподавателя.

Как видим невербальные средства коммуникации, правила поведения, традиции и обычаи нашей и индийской языковой культуры очень отличаются. Поэтому для достижения взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [1: 26], а также чтобы не попасть в комическую, а ещё хуже в конфликтную ситуацию, необходимо включать в учебный процесс знакомство с традициями и культурой, изучаемого языка. А преподавателям иностранного языка, для получения взаимопонимания во время занятий, для достижения плодотворного учебного процесса, необходимо понимать сходства и различия в коммуникативном процессе людей разных языковых культур [3: 635].

Список использованных источников:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. - Москва, 1990. - 246 с.
2. Керимбаева М.В. Особенности невербальной коммуникации представителей казахской, русской и английской лингвокультур. Евразийский Научный Журнал №12. Ежемесячное научное издание (декабрь 2015)— Санкт-Петербург, 2015. — 665 с.
3. Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. - Нижний Новгород: Ай Кью, 1992. – 272 с.

Аудиовизуальный метод при обучении иностранным языкам
Соина И.Ю.

*доцент кафедры украинской и иностранных языков
Харьковской государственной академии физической культуры
г. Харьков, Украина*

Аудиовизуальный метод – это метод обучения, предусматривающий многократное прослушивание и проговаривание языковых структур и речевых образцов, что ведёт к их автоматизации. Для него характерна опора на слуховой канал восприятия.

Аудиовизуальный метод относится к числу методов обучения с четко выраженной коммуникативной направленностью. Он часто используется с целью быстрее включения учащихся в сферу обучения с носителями языка.

Во взглядах авторов аудиовизуального метода нашли также свое отражение зарубежные направления психологической науки, в частности «бихевиоризм», согласно которому познание возможно только через «делание» без посредства мышления. Применяя это положение к языку, авторы метода признавали, что реакция человека на внешний языковой раздражитель происходит интуитивно, бессознательно. Отсюда и учебный процесс предлагается строить по схеме: восприятие на слух, многократный повтор и имитация готовых образцов до тех пор, пока не сформируется навык использования структур в ситуации, создаваемой звуко-зрительным синтезом.

На формирование теоретических основ аудиовизуального метода существенное влияние оказала и европейская гештальтпсихология. Одним из основных принципов этого психологического направления было утверждение, что наряду с предметностью существует и другое свойство восприятия – целостность образа.

В большинстве работ, содержащих обоснование метода, указывается на то, что аудиовизуальный метод в большей мере связан с психологией, чем аудиолингвальный.

Лингвистические и психологические предпосылки легли в основу методических принципов, определяющих содержание метода. Этими принципами являются: опора на разговорную речь, принцип устной основы и устного опережения, принцип глобальности, принцип функциональности, ситуативности, беспереводности, принцип зрительно-слухового синтеза.

Основная идея аудиовизуального метода – это обучение разговорному языку в устной форме на основе тщательного отобранных речевых образцов и моделей, введение нового материала в виде целостных структур и только на слух, раскрытие значения нового языкового материала с помощью средств наглядности и подтекста, а его усвоение на основе подражания, заучивания наизусть и образования по аналогии.

Система занятий аудиовизуальным методом включает 4 последовательных этапа: представление, объявление, закрепление, развитие.

Аудиовизуальный метод можно использовать при обучении иностранным языкам в двух направлениях.

Первое направление предполагает, что все обучение происходит в русле аудиовизуального метода. Обучающиеся погружаются в атмосферу изучения языка, где слушают и получают зрительные подкрепления. Для использования этого метода в таком случае создаются специальные учебные материалы. Обучаемые изучают иностранный язык, например, на спецкурсах, как при прямом методе.

Второе направление использования аудиовизуального метода предполагает употребление его как дополнительного на занятиях иностранного языка, поскольку данный метод обладает большим информационным ресурсом и позволяет моделировать ситуацию общения.

Для примера использования аудиовизуального метода мы выбираем второе направление. В качестве примера мы выбрали просмотр фильма «Titanic». Для того, чтобы подготовить сознание обучаемых к восприятию фильма, преподавателю необходимо подготовить языковой материал и обратить внимание на фоновые знания. Мы будем смотреть не весь фильм, а

заранее подготовленные нами эпизоды, согласно изучаемым темам.

Изучаемыми темами будут:

- путешествия;
- описание корабля, кают;
- описание команды корабля и персонала.

Фоновыми знаниями могут служить описания природных явлений или описание опасностей при путешествии на море.

Таким образом, для выполнения упражнений *previewing* записывается и отрабатывается лексика, относящаяся к этим темам. Можно также добавить лексику этикета и повторить модальные глаголы, поскольку речь идёт о команде и персонале.

Далее осуществляется просмотр эпизодов, которыми могут быть:

1. Эпизод посадки людей на корабль с показом полной картины корабля, просмотром палуб, машинного отделения и т.д.
2. Эпизод показа кают 3 класса для простых людей и кают люкс, где ехали главные герои.
3. Эпизод показа корабля с пробоиной, где судно видно в разрезе.

Обучаемые не просто смотрят эпизоды, а выполняют упражнения *while viewing*. Во время просмотра они:

- заполняют пропуски в полученном тексте;
- выполняют упражнения *true/false*. Данные упражнения помогают определить, насколько обучаемые поняли материал и как они его поняли;
- отвечают на вопросы, пересказывают сюжет эпизодов.

Затем предлагается обсуждение проблем. В это части занятия преподаватель предлагает упражнения *after viewing*.

Для обсуждения проблем можно предложить следующие упражнения:

1. Аудитория делится на 2 команды: одна за путешествие морем, вторая за путешествие самолётом; обсуждается лексика темы путешествия, проговаривается лексика, связанная с природными явлениями, опасностью путешествия, что является фоновым знанием.

2. Студенты делятся на пары, один путешествует в каюте 3 класса, другой в каюте люкс, они обсуждают устройство корабля, команду, персонал, проговаривается соответствующая лексика, используются модальные глаголы, этикетные фразы.

3. Предлагается написать проект будущего путешествия или ситуация, когда один из студентов выиграл тур и пишет письмо другу о путешествии.

Таким образом, просмотр фильма возбуждает интерес у студентов, и происходит процесс выработки навыка аудирования, к которому подключается выработка навыка говорения, а затем навыка письма.

В данном занятии реализуется коммуникативная направленность обучения, темы и ситуации имеют практический характер. Коммуникативная направленность отражается в последовательности обучения: слушание – говорение – чтение – письмо.

Учащиеся усваивают произношение и интонирование фраз путём имитации голоса героев фильма. Запоминание материала и его автоматизация происходит после многократного повторения, а выход в свободную речь – в результате разыгрывания диалогов и выполнения творческих упражнений.

Эффективность обучения с использованием аудиовизуального метода зависит от подготовленности преподавателя, оснащённости аудитории и комплектования группы с примерно равным языковым опытом и способностями к изучению языка.

Подводя итоги, стоит отметить, что аудиовизуальный метод не является заменой традиционному аудированию. На наш взгляд, использование аудиовизуального материала наряду с аудио-текстами позволит разнообразить процесс обучения слушанию речи на иностранном языке и будет способствовать развитию аудитивных навыков как с учетом паралингвистических факторов, так и без. Использование при обучении игровых фильмов представляет собой дополнительную мотивацию для изучения иностранного языка и способствует своего рода популяризации языка в студенческой среде, не связанной с профессиональным изучением языка.

Список использованных источников:

1. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранному языку. – Павлодар: ПТПИ, 2009. – 248 с.
2. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – Москва: Филоматис, 2010. – 186 с.

Проблемы межязыковой интерференции при обучении вьетнамских студентов русскому языку

Стремоухова И.В.

*Харьковский национальный технический университет сельского хозяйства
им. П. Василенко
г. Харьков, Украина*

Каждый национальный язык имеет свою неповторимую индивидуальную фонетическую систему, которая говорящим на этом языке представляется самой удобной. Учет родного языка является важнейшим принципом коммуникативно ориентированного обучения иностранному языку. Реализация этого принципа предполагает анализ интерферирующего влияния речевой системы родного языка на формируемую коммуникативную систему иностранного языка и перенос сходных речевых навыков и умений, который способствует успешному овладению иностранным языком.

Языковая интерференция возникает в результате существенных различий в системах двух типологически далеких друг от друга языков: русского (флективного) и вьетнамского (аналитического). Языковые различия наблюдаются на всех уровнях языка – фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, а также в области словообразования.

В процессе преподавания русского языка вьетнамцам особую трудность представляет работа по фонетике, что объясняется кардинальными различиями фонетико-фонологических систем вьетнамского и русского языков. В отличие от русского языка, звуковой состав слога во вьетнамском языке строго ограничен в отношении слогообразующих элементов: количество звуков, их порядок и сочетаемость нормированы. Слог во вьетнамском языке может одновременно выступать как фонетическая, грамматическая и лексическая единица. Функциональная автономия слога в сознании вьетнамских студентов

интерферируется в русской речи в отсутствие слитности речевого потока. Слова членят на слоги, между несколькими согласными внутри слова и в конце слов, оканчивающихся согласными, вставляют редуцированные гласные, а также заменяют один согласный другим, более легким. Такие ошибки объясняются позиционной ограниченностью слогообразующих согласных во вьетнамском языке. Если в русском языке практически каждый согласный может открывать и закрывать слог, то во вьетнамском не все согласные могут находиться в начале и в конце слога. Например, [н] часто произносят вместо [л], что объясняется неразличением этих сонорных и тем, что во вьетнамском языке [л] не может закрывать слог. Это нередко приводит к нарушению смысла (например, вместо капитал - капитан, вместо пил - пин).

Аналогичная картина возникает при смешении согласных [ф-п] в конце слога, т. к. во вьетнамском языке [ф] не может быть конечнослоговым. Вьетнамцы произносят [р'ип] вместо риф, а при аудировании на месте оглушённого [в] произносят [п], например, вместо ла[ф]ка - ла[п]ка, что также приводит к смысловому нарушению.

Согласные во вьетнамском языке артикулируются по-разному в зависимости от того, являются они начально- или конечнослоговыми. Артикуляция конечнослоговых согласных ослабляется, что на слух воспринимается как отсутствие звука (например, пра...тика вместо практика, о...ветил вместо ответил).

Русские согласные четко противопоставляются по признаку глухости/звонкости (11 пар фонем). В основе противопоставлений вьетнамских б-п, в-ф, д-т, г-к (только 4 пары) лежит признак - сила/слабость воздушной струи. Наряду с этим во вьетнамском языке существуют непарные звонкие.

Во вьетнамском языке отсутствует противопоставление фонем по мягкости/твёрдости, что приводит к неразличению согласных в слогах типа стал-сталь, мел-мель, горка-горько, мал-мял и т. д. Особо трудными позициями для произношения мягких согласных являются абсолютный конец слова,

положение перед твердым согласным, а также чередование твердых и мягких согласных в предложениях слова.

Однако чаще всего допускаются ошибки в произнесении аффрикат [ц] и [ч] и фрикативных [ж], [ш], [ш'], не имеющих соответствий во вьетнамском языке. Распространенной ошибкой является неразличение шипящих [ж]-[ш], а также смешение [ш]-[с] и [ж]-[с] (ло[с]ка вместо ло[ж]ка, молодё[с] вместо молодё[ж]ь), замена аффрикаты [ц] межзубным [с]. Особенно часто эта ошибка допускается в конце слова (зая[с] вместо заяц).

Отсутствие звука [j] во вьетнамском языке вызывает большие трудности при постановке произношения у студентов-вьетнамцев, что ведет к возникновению ошибок следующего характера:

а) утрате [j] в положении перед гласными (тво[а] вместо твоя, [а]сно вместо ясно);

б) утрате [j] в позиции после согласных (сел вместо съел, семя вместо семья);

в) замене [j] гласным [и] (Татиана).

Звук [р] часто заменяется вьетнамцами на [ж], [з] ([з]абочий-рабочий, па[з]-пар, [ж]ука-рука).

Типичной ошибкой вьетнамских учащихся является отсутствие редукции [а], [о], [е] в безударных позициях, т. к. подобное явление не свойственно их родному языку. Все гласные произносятся с равным напряжением артикуляционного аппарата в потоке речи. Выделение ударных гласных осваивается вьетнамскими студентами с большим трудом на всех этапах обучения.

Особое внимание во вьетнамской аудитории следует уделять ритмическим моделям слов, где чередуются слоги с мягкими и твердыми согласными, т. к. структура вьетнамского слога менее разнообразна и может состоять из одного, двух, трех и очень редко из четырех звуков. Вьетнамцы часто не слышат всех различий, имеющих место в русском языке. Поэтому

необходимы специальные ритмические упражнения для снятия такого рода трудностей.

Рассмотрение и учет различий в фонетических системах русского и вьетнамского языков позволяют понять причины произносительных ошибок вьетнамских студентов, наметить пути и способы их своевременного устранения.

СЕКЦІЯ 3. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО

**Навчання іноземних студентів наукової мови на підготовчому
етапі: різні підходи**

Безкоровайна Л.С.

доцент кафедри філології,

Штиленко О.Л.

доцент кафедри філології

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

м. Харків, Україна

Мовна підготовка іноземців традиційно орієнтована на формування у них умінь і навичок здійснення мовної діяльності в соціально-побутовій, соціально-культурній та навчально-професійній сферах спілкування.

На етапі попередньої підготовки в нефілологічних ЗВО навчально-професійна сфера спілкування є для учнів пріоритетною, тому що тільки відповідні її специфіці вміння і навички забезпечують можливість отримання ними освіти за обраним профілем.

Зкладами вищої освіти (ЗВО) України накопичено значний позитивний досвід у галузі навчання мови спеціальності, проте в деяких випадках якість підготовки студентів до мовленнєвої діяльності у зазначеній сфері спілкування залишає бажати кращого. Зазвичай це є наслідком впливу досить різнопланових факторів, що не залежать від волі викладача мови і не піддаються контролю з його боку. Типовими з них є:

- зменшення реального навчального часу в зв'язку з пізнім прибуттям студентів-іноземців на навчання в українські ЗВО, що змушує інтенсифікувати виконання граматичної частини програми на шкоду навчанню мови спеціальності;
- відсутність системності в навчанні мови спеціальності, тому що викладачеві-філологу доводиться враховувати побажання викладачів-предметників і вимушено зосереджуватися на граматичному матеріалі, що відображає особливості тієї чи іншої теми з циклу природничо-гуманітарних дисциплін;
- неможливість повноцінної координації роботи філологів і предметників, тому що часто при викладі останніми будь-якої теми в циклі природничо-гуманітарних дисциплін використовується граматичний матеріал, який в курсі української / російської мови ще не був вивчений або недостатньо добре закріплений;
- неувага викладачів-предметників до проблеми навчання студентів усним висловлюванням мовою спеціальності, що виражається в заміні даними викладачами живого спілкування письмовими завданнями (вправи, тести, контрольні роботи тощо);
- стійкий дефіцит сучасних навчальних посібників і комп'ютерних матеріалів, спрямованих на навчання наукового стилю мови.

Зазначені обставини змушують поставити питання про перегляд ролі викладача-філолога в загальній системі навчання мови спеціальності на етапі початкової підготовки студентів-іноземців в порівнянні з роллю викладача-предметника. При цьому треба відмітити, що нині діючий і найбільш поширений підхід до даної проблеми, який можна умовно назвати «гувернерським», в сучасний умовах себе не виправдовує.

Причина цього криється в його основному принципі, який передбачає виключно підпорядковану роль викладача РЯІ / УЯІ і спрямований на виконання ним допоміжних функцій, пов'язаних з досягненням цілей, які ставляться викладачами природничо-наукових дисциплін.

Такий підхід звужує роль філолога до виконання ним за завданням викладачів-предметників і в суворо визначеному ними ж «коридорі» методичних дій, спрямованих на ознайомлення із суворо визначеною номенклатурою конструкцій наукової мови і на заучування термінологічної лексики, дефініцій, схем, класифікацій, принципів, положень, які обслуговують особливості тієї чи іншої теми в циклі природничо-гуманітарних дисциплін.

Небезпека такого підходу полягає в тому, що викладач РЯІ / УЯІ позбавляється можливості творчої імпровізації, самостійності; його роль зводиться до озвучення, як правило, складеного іншим фахівцем і заздалегідь підготовленого мовного матеріалу (тексту), укладеного в конспект, від якого він не може відступити через сумніви у власній здатності повноцінно контролювати зміст висловлювань, побудованих на матеріалі наук (фізики, математики, хімії і т.п.), в яких даний викладач не є фахівцем.

Наслідком такого «гувернерства» є також втрата інтересу студентом-іноземцем до таких занять з мови, де його роль штучно зводиться до механічного «зазубрювання» елементів граматичних конструкцій і термінології мови спеціальності.

На противагу «гувернерському» методистами в даний час активно пропагується так званий «креативний» підхід до вивчення мови спеціальності, який базується на використанні викладачем текстів науково-популярного характеру, змістовно пов'язаних з профілем навчання студента.

Переваги «креативного» підходу зумовлено усуненням для викладача-філолога проблеми предметної компетенції, тому що понятійний зміст презентується текстом, і порушені в ньому питання однаково зрозумілі і йому, і студентові. При цьому особливо важливим є повне володіння як викладачем, так і студентом змістовною частиною понятійного матеріалу при реалізації комунікативних завдань, що відображається під час уроку в різноманітних когнітивних мовних діях, а саме: аналізі, аргументації, доведенні, умовиводі, коментарі, доводі, аналогії, виведенні, роз'ясненні і т.п.

При «креативному» підході принципово змінюється роль викладачів-мовців, створюються умови для ефективного формування навичок і умінь реальної наукової комунікації, що полягає в здатності увійти в дискусію, і, взявши в ній активну участь, відстояти свою точку зору, логічно вибудувати факти, сконструювати розгорнуте логічне висловлювання на рівні, лексично і синтаксично більш складному, ніж пропозиція.

У зв'язку з викладеним вище, дуже важливо забезпечити якомога більш раннє вивчення мови спеціальності на етапі початкової підготовки в нефілологічних ЗВО за рахунок прив'язки навчання до профілю майбутньої спеціальності студента за допомогою створення «профільних» підручників, виходячи із специфіки підготовки іноземних студентів в Україні, а саме: інженерного, медико-біологічного, економічного, гуманітарного напрямку.

Мотивація як умова формування професійної комунікації іноземних студентів

Кісіль Л.М.

старший викладач кафедри мовної підготовки

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

У процесі створення методики навчання діалогічного професійного мовлення іноземних студентів транспортних спеціальностей українською/російською мовою важливого значення набувають педагогічні умови, серед яких виділимо позитивну мотивацію комунікативно-мовленнєвої діяльності іноземних студентів у процесі навчання нерідної мови у ВТНЗ. Мотивація – найважливіша умова формування іншомовної професійної комунікації студентів. В її основі лежить усвідомлення індивідом корисності й необхідності своїх дій, спрямованих на досягнення конкретної мети – практичного оволодіння професійним аспектом іншомовної комунікації.

Розглянемо детальніше поняття «мотивації». У сучасній психології (Л. Божович, Є. Ільїн, О. Леонтьєв) під мотивами розуміють такі психічні явища, що спонукають до цілеспрямованої діяльності для досягнення того чи

іншого результату [3; 5]. Отже, мотив діяльності містить у собі психологічний опис того, що потрібно здійснити людині.

Сутність мотивації як психологічної категорії розглядається в працях П. Гальперіна, Д. Ельконіна, І. Зимньої, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Талізінної та ін. Більшість психологів на чолі з І.Зимньою вважають мотивацію «пусковим механізмом» будь-якої діяльності – праці, спілкування чи пізнання [2: 59]. Смыслоутворювальна функція мотиву є важливою у визначенні потреби говоріння мовця зі своїм партнером про предмет мовлення у відповідний момент. Саме для цього спрацьовує і спонування, і спрямування мовленнєвої діяльності, і багато інших мотиваційних явищ, структурованих у цілісній мотиваційно-смысловій сфері.

Мотивація як спонування здійснюється заради реального кінцевого успіху, який потрібно досягти. У протилежному випадку мотивація згасає – зникає активність, слабшає воля. Тому важливими завданнями для викладача у процесі всього навчання є постійна увага до мотиваційної сфери навчання. Якщо мотив усвідомлюється, то він перетворюється у мотив-мету і стає актуальною спонукальною силою [5: 202]. Розвиток мотивації відіграє важливу роль у поведінці особистості під час здобуття знань та освіти, здійснюючи вплив на характер, емоції, здібності, діяльність студента, впливає на продуктивність розумової діяльності. Основними завданнями викладача-мовця є створення у студентів мотивів для навчання, тобто інтересів, стимулів та потреб, які мають безпосередній вплив на механізми породження мовлення нерідною мовою.

Виховання інтересу до навчання відбувається шляхом формування зацікавленості до отримання знань через призму позитивного ставлення до предмета. Є. Ільїн вважав, що зацікавлення у навчанні є «вихідною позицією у формуванні інтересу» [3: 109]. Під інтересом розуміємо таке ставлення іноземних студентів до навчання, за якого виникає свідоме прагнення, бажання свідомо сприймати і пізнавати вивчене, що виражається в активному сприйнятті отриманих знань.

У психології інтерес розглядають як мотив, який сприяє орієнтуванню у якій-небудь сфері, ознайомленню з новими фактами, більш глибокому відображенню дійсності. Інтерес для суб'єкта проявляється у позитивному емоційному стані, який здобуває процес пізнання. Таким чином, під професійним інтересом слід розуміти свідоме позитивне ставлення до майбутньої професії та активне цілеспрямоване прагнення до здобуття знань і умінь у вибраній спеціальності. Можна виділити найбільш широко розповсюджені мотиви: цікавість матеріалу, на якому побудоване навчання; особистість викладача і методичні прийоми, які він використовує; усвідомлення практичної потреби в знаннях із предмета (окремих його тем і системи мови в цілому).

Вивчення української/російської мови як іноземної у технічному ЗВО, особливо у її функціональному аспекті, відбувається через усвідомлення практичної значущості предмета, а отже і є одним із найважливіших стимулів до його пізнання. Тому професійне спрямування виявляється, насамперед, у професійному інтересі. Виховання схильності до майбутньої діяльності, формування професійних здібностей та професійного інтересу здійснюються через пізнавальну активну діяльність, яка для студентів іноземців базується на знаннях нерідної мови та мовлення.

М. Левітов зазначав, що виховувати інтерес у студента потрібно так, щоб створити таку ситуацію, за якої він не міг би не пережити стан зацікавленості [4: 287]. Тому на заняттях з формування діалогічного професійного мовлення всі види робіт підпорядковуються професійному інтересу. В основі навчально-пізнавальної діяльності лежить пізнавальний мотив. Ця діяльність виникає у проблемній ситуації і розвивається за правильної взаємодії студентів і викладачів.

На думку І. Зимньої, саме мотив «визначає формування основної схеми висловлювання, запускає в роботу операції з вибору лексичної одиниці та актуалізує форму лексичної одиниці» [2: 62]. У процесі навчання усного професійного мовлення увага студентів зосереджується навколо термінів, а їх

правильне вживання є рушійною силою для формування професійного мислення та розвитку стимулу до навчання.

Мотивація тісно пов'язана з емоційними явищами. В. Асєєв виділяє два види мотивації: позитивну та негативну, які пов'язані з емоціями особистості [1: 59]. Позитивні емоції, як відомо, є стимулом до розвитку подальшої пізнавальної діяльності, негативні – навпаки, гальмують творчий пошук та професійний інтерес. Враховуючи вмотивованість навчальної діяльності студентів-іноземців та наявність різних підходів до класифікації мотивів навчання, ми розглядаємо мотивацію навчання як ієрархічну систему внутрішніх і зовнішніх мотивів, посиляючись при цьому на праці В. Мільмана, М. Рогова, В.Чиркова, П. Якобсона та ін.

Основними завданнями, які слід розв'язати у ході реалізації педагогічної умови – позитивної мотивації комунікативно-мовленнєвої діяльності іноземних студентів, є відбір навчального матеріалу, який відповідає конкретним комунікативним потребам студентів кожного етапу навчання, реалізація мотивів іноземних студентів, активізація розумової діяльності та зняття емоційної напруженості в процесі навчальної діяльності. Мотивація потреби усвідомити форму висловлювання для більш успішного перенесення його в іншу конкретну ситуацію забезпечує високий рівень аналітичної діяльності.

Створюючи навчальні ситуації, викладачі-мовці повинні дотримуватися принципу: цілі навчання повинні відповідати цілям життєво важливих потреб студента, оскільки в основі комунікативного підходу лежить не реальність самої ситуації, а реальність діяльності в ситуації, насамперед у певному акті спілкування (навчального) і адекватній йому мотивації. Засвоєння граматичної системи мови відбувається через зміст висловлювання.

Важливим чинником навчальної мотивації є індивідуалізація, що відбувається шляхом узгодження змісту навчання, прийомів презентації, тренування і контролю з психологічними чинниками ефективності навчального процесу, індивідуальними особливостями навчальної діяльності студентів.

До основних прийомів індивідуалізації відносимо презентацію навчального матеріалу дедуктивним або індуктивним способом залежно від типу мислення, тобто врахування індивідуальних стратегій засвоєння навчального матеріалу. Для забезпечення ефективного процесу індивідуалізації слід враховувати основні типологічні характеристики особистості іноземного студента, його етнічні особливості, вікову типологію. Важливо враховувати особливості нервової системи, типові особливості розумової діяльності, якість виконання розумових операцій, рівень розвитку синтетичної й аналітичної розумової діяльності, рівні сформованості дієвих знань, засоби і способи здійснення навчальної діяльності, операції щодо переведення знань, умінь і навичок на подальші рівні розвитку, інтереси, мотиви і вольові якості особистості та ін.

Внутрішньо вмотивована потреба в спілкуванні у студентів-іноземців і виявляється, і задовольняється по-різному. Потреба студента у спілкуванні, існуючи об'єктивно, суб'єктивно мало підкріплюється в зовнішній діяльності (комунікативній і, отже, мовленнєвій), яка забезпечує засвоєння матеріалу. Значить, і внутрішня мотивація в цих випадках спрацьовує не завжди. На навчальну мотивацію в основному розраховує викладач. Її найважче викликати, розвинути і зберегти через індивідуальні особливості іноземних студентів та через інші об'єктивні умови. Для подолання цих труднощів слід враховувати основні чинники, що сприяють формуванню високої навчальної мотивації у студентів.

Спостереження та власний досвід свідчать, що найбільш сприятливими чинниками, які підвищують мотивацію навчання студентів-іноземців, є підтримка та взаєморозуміння з боку викладача та студентів усієї групи; емоційні компоненти; дружелюбність та товариські взаєностосунки між студентами; створення позитивної атмосфери спілкування під час занять.

Як відомо, мотиви реалізуються через роль. Цікаві ролі викликають у студентів мотиваційну готовність до мовленнєвих дій, які спрямовані на формування уміння мобілізувати засвоєний мовленнєвий матеріал для

спілкування в конкретних комунікативних цілях. Можливість «сховатися за роль» дозволяє студенту звільнитися від страху, що його мовлення неправильне. Врахування мотивації й емоційних явищ у навчанні студентів професійного мовлення засобами української/російської мови сприяє формуванню досконалої особистості, здатної до продуктивної професійної і наукової творчості. Визначальна роль у створенні особливо сприятливого психологічного клімату та доброзичливої атмосфери відводиться викладачеві.

Таким чином, розробка важливої з умов – мотивації навчання професійного спілкування нерідною мовою у ЗВТО – вимагає розгляду мотивації в аспектах стимулювання навчання студентів іншомовної діяльності в межах ситуацій професійного спілкування, що дозволяє активізувати їхню інтелектуальну діяльність та створити позитивний психологічний клімат у процесі навчання професійної іншомовної комунікації і керування іншомовною мовленнєвою діяльністю студентів на основі моделювання ситуацій професійного спілкування.

Список використаних джерел:

1. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личность / В.Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. – М., 1974. – 122 с.
2. Зимняя И.А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / И. А. Зимняя, Р.П. Неманова, Л.В. Петропавлова // Русский язык за рубежом. – 1986. – № 5. – С. 56–62.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Изд-во Питер, 2003. – 512 с.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
5. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 312 с.

Вивчення багатокomпонентних термінів студентами-іноземцями технічних спеціальностей у курсі

«Українська мова (за професійним спрямуванням)»

Книшенко Н.П.

доцент кафедри мовної підготовки

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

Проаналізовано багатокomпонентні терміни, що пропонувані в курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів технічних спеціальностей.

Цілком зрозуміло, що підготовка іноземних громадян на різних факультетах технічних вишів, окрім загальномовної підготовки, передбачає ще й опанування фаховою лексикою. У навчально-методичній літературі, що призначена для іноземних студентів до навчання на технічних факультетах, репрезентована різна за структурними ознаками термінологія. Під час викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» необхідно акцентувати увагу іноземних студентів на тому, що терміни діляться на однослівні (синтетичні) та багатослівні (аналітичні). Через активне зростання кількості аналітичних термінів виникла необхідність дослідження такої термінології.

Питаннями дослідження багатокomпонентних термінів займалися І. Кочан, Т. Лепеха, Б. Михайлишин, Н. Нікуліна, Н. Стаховська та інші.

Як показує проведений аналіз, у технічній галузі досить розповсюджені двокомпонентні словосполучення (бінарні) й багатокomпонентні (три й більше компонентів), побудовані на основі підрядного зв'язку, а саме таких його форм, як узгодження та керування.

Продуктивним є творення двокомпонентних термінів, які найчастіше розмежовують видові й родові поняття, наприклад:

1) прикметник + іменник (A + N): тротуарний блок, бітумінозні породи, проектна відмітка, кварцитові відходи, повітряні воронки;

2) іменник + іменник (N + N) (у т. ч. з прийменником): облаштування доріг, паспорт дороги, перетин доріг, категорія дороги, зрушення на покритті, бункер для заповнювача, кран для монтажу.

Бінарні аналітичні терміни за значенням компонентів можна розподілити на три групи:

1) термінні сполуки, що складаються з двох компонентів термінологічного характеру: інгібітор корозії, катіоноактивний емульгатор, коефіцієнт фільтрації, ландшафтне проектування, еталонне тестування, емульсія бітумна, в'язуче бітумне, шлаковий цемент, бітум окислений,

катіонна емульсія, в'язуче гідравлічне, компенсація біотоп, модуль комплексний;

2) складені терміни, компонентами яких є загальноживані слова, що термінологізувалися: дорожня основа, затримувальне огороження, захисна лісосмуга, земляне полотно, дорожні роботи, звуження дороги, шлях гальмовий, лінія переривчаста, дріб'язок кам'яний, з'єднання зубчасте;

3) складені терміни, один із компонентів яких є терміном, а інший – загальноживаним: капілярперериваючий прошарок, литий асфальтобетон, деформаційний шов, магістральна вулиця, дорожній сервіс, дренажна мережа, оправа тунелю, поправний дефект, розпад емульсії, холодний асфальтобетон, дорога колекторнорозподільна, спінений бітум.

Дослідники переконливо доводять, що часто й двочленне найменування не дає повної характеристики предмета, у зв'язку з чим сполучення ускладнюються додатковими компонентами, необхідними для більш повного й точного позначення поняття.

У трикомпонентних словосполученнях уточнювальну інформацію про предмет найчастіше має прикметник, де він виступає в ролі диференціатора поняття [2 : 80], пор.:

1) прикметник + прикметник + іменник (A + A + N): гравітаційна вільна вода, капітальний дорожній одяг, щебенево-мастична асфальтобетонна суміш;

2) прикметник + іменник + іменник (A + N + N): структурована зона бітуму, дорожньо-будівельний тип болота, раціональний вид підґрунтовки, дорожня класифікація ґрунтів;

3) іменник + прикметник + іменник (N + A + N) (у т. ч. з прийменником): класифікація автомобільних доріг, проектування автомобільних доріг, профілювальник дорожньої основи;

4) іменник + іменник + іменник (N + N + N) (у т. ч. з прийменником): водовідведення із смуги відведення, закладення раковин і сколів, прогнозування деформацій та руйнувань.

Чотирикомпонентні словосполучення досліджуваної мають найбільшу кількість словотвірних моделей різної продуктивності:

1) прикметник + іменник + прикметник + іменник (A + N + A + N): мінеральна добавка для дорожнього цементобетону, морозне здимання дорожнього одягу, модифікований полімерами дорожній бітум, проїжджа частина мостової споруди;

2) прикметник + прикметник + прикметник + іменник (A + A + A + N): нафтові дорожні в'язкі бітуми, нафтові дорожні рідкі бітуми, автономні автоматичні дорожні знаки, цементобетонне армоване дорожнє покриття;

3) іменник + іменник + прикметник + іменник (N + N + A + N) (у т. ч. з прийменником): модуль пружності дорожнього одягу, оцінка зчеплення між асфальтобетонними шарами, рівень утримання автомобільної дороги;

4) іменник + прикметник + іменник + іменник (N + A + N + N): метод стандартного ущільнення ґрунту;

5) іменник + прикметник + прикметник + іменник (N + A + A + N): змішувач-укладальник литих емульсивно-мінеральних сумішей;

6) іменник + іменник + іменник + іменник (N + N + N + N) (у т. ч. з прийменником): коефіцієнт приведення інтенсивності руху, контракт на утримання автомобільних доріг;

7) прикметник + іменник + дієприкметник + іменник (A + N + Vadj + N) (у т. ч. з прийменником): дорожнє покриття з дренажним асфальтобетону; дорожнє покриття, оброблене бітумом;

8) прикметник + іменник + іменник + іменник (A + N + N + N): автоматизована система управління рухом, базова довжина поверхні покриття, базова лінія поверхні покриття, нормативно-правовий акт з охорони праці, розрахункова відстань видимості для зупинки, розрахунковий модуль пружності шарів.

Термінологічні словосполучення відтворюють родо-видову ієрархію терміносистем. Стрижневим в аналітичних термінах виступає іменник, оскільки саме він виконує таксонімну функцію, виражаючи родові поняття, а видовими

виступають залежні іменники, прикметники, інколи прислівники. Причому в термінологічних словосполученнях «призначення визначального – видозмінити визначуване, тобто трансформувати вид у підвид, при цьому весь означуваний зміст визначального виявляється номінативно самодостатнім для видового опорного компонента» [3 : 110]. Науковці наголошують, що термін-словосполучення має властивості терміна, з одного боку, та властивості словосполучення, з другого. Як термін він характеризується системністю, наявністю дефініції, тенденцією до моносемії в межах свого термінологічного поля, відсутністю експресії, стилістичною нейтральністю. Як словосполучення – це певна синтаксична конструкція, що складається з декількох слів на основі підрядного граматичного зв'язку [1 : 193].

Аналітичні терміни в межах сучасних терміносистем становлять більшість і виявляють стійку тенденцію до зростання їх кількості. Близько 80% синтаксичних термінів технічної галузі репрезентовано дво-, три- й чотирислівними одиницями, інші структурі різновиди менш уживані, що пояснюється їх громіздкістю. Яскраво виражена тенденція до синтаксичного термінотворення відповідає процесу активного розвитку уявлень про все різноманіття об'єктивної дійсності науково-технічної сфери.

Отже, ознайомлення студентів-нефілологів із науково-технічними текстами передбачає обов'язкове знання словотвірної і морфологічної структури термінів.

Список використаних джерел:

1. Місник Н.В. Аналітичні терміни у складі термінології клінічної медицини / Н. В. Місник // Українська термінологія і сучасність : Зб. наук. праць. – К. : КНЕУ, 2001. – Вип. IV. – С. 193–194.
2. Петченко Т.В. Структурные виды терминов стекольного производства / Т. В. Петченко // Лексика и словообразование русского языка : Сб. науч. тр. – Рязань, 1982. – С. 76–80.
3. Рябко О.П. Гиперо-гипонимические характеристики компонентов терминологических словосочетаний-флоронимов (логико-семантический аспект) / О. Рябко // Теоретические основы словосложения и вопросы создания сложных лексических единиц : Межвуз. сб. науч. тр. – Пятигорск, 1988. – С. 110–115.

**Особливості репрезентації термінологічної лексики у процесі
навчання іноземних студентів-медиків**

Компанієць І.В.

доцент кафедри англійської мови

Харківського національного педагогічного університету

ім. Г.С. Сковороди

м. Харків, Україна

Для іноземних студентів, які навчаються в Україні, вивчення термінології з фахових дисциплін постає професійно орієнтованим та досить актуальним. Без знання певної терміносистеми, особливостей її репрезентації неможливо досягти помітних позитивних результатів в оволодінні фаховими дисциплінами на достатньо високому рівні. Потреба в навчанні студентів професійної термінології викликана тим, що саме термінологія є центральним елементом мови певної спеціальності, носієм основного предметного змісту.

На початковому етапі презентацію термінологічної лексики, у тому числі медичної, здійснюють, застосовуючи такий знаний метод семантизації лексики як дефініція. Медичні терміни найчастіше вводяться за допомогою дефініції, наприклад: 1) *Артеріальну гіпертензію при дифузному токсичному зобі називають синдромом високого серцевого викиду*; 2) *Уповільнення евакуації їжі зі шлунка називається гастропарезом*.

Варто зазначити, що денотатом терміна виступає поняття певної галузі знань, яке є чітко визначеним в межах даної наукової дисципліни. Без зв'язку з цим поняттям лексична одиниця не сприймається як термін [3: 34]. Термін, як правило, виконує дві функції: служить назвою поняття (номінативна функція) й відображає зміст поняття.

Специфічність термінологічної номінації полягає в тому, що вона є елементною номінацією, яка наділяє об'єкт ім'ям. У сфері науки таким ім'ям виступає термін. Але водночас з цим розглядувана термінологічна номінація використовується на позначення всієї ситуації найменування, тому вона є ще предикатною номінацією, у сфері якої "фіксуються знання людини про світ, виникають, інтегруються та диференціюються значення, збагачується та поширюється система наших понять та, врешті наших знань" [4: 332].

Предикатна номінація на позначення ситуації найменування пов'язана з творенням речень, бо “створити речення – це здійснити процеси номінації, що відносяться до позначення всієї ситуації, факту.” [2: 97].

Особливістю термінологічної номінації є те, що вона знаходить своє вираження в межах речень певного типу – речень із відношенням номінації. Відношення найменування можуть поєднувати не тільки предмет та його ім'я, але також поняття (якості, властивості, події) та спосіб його позначення в мові [1: 18]. Речення з відношенням номінації, що репрезентують ситуацію найменування, яка пов'язана з використанням медичних термінів, мають відповідне лексичне наповнення. До їхнього складу входять дієслова та дієслівні сполучення на позначення номінативної діяльності спеціалістів у галузі медицини, наприклад: а) мати назву // *Це не означало, що людство вразила якась невідома хвороба. Просто раніше вона **мала** інші **назви** – “маскована депресія”, “синдром Да Коста”, “неврастенія”;* б) називатися // *Речовини, які зумовлюють у окремих людей чи навіть тварин стан підвищеної чутливості – алергію, **називають** алергенами;* в) отримати назву // *У 1920–21 рр. описано захворювання у людей, яке пізніше **отримало назву** хвороби Кройтцфельдта – Якоба;* г) стали називати // *Після опублікування (1836-1838р.) робіт російського терапевта Сокальського і французького вченого Буйо була доведена закономірність ураження серця при ревматизмі, а цю хворобу **стали називати** хворобою імені Сокальського- Буйо.* Отже, речення з відношенням номінації характеризуються вживанням певного кола предикатної лексики, залученої до вираження термінологічної номінації.

Таким чином, ознайомлення іноземних студентів із медичною термінологією відбувається шляхом реалізації у мовленні певних синтаксичних структур – речень із відношенням номінації, у змісті яких репрезентована ситуація іменування.

Список використаних джерел:

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы / Н.Д. Арутюнова. – М.: Наука, 1976. – 383 с.
2. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова. – М.: Изд-во «Наука», 1986. – 157 с.

3. Суперанская А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
4. Языковая номинация (Общие вопросы) / [А. А. Уфимцева, Е. С. Азнаурова, Е.С. Кубрякова и др.]; под ред. Б.А. Серебренникова, А.А. Уфимцевой. – М.: Наука, 1977. – 360 с.

**Формирование коммуникативной компетенции
при обучении иностранных студентов учебному научному дискурсу**

Куйда Н.Я., Маринич А.Н.

*преподаватели Центра подготовки иностранных граждан
Запорожского государственного медицинского университета
г. Запорожье, Украина*

Принцип коммуникативной направленности обучения иностранным языкам признан в настоящее время ведущим, а когнитивно-коммуникативная методология позволяет создавать парадигму лингвистического знания. Согласно этой методологии при описании каждого языкового явления равно учитываются те две функции, которые они неизбежно выполняют: когнитивная (по их участию в процессах познания) и коммуникативная (по их участию в актах речевого общения). Соответственно, каждое языковое явление может считаться адекватно описанным и разъясненным только в тех случаях, если оно рассмотрено в плане когнитивном и коммуникативном.

При когнитивно-коммуникативном подходе предусматривается не только получение иностранцами суммы языковых знаний, но и целенаправленное формирование у них речевых и коммуникативных навыков и умений для общения в разных жизненных и профессиональных ситуациях.

Коммуникативная компетенция учащихся формируется в процессе обучения и в значительной степени определяется тем, насколько учащиеся осознают содержание мысли, свои коммуникативные намерения, ситуативную обусловленность общения, а также тем, насколько свободно на этой основе они управляют процессом речевой деятельности на изучаемом языке.

Реальная коммуникация содержит три составляющие: действительность (ситуация общения), в сфере которой и на основании которой она осуществляется, текст, обеспечивающий её содержательно-языковую основу и

дискурс, обеспечивающий содержательно-речевую основу с вербальными и невербальными компонентами. Но при этом все три составляющие находятся в динамическом соответствии: изменение действительности влечет за собой изменения текста и дискурса [1: 67].

Следует давать иностранному студенту экстралингвистические, экзистенциальные знания, обучать межкультурному общению в определенной ситуации.

Коммуникативная компетенция включает в себя 3 видовых понятия: экзистенциальную компетенцию, текстовую компетенцию и дискурсивную компетенцию. Более частные – это языковая, речевая и страноведческая как часть экзистенциальной.

Текст является единицей дискурса, так как коммуникация реализуется в тексте и представляет собой законченную единицу коммуникации. Текст демонстрирует лингвистические и экстралингвистические феномены, в которых проявляется языковая личность и языковое сознание, которые влияют на выбор языковых средств, на процессы порождения и восприятия текстов проявляясь в контексте и пресуппозиции, особенно применительно к научному дискурсу с особой грамматикой, особым лексическим материалом, правилами словоупотребления и синтаксиса. Преподаватель может обучать учебному научному дискурсу как видам устной и письменной коммуникации на образцах научных текстов в рамках данной специальности. Учебный научный дискурс может реализовываться в письменных текстах, конспектах лекций, домашних заданиях, в беседах с преподавателем и обсуждениях с соучениками.

Речевая ситуация может послужить основой для определения смысла слова, научного дискурса, научного текста, отбора лексических единиц и организации речевого материала [2:37].

Следует уделять внимание на начальном этапе формированию у иноязычных студентов способности осознанно осуществлять продуктивную деятельность по определённым лексико-семантическим темам. Большую роль в этом играет усвоение иностранными учащимися моделей, связанных с

лексическим значением группы слов по тематическому принципу. В учебном пособии кафедры последовательно вводятся упражнения, направленные на формирование и закрепление речевых навыков с опорой на интенции, обусловленные реальными речевыми ситуациями.

Известно, что учащиеся хорошо запомнившие отдельные слова и успешно выполняющие изолированные операции с ними, тем не менее испытывают значительные трудности, когда с помощью этих же слов требуется выразить свои мысли в процессе реального общения на неродном языке. Объясняется это тем, что для осуществления речевой деятельности необходимо не только знать слова и их значения, но, прежде всего, порождать речевые высказывания с использованием соответствующих лексических средств.

Отсюда вытекает необходимость разработки стратегии обучения лексике, которая бы позволила привести организацию процесса обучения лексике в соответствие с этапами порождения речевого высказывания. Что касается грамматического конструирования, то для овладения этим звеном речевого механизма учащимся предлагаются в таблицах грамматические конструкции. Грамматические конструкции также отбираются соответственно речевой потребности учащихся [3:231]. Наполняя эти конструкции отобранной лексикой, учащиеся получают возможность правильно оформить своё высказывание.

В когнитивно-коммуникативной методологии при описании каждого языкового явления равно учитываются две функции: когнитивная (по их участию в процессах познания) и коммуникативная (по их участию в актах речевого общения).

Работа над семантикой и синтагматикой терминологической лексики проводится в заданиях. Большинство заданий направлено на снятие лексических и грамматических трудностей. Послетекстовые задания и вопросы помогают не только выяснить, насколько хорошо студенты поняли содержание текстов, но и дают учащимся возможность и стимул к обсуждению различных тем научного характера, творчески перерабатывать получаемую информацию,

развёрнуто и грамотно формировать суждения, высказывания. Опора на текст – основное условие успехов в обучении учебному научному дискурсу. Необходимыми компонентами процесса овладения продуктивными речевыми умениями являются предварительное восприятие, репродукция и трансформация иноязычных текстов. Переход от репродукции через трансформацию к порождению текстов осуществляется как в стратегическом плане, так и в пределах цикла занятий. Овладение речевыми умениями на базе текстов предполагает одновременное осознанное усвоение элементарных лингвистических знаний. В системе языковых упражнений важное место занимают упражнения на перевод. Первым шагом к овладению иноязычной речью должно стать усвоение образцовой артикуляции и интонации. Применяются различные способы работы с текстом - чтение, выделение незнакомых слов, языковая догадка, составление назывных планов, конспектов, которым приходится обучать некоторых студентов, различные варианты его интерпретации в ходе порождения текстов и высказываний. Максимально стимулируются стратегии, основанные на изученных средствах научного языка: описание по функциям, по сходству и характеристикам, использование синонимичных конструкций, парафразы, а также словотворчество.

На начальном этапе определение правильной организации языкового материала даёт возможность найти оптимальную сегментацию и структурирование языковой информации, а также удовлетворить познавательные потребности учащихся.

Также, учитывая возрастающую роль словообразования, мы уделяем большое внимание словообразовательным моделям при обучении языку специальности. Знание корней слов, словообразующих аффиксов и словообразовательных закономерностей развивают у студентов языковую догадку, что способствует обогащению словарного запаса по специальности. Таким образом, студенты сами узнают незнакомые слова и устанавливают их значения, что помогает им овладеть лексикой выбранной специальности, читать и понимать специальную литературу, извлекать из неё нужную информацию, а

также воспроизводить полученную информацию с разной степенью свёрнутости, строить собственное речевое высказывание типа сообщения с использованием полученной информации и для диалогического общения.

Необходимо предлагать учащимся употреблять вводимые на уроке слова для выражения собственных мыслей. Такая деятельность должна основываться на потребности в продуцировании и восприятии того, что представляется в качестве предмета говорения. Например, выполнение заданий по учебно-профессиональному общению, где студенты выражают свою точку зрения, своё отношение и мнение по изучаемым вопросам и проблемам.

Сложность организации стратегической работы с коммуникативными стратегиями дискурса связана с тем, что обучение порождению и восприятию связанных текстов включает в себя различные стратегии: дискурсивные, компенсаторные, учебные, универсальные.

Очевидно, что сформированность коммуникативной компетенции у учащихся является важнейшим фактором, способным определить успешность обучения научному дискурсу.

Список использованных источников:

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация в рамках «образа мира» инженера/ И.Б. Авдеева // Русский язык за рубежом: журнал – Россия, М., 2004. – Вып.3 – С. 67-72.
2. Белошапкова Т.В. Дискурс как определитель средства передачи категории аспектуальности/ Т.В. Белошапкова // Русский язык за рубежом: журнал – Россия, М., 2008. – Вып. 2 – С. 36-40.
3. Шибко Н.Л. Место личности в подходах к обучению иностранным языкам/ Н.Л. Шибко // Русский язык и литература: сб. научн. тр. – Киев, 2011. – Вып.3 – С. 230-234.

Шляхи формування професійно-мовної компетентності іноземних студентів у процесі мовної підготовки

Моргунова С.О.

старший викладач кафедри української мови

та мовної підготовки іноземних громадян

*Харківського національного університету будівництва та архітектури
м. Харків, Україна*

Сьогодні, в умовах входження української системи вищої освіти в європейський освітній простір, провідним підходом до формування та організації навчального процесу у закладах вищої освіти став компетентнісний

підхід. Освітні результати і пріоритети при такому підході зміщуються від досягнення конкретного рівня знань, умінь, навичок до володіння сукупністю компетенцій – універсальних (базових, ключових) і спеціальних (предметних, професійних). Саме тому питання формування компетентності майбутніх фахівців є найбільш актуальною проблемою сучасної вищої професійної освіти.

Категорія «компетентність» широко використовується вітчизняними і зарубіжними вченими в педагогіці і психології (А. Деркач, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Первухинський, Дж. Равен, Ю. Татур, Ф. Цівелі, В. Шадриков та ін.). У педагогіці прийнято розрізняти поняття «компетентність» і «компетенція». Дослідники визначають компетенцію як заздалегідь задану вимогу до освітньої підготовки студента, характеристику його професійної ролі. Компетентність розглядається вченими як міра відповідності цій вимозі, ступінь оволодіння компетенцією, сукупність особистісних якостей студента (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціальній та особистісно-значущій сфері [1: 38].

Під професійно-мовною компетентністю іноземного студента як метою його підготовки ми розуміємо професійно значущу якість, що реалізує соціальну потребу в професійному становленні, сприяє самостійному і професійному здійсненню навчально-пізнавальної діяльності у нерідному мовному середовищі, розпізнанню і породженню наукових текстів, використанню мовних засобів. До сутнісних характеристик якості відносяться відповідні певній професії знання, вміння, навички, а також ціннісні орієнтації, необхідні для систематичного підвищення кваліфікації.

На думку науковців, професійно-мовна компетентність іноземного студента характеризується комплексом знань, умінь і навичок, що забезпечують йому можливість сприймати, розуміти і породжувати повідомлення (тексти), що містять виражену специфічними засобами природньої мови (підмови професії) інформацію, яка відноситься до об'єкту його професії, зберігати таку інформацію в пам'яті і обробляти її в ході розумових процесів [3: 187]. З цих

позицій сутнісний зміст професійно-мовної компетентності може бути представлений двома компонентами: інформаційним, що характеризується обсягом і структурою наявного в індивіда професійно орієнтованого часткового тезауруса, і операційним, що презентований усвідомленим володінням мовними засобами уточнення смислових відносин між елементами тезауруса.

Формування професійно-мовної компетентності іноземного студента здійснюється за умов дотримання низки принципів, позначених О. Іонкіною [3: 187]:

- принципу доступності, що передбачає врахування не тільки особливостей рівня розвитку студентів, а й складності навчання нерідною мовою;
- принципу професіоналізму, що спирається на закономірний зв'язок науки і навчального предмета і передбачає відбір змісту освіти в залежності від рівня володіння іноземним студентом мовою навчання;
- принципу свідомості і активності, що передбачає усвідомлення студентом необхідності і перспективності навчання іноземною мовою;
- принципу діалогізму, заснованого на побудові взаємодії викладача та студента як діалогічного і цілісного освітнього процесу;
- принципу наочності, що стимулює інтерес до досліджуваного предмету і істотно полегшує навчання іноземною мовою.

Процес формування професійно-мовної компетентності доцільно розділити на ряд етапів, яким відповідають певні рівні сформованості цієї якості.

Першим етапом є оволодіння іноземними студентами системою тезових понять і методів науки, що вивчається, а також окремих терміноелементів з навчальних предметів. Формування професійно-мовної компетентності на цьому етапі йде від рівня загального розуміння на слух елементарної наукової інформації, що міститься в монологічному висловлюванні, розуміння умови завдання до володіння окремими терміноелементами майбутньої професії, детального розуміння на слух елементарної наукової інформації, визначення

основної і додаткової інформації, що міститься в науковому тексті для читання, побудові елементарного усного та письмового висловлювання за темою уроку на заключному рівні сформованості певної якості на цьому етапі.

Другий етап передбачає формування вміння отримувати цілісне уявлення про поняття, виходячи зі знання сутності кожного окремого терміноелемента, вміння формулювати повідомлення, використовуючи вивчену термінологію і розуміти мову навчання в рамках тем, актуальних для навчально-професійної діяльності студентів, розуміння на слух адаптованих наукових текстів, вміння побудувати монологічне висловлювання, ініціювати та вести діалог на професійну тему.

Заключний, третій етап формування професійно-мовної компетентності передбачає розвиток уміння визначати положення терміна в терміносистемі (а значить, і зв'язку цього поняття з іншими) на основі розуміння значення кожного терміноелемента в ньому, і основних ознак відповідного поняття, тобто володіння системою термінів майбутньої професії. Третій етап також включає вміння вступати в дискусію і висловлювати свою думку з обговорюваних на заняттях тем, вміння самостійно організовувати свою навчально-пізнавальну діяльність, навички виконання навчальних міні-проектів з використанням інформаційних технологій. Отже, на заключному етапі формування професійно-мовної компетентності іноземний студент повинен демонструвати вільне володіння всіма видами мовленнєвих умінь мовою навчання і застосування їх у професійній сфері.

В освітньому процесі закладу вищої освіти компетенції найбільш ефективно формуються за допомогою таких методів навчання, що сприяють набуттю досвіду самостійного вирішення різних завдань [2: 114]. До таких методів можна віднести:

- інформаційні технології (з використанням комп'ютерних засобів);
- комунікативні методи (мозковий штурм, прес-конференція, дискусія, навчальні дебати та інші активні форми і методи, спрямовані на співпрацю, організацію роботи в групі);

- формування у студентів універсальних умінь, пов'язаних з 156м.156 презентацією, доказом власних суджень, прийняттям рішення і осмисленням, оцінкою різних точок зору тощо;

- ігрові методи, у межах яких студенти беруть участь у рольових, ділових, імітаційних іграх, що моделюють професійні проблеми і завдання. В іграх студенти реалізують ролі і виконують функції, які є адекватними соціальному контексту їх майбутньої професійної діяльності, що дозволяє іноземним студентам набутися досвіду вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань;

- проекти, що мають прикладний, міждисциплінарний характер (зміст і способи виконання проектів повинні відповідати змісту і технологіям майбутньої професійної діяльності іноземних студентів). Конкретну проблему майбутнього дослідження іноземні студенти повинні сформулювати за допомогою педагога самі в кожній мікрогрупі окремо (наприклад, для майбутніх економістів це можуть бути «Сучасні проблеми економіки», «Світова економічна криза», «Проблема вичерпності світових ресурсів», для майбутніх інженерів – «Використання інформаційних технологій в роботі інженера», «Автоматизація виробництва»).

Формування професійно-мовної компетентності іноземного студента – процес, що триває протягом усього терміну його професійного навчання. У професійному становленні іноземного студента професійно-мовна компетентність виконує низку найважливіших функцій. Вона забезпечує ефективну взаємодію іноземного студента з носіями мови в системі вищої професійної освіти, поєднує теоретичні знання студента з профілюючого предмету з їх практичним використанням для вирішення конкретних завдань і дозволяє суб'єкту дати цілісну оцінку самого себе як професіонала своєї справи.

Список використаних джерел:

1. Барытко Н.М. Педагогика: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / Н.М. Барытко.– М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 496 с.
2. Ильина И.В. Компетентностно ориентированная технология организации самостоятельной работы студентов в деятельности профессорско-преподавательского состава вуза /

И.В. Ильина // Кадры высшей школы инновационной России: вызовы и решения: Сб. материалов всеросс. конф. – Москва: МИРЭА, 2010. – С.110 –117.

3. Ионкина Е.С. Динамическая модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента в процессе довузовской подготовки / Е.С. Ионкина // Изв. Юж. фед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2011. – № 12. – С. 185–190.

Особливості засвоєння складнопідрядних речень зі сполучниками та сполучними словами у процесі аудіювання тексту в курсі «Українська мова як іноземна»

Пасічна О. В.

*доцент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки
Криворізького національного університету
м. Кривий Ріг, Україна*

Засвоєння граматичних понять посідає важливе місце у системі мовної підготовки іноземних студентів. Проблемі формування умінь і навичок конструювання складнопідрядних речень, визначення типів відношень між головною та підрядною частинами, використання сполучних засобів їх поєднання присвячено праці П. Вовк, О. Волкової, Н. Ворони, Є. Голованенко, Т. Крик, Л. Новицької, В. Радченка, Т. Поліщук та ін. Як зазначають дослідники, найбільше труднощів виникає у студентів-іноземців в опануванні саме цього типу синтаксичних конструкцій. Тема «Складнопідрядні речення зі сполучниками та сполучними словами (що, щоб, хто, де, куди, звідки, скільки, чий, котрий)» є доволі складною у процесі вивчення нерідної мови. Тому пропонуємо етапи роботи із засвоєння означеної теми.

Аудиторна робота:

1. Прочитайте теоретичний матеріал. Складіть самостійно 5 складнопідрядних речень з різними сполучниками підрядності.

Складнопідрядне речення – це таке речення, що складається з двох і більше частин, з яких одна є головною, а інша (інші) залежною (залежними) від головної. Незалежна частина називається головною, а залежна – підрядною. Від головної частини можна поставити питання до підрядної частини.

Підрядна частина приєднується до головної або сполучниками (не є членами речення), або сполучними словами (є членами речення). Сполучник чи сполучне слово завжди знаходиться в підрядній частині. Найпоширенішими

сполучниками підрядності є такі: *що, як, бо, щоб, якщо, якби, чи, коли б, аби, ніби, наче, немов, ніж, хоч, так що, як тільки, після того як, для того щоб, тому що, через те що, незважаючи на те що*. Найпоширенішими сполучними словами є такі: *хто, що, який, чий, котрий, скільки*.

Підрядна частина завжди відділяється від головної частини комою. Підрядна частина може стояти перед головною частиною, у середині головної частини, після головної частини: *Я знаю, **що** в літню сесію у нас 3 іспити* (підрядна частина стоїть після головної частини). ***Щоб** одержати гарні оцінки з української мови, треба добре вчитися* (підрядна частина стоїть перед головною). *Той, **хто** займається спортом, сильний і здоровий* (підрядна частина стоїть у середині головної). *Багато квітів було там, **де** стояв пам'ятник* (підрядна частина стоїть після головної). *Там, **куди** ми приїхали на екскурсію, було дуже гарно* (підрядна частина стоїть у середині головної). *Студенти-іноземці після закінчення навчання поїдуть у ті країни, **звідки** вони приїхали* (підрядна частина стоїть після головної частини). *Ганна сказала, **скільки** коштують ліки* (підрядна частина стоїть після головної частини). *Він не знав, **чий** підручник лежить на столі* (підрядна частина стоїть після головної частини). *Найдороща та пісня, **котру** співала мати* (підрядна частина стоїть після головної частини).

2. Ознайомтеся зі значенням нових слів, запам'ятайте їх.

Українська мова	Французька мова	Англійська мова
діяч	homme	statesman
постать	personnalité	personality
легенда	légende	legend
поміщик	propriétaire	landlord
поруч	de front	alongside
захист	défense	defence
формування	formation	formation
оточення	ambiance	environment
посол	ambassadeur	ambassador
шляхтич	gentilhomme polonais	(Polish) gentleman
позов	action civil	suit, action

винуватець	offenseur	culprit
тюрма	prison	prison
переконати	convaincre	convince (of)
посланець	envoyé	envoy, messenger
повстання	révolte	insurrection, revolt
кіннота	cavalerie	cavalry
артилерія	artillerie	artillery
полководець	général	commander

3. Прослухайте текст «Богдан Хмельницький» та дайте відповіді на поставлені запитання:

1. Ким був Богдан Хмельницький? 2. Коли він народився і де провів своє дитинство? 3. Що вплинуло на формування характеру Богдана Хмельницького? 4. Які мови знав Богдан Хмельницький? 5. Ким вибрали Богдана Хмельницького після турецького полону? 6. Що зробив польський шляхтич з сином Хмельницького та його хутором? 7. У чому переконав козаків Богдан Хмельницький? 8. У якому році Богдан Хмельницький став гетьманом? 9. Якою була міжнародна політика Хмельницького? 10. Скільки козаків було в армії Хмельницького? 11. У яких битвах козаки під керівництвом Богдана Хмельницького здобули перемоги? 12. На якій купюрі зображено портрет Богдана Хмельницького?

Богдан Хмельницький

Богдан Хмельницький був великим діячем України. З-поміж історичних постатей України давніх часів, котрі нам відомі, найбільше написано про Богдана Хмельницького: наукові монографії, статті, документальні факти... Усі, хто живе в Україні й цікавиться її історією, знають про Хмельницького. Пам'ять про нього живе в народних піснях та легендах.

Богдан Хмельницький народився у 1595 році в сім'ї українського поміщика Михайла Хмельницького. Він провів дитинство в місті Чигирин, яке знаходилося поруч з Диким полем. На цій землі Богдан одержав перший військовий досвід, тому що все населення цього району брало участь у захисті своєї землі. У молодості Богдан Хмельницький оволодівав військовим мистецтвом, разом з батьком воював з татарами й турками. На формування характеру майбутнього українського гетьмана впливало оточення, тому що основним населенням цих місць були козаки.

Богдан Хмельницький одержав гарну освіту. Він знав латинську мову, яка на той час була мовою дипломатів. Крім того, він знав ще й турецьку та татарську мови, які вивчив у турецькій неволі, у місті Константинополь, куди потрапив разом з батьком у 1620 році. Запорізькі козаки викупили його з турецького полону, звідки він повернувся додому, у рідний хутір Суботів поблизу Чигирин. Богдана Хмельницького вибрали Чигиринським сотником.

Одного разу Хмельницький як посол поїхав з іншими козаками до польського короля. За час його відсутності один польський шляхтич пограбував його хутір. Сина Богдана Хмельницького було до смерті побито. Хмельницький подав позов до суду, проте шляхтичавинуватця не покарали, а самого Хмельницького посадили в тюрму. Коли Хмельницький звільнився з тюрми, він пішов на Січ і переконав козаків, що вже час братися за зброю та звільнити Україну від польських загарбників. Богдан Хмельницький розіслав своїх посланців по всій Україні, щоб піднімати народ на повстання. З того часу визвольна боротьба українського народу стала метою його життя.

У 1648 році Хмельницький став гетьманом України. Він керував формуванням Української держави, підтримував дипломатичні стосунки з багатьма країнами. Міжнародні стосунки він спрямував на звільнення українського народу з-під влади Польщі. У 1648 р. почалася Визвольна війна українського народу. Вся Україна піднялася на боротьбу з польськими загарбниками.

Армія Богдана Хмельницького в різні часи налічувала 300-400 тисяч чоловік. Для порівняння: у великих європейських арміях того часу було по 40-50 тисяч чоловік. З 160м.'ям Хмельницького пов'язано створення козацької кінноти та артилерії. Гетьман Хмельницький був одним із самих досвідчених полководців, чий яскравий політичний та дипломатичний таланти поставив його в перший ряд керівників європейських держав.

Під його керівництвом козаки здобули перемоги в Жовтоводській, Пилявецькій, Зборовській, Батозькій битвах. Сучасники називали його «українським Спартаксом», «Ганнібалом».

Образ видатного діяча українського народу зображений на п'ятигривневій купюрі сучасних українських грошей.

4. До виділених слів доберіть синоніми:

1. З-поміж історичних постатей України давніх часів найбільше написано про Богдана Хмельницького.

2. Він провів дитинство в місті Чигирин, яке знаходилося поруч з Диким полем.

3. Богдан Хмельницький одержав гарну освіту.

4. З того часу визвольна боротьба українського народу стала метою його життя.

5. У поданих реченнях з тексту «Богдан Хмельницький» знайдіть сполучники чи сполучні слова, що стосуються теми практичного заняття. Визначте головну та підрядну частини. Поставте питання від головної частини до залежної.

1. З-поміж історичних постатей України давніх часів, котрі нам відомі, найбільше написано про Богдана Хмельницького: наукові монографії, статті, документальні факти...

2. Усі, хто живе в Україні й цікавиться її історією, знають про Хмельницького.

3. Крім того, він знав ще й турецьку та татарську мови, які вивчив у турецькій неволі, у місті Константинополь, куди потрапив разом з батьком у 1620 році.

4. Запорізькі козаки викупили його з турецького полону, звідки він повернувся додому, у рідний хутір Суботів поблизу Чигирина.

5. Коли Хмельницький звільнився з тюрми, він пішов на Січ і переконав козаків, що вже час братися за зброю та звільнити Україну від польських загарбників.

6. Богдан Хмельницький розіслав своїх посланців по всій Україні, щоб піднімати народ на повстання.

7. Гетьман Хмельницький був одним із самих досвідчених полководців, чий яскравий політичний та дипломатичний талант поставив його в перший ряд керівників європейських держав.

6. У реченнях із завдання 5 з'ясуйте, яку позицію займає підрядна частина по відношенню до головної. Накресліть схеми цих речень.

Зразок: [], () – підрядна частина стоїть після головної частини.

(), [] – підрядна частина стоїть перед головною частиною.

[, (),] – підрядна частина стоїть у середині головної частини.

Домашнє завдання:

1. Вивчіть теоретичний матеріал про складнопідрядні речення зі сполучниками та сполучними словами *що, щоб, хто, де, куди, звідки, скільки, чий, котрий*.

2. Підготуйте монолог-розповідь про Богдана Хмельницького.

Отже, виконання окреслених завдань у процесі засвоєння складнопідрядних речень зі сполучниками підрядності й сполучними словами допоможе студентам-іноземцям досягти належного рівня теоретичних знань та сформувати уміння й навички використовувати цей тип синтаксичних конструкцій у власному мовленні.

Некоторые формы самостоятельной работы при обучении иностранному языку в спортивном вузе

Петрусенко Н.Ю.

*доцент кафедры украинского и иностранных языков
Харьковской государственной академии физической культуры
г. Харьков, Украина*

Самостоятельная работа является особым видом учебной деятельности, направленной на выработку у студентов творческого подхода к получению знаний. Основными функциями самостоятельной работы в вузе являются познавательная, обучающая и воспитательная.

Самостоятельная работа включает в себя систему заданий, предусматривающих как семантизацию, так и активацию в речи общенаучной и терминологической лексики. Студент должен понять предложенные цели, сформировать их самостоятельно и удерживать в памяти до момента их реализации. Формирование навыков и умений самостоятельной работы осуществляется в аудитории в ходе фронтального, группового парного и индивидуального режимов работы.

Для обучения иностранному языку в спортивном вузе с учетом современных требований наиболее приемлемыми являются комбинированные программы, предназначенные для отработки различных аспектов языка, например, аудирования и закрепления новой лексики. Как правило, на самостоятельную работу студентов выносятся материал, который может быть проработан студентом по учебнику, пособию, справочной литературе и т.п.

Одной из форм обучения иностранному языку в спортивном вузе является внеаудиторное чтение. Суть внеаудиторного чтения заключается в самостоятельном подборе текста по специальности (гимнастика, тяжелая атлетика, футбол, плавание и др.) и последующем его изучении. Студент должен сделать перевод текста, выписать незнакомые лексические единицы, а также составить аннотацию прочитанного текста. Преподаватель оказывает помощь в ознакомлении студентов с имеющимися источниками (пособиями, словарями, справочниками, Интернет-ресурсами и т.д.), которые являются

необходимым элементом при самостоятельной подготовке текста. Трудность с подбором материала для чтения заключается в выборе среди массы литературы материалов на актуальные и интересные для студента темы. Преподаватель также определяет объем чтения, лексический материал для запоминания, грамматические структуры для повторения, сроки сдачи и т.д.

Опрос внеаудиторного чтения должен включать проверку перевода текста отборочным методом (несколько коротких отрывков из разных частей текста), а также умение изложить его основные мысли.

При организации самостоятельной внеаудиторной работы система упражнений должна функционировать в режиме самоконтроля, что осуществляется с помощью тестовых заданий, по которым учащиеся проверяют правильность понимания текста.

Важное место в организации самостоятельной работы студентов спортивного вуза отводится творческим заданиям. Так, студенты готовят доклады (темы «My future speciality», «My training», «My favourite athlete», «Women and sport» и т.д.), подготавливают презентации, составляют терминологические словари по своей специальности. Данные виды заданий реализуются в процессе работы с различного рода учебными аудио- и печатными материалами, в том числе с литературой по специальности.

В общую систему упражнений по формированию умений самостоятельной работы входят подготовительные упражнения, направленные на отработку каждой отдельной группы умений в рамках самостоятельной работы. К ним можно отнести обучающие тексты, упражнения на систематизацию по отдельным признакам, составление таблиц и схем. К творческому типу упражнений относятся подготовка докладов, рефератов, составление игровых заданий, проверочное чтение и редактирование материалов.

В заключении следует подчеркнуть, что все формы самостоятельной работы являются эффективными в обучении иностранному языку в спортивном

вузе и дают возможность преподавателю объективно оценивать результаты работы и уровень знаний иностранного языка студентами.

Список использованных источников:

1. Петрусенко Н.Ю., Соина И.Ю. К вопросу о внеаудиторной самостоятельной работе в процессе обучения иностранному языку/ Н.Ю. Петрусенко, И.Ю. Соина // Лингвистическая подготовка студентов филологических специальностей высших учебных заведений в контексте Болонского процесса и общеевропейских рекомендаций по изучению, преподаванию и оцениванию языков: Материалы IV Международной научно-методической конференции, 3-4 октября 2013г. – Одесса: Изд-во «ВМВ», 2013. – С. 292-293.
2. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. – СПб.:Златоуст, 2000. – 225с.

**Учебное пособие по языку специальности как средство
профессионально ориентированного обучения англоязычных
иностраннных студентов**

Полежаева Н.А., Старостенко Е.И.

преподаватели кафедры языковой подготовки

Запорожского государственного медицинского университета

г. Запорожье, Украина

Принцип профессиональной направленности в обучении украинскому и русскому языкам как иностранным в учебных заведениях высшего образования давно и прочно занял одно из ведущих мест. Определение термина «профессионально ориентированное обучение» в широком смысле многовариантно, но суть его в основном сводится к характеристике процесса преподавания языков, при котором обеспечивается чтение литературы по специальности, изучение терминологии и профессиональной лексики, овладение основными понятиями и всеми языковыми средствами, приводящими к качественному общению в профессиональной деятельности.

В методике преподавания РКИ основы профессионального обучения заложены в работах О.Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной, Л.П. Клобуковой и др. Современная лингводидактика внесла свой вклад, исследуя конкретные аспекты этой коммуникации: лексический состав медицинской литературы, отбор лексики (Л. Дмитриева, Я. Заневский), обучение профессиональной диалогической речи, выбора речевых средств в ситуации профессионального

общения на украинском и русском языках (М. Багдасарян, Р. Зайцева, Е. Гейченко, Л. Васильева, Г. Иванишин, О. Иванцов, Г. Шве́ц).

Парадигма обучения иностранных студентов в вузах Украины в последнее десятилетие существенно меняется: все большую популярность среди экспатов приобретает англоязычная форма обучения. Она является актуальной и для индийских студентов-медиков, обучающихся в Запорожском государственном медицинском университете (ЗГМУ), по нескольким причинам: полученное ими образования в школах Индии на английском языке; сокращение сроков пребывания в университете без обучение на подфаке и пр.

Функционирование англоязычной формы обучения для иностранных студентов в ЗГМУ потребовало создания новых учебных программ и учебных планов по украинскому и русскому языкам для этого контингента, конкретизации форм, методов и приемов обучения. В соответствии с учебными планами студенты англоязычной формы обучения в ЗГМУ изучают украинский и русский языки в течение трех лет. За два года они осваивают программу подготовительного факультета, приобретая необходимые навыки и умения в различных видах речевой деятельности в социально-бытовой и учебно-профессиональной сферах общения, знакомятся с лингвострановедческой информацией, необходимой им для адаптации в иноязычной среде. Особенностью этого этапа обучения является невысокий уровень мотивации в изучении украинского/русского языков из-за осознания того, что эти языки при англоязычной форме обучения не являются для них средством получения профессиональных знаний, освоения будущей профессии. Но ситуация значительно улучшается к третьему курсу, повышается уровень мотивации с осознанием того, что во время прохождения клинической практики приходится вступать в контакт с носителями языка, в большинстве своем не владеющими английским, и поэтому профессиональная коммуникация осуществляется на украинском/русском языках.

Наличие существующих учебников и учебных пособий для III курса данной формы обучения не совсем полно соответствовало конкретным

условиям учебного процесса в ЗГМУ и его задачам, поэтому возникла необходимость в создании своего учебно-методического пособия. Коллектив авторов кафедры языковой подготовки ЗГМУ (Е.И. Гейченко, Л.Н. Сенник, О.В. Коровина), учитывая опыт создания подобных пособий, подготовили для студентов III курса медицинского факультета учебное пособие «Обучение профессиональному общению «врач – больной»[1] на украинском и русском языках. Это пособие обучает студентов - иностранцев устной и письменной коммуникации на украинском/русском языках, необходимой при прохождении учебной клинической практики, оно является оптимальным инструментом формирования коммуникативных навыков и умений в заданных условиях общения с пациентами и медицинским персоналом. Цель данной работы – проанализировать общедидактические принципы построения учебного пособия, обосновать эффективность предложенных форм, методов и приемов работы, систему заданий, моделирующих обучение профессионально ориентированной коммуникации.

Приоритетным направлением обучения украинскому/русскому языкам англоязычных студентов-иностранцев является их подготовка к клинической практике. Как утверждает в своем исследовании С.В. Маталова, « собственно профессиональное общение студентов осуществляется только во время прохождения практики, и только клиническая практика в лечебном учреждении позволяет понять специфику будущей профессиональной деятельности врача» [2, 23]. Во время медицинской практики происходит закрепление знаний, полученных при изучении основных клинических и теоретических дисциплин, ознакомление с организацией лечебного дела и работы врача в стационаре и поликлинике. И эти знания наши студенты приобретают на английском языке. Поэтому подготовка иностранных студентов к общению на украинском/русском языках во время прохождения клинической практики является основной целью на протяжении всего периода обучения на кафедре языковой подготовки, и особенно ее роль возрастает на III курсе, перед непосредственным выходом на практику, где студент-медик должен уметь

проводить расспрос больного, дать рекомендации и сделать записи в истории болезни, при этом понимать жалобы больного и описания симптомов заболевания, высказанные непрофессиональным языком, а это требует от студентов владения не только терминологией, но и «бытовыми» названиями заболеваний и симптомов, т.е. владеть не только научным, но и разговорным стилями.

Принцип профессиональной направленности максимально реализован в учебно-методическом пособии «Обучение профессиональному общению «врач-больной», созданном на кафедре языковой подготовки ЗГМУ под руководством Е.И. Гейченко. Пособие состоит из 4-х разделов, каждый из которых посвящен заболеваниям органов дыхательной, сердечно-сосудистой, пищеварительной, мочевыделительной систем, расспросу больных при заболеваниях этих систем; разделы состоят из уроков, включающих лексико-грамматический материал, речевые образцы, микротексты, тексты, тренировочные упражнения, ситуативные и игровые задания, ролевые игры, тестовые задания для самоконтроля. Пособие также снабжено украинско/русско-английским словарем терминов, перечнем вопросов по изученным системам, подытоживающим и закрепляющим навыки и умения, приобретенные во время занятий. Описание системы уроков представлено на примере I раздела, рассматривающего заболевания органов дыхательной системы. Каждый раздел указывает на формирование необходимых умений и навыков студентов при изучении определенных систем, а каждый урок раздела конкретизирует определенные знания, умения и навыки по предложенной мини-теме, выделяет грамматический материал и используемые тексты. В начале каждого урока подается базовая лексика темы, представленная в русско-английских эквивалентах; в англоязычной аудитории это способствует более быстрому усвоению лексики, выявлению в ней интернационализмов, а также значительно экономит учебное время. Термины каждого урока представлены словом, терминологическим словосочетанием, предложением, фразой, диалогом, микромонологом. Каждая микротема раздела пополняет словарный запас

студентов профессиональной лексикой. Основными приемами семантизации лексики являются: объяснение значения слова через описание, толкование значения, подбор синонимов и антонимов, указание на словообразовательную ценность слова, его внутреннюю форму, использование контекста, перевода, иллюстративного предложения, наглядной семантизации, комплексного комментирования. Запоминание лексических единиц на основе усвоения тематико-функциональных групп способствует выработке умения правильно употреблять слова в соответствующей ситуации профессионального общения.

Типовой текст в пособии является дидактическим средством обучения, он используется и как источник при отборе учебного материала, и как способ представления материала в учебном процессе, и как компонент учебника, и как операционная основа организации учебной деятельности на уроке. Предтекстовые языковые и речевые задания способствуют совершенствованию лексической и языковой компетентности, их однотипность приучает студентов-медиков к работе в заданной системе, а разнообразие в варьировании этих заданий, их наполнение делает систему уроков гибкой, способной заинтересовать иностранных студентов. Запомнить и передать содержание текста помогает система послетекстовых заданий, различные планы, вопросно-ответная система, а также, где это возможно, составление опорных схем, таблиц «симптом-заболевание» и пр.

Особое внимание уделено в пособии заданиям на формирование навыков диалогической речи в форме «диалог-расспрос», что так необходимо при выполнении профессиональной деятельности во время клинической практики, например: прочитайте диалог врача с больным в лицах; дайте отрицательные ответы на вопрос врача; выслушайте жалобы больного; оформите запись сообщения о жалобах; восстановите вопросы врача по ответам больного, используйте, где это необходимо, альтернативные вопросы; составьте диалог врача с больным, используя информацию текста. Профессиональная направленность обучения иностранных студентов-медиков англоязычной формы позволила выделить функциональные типы речевых высказываний,

необходимых для эффективного взаимодействия с пациентами: запрос информации, просьба, сообщение информации, выражение мнения, совет, инструкция, разъяснение, запрещение и т.д. и в учебной ситуации с помощью пособия и конкретных заданий сформировать эти навыки и умения на украинском/русском языках. При расспросе больного студент-практикант также должен владеть навыками трансформации устных жалоб больного в письменную запись в медицинской карте в соответствии с требованиями научного стиля к профессиональной речи врача. В пособии дана система упражнений, обучающих этому навыку. И наиболее актуальным для будущей профессиональной деятельности иностранных студентов-медиков было моделирование типичных коммуникативных ситуаций и функциональных типов диалогической речи.

Таким образом, предложенное в учебно-методическом пособии содержание и структура обучения иностранных студентов-медиков профессиональному общению обеспечивает достаточно полное овладение коммуникативными навыками и умениями для реализации профессионального общения при взаимодействии врача с пациентами в процессе выполнения учебной и профессиональной деятельности, а эффективность и интерес студентов-иностранцев к предлагаемым учебным материалам подтвердил соответствие методического обеспечения потребностям студентов.

Список использованных источников:

1. Гейченко Е.И., Сенник Л.Н., Коровина О.В. Обучение профессиональному общению «врач-больной»: Учебное пособие для иностранных студентов-медиков III курса медицинского факультета англоязычной формы обучения, интернов, аспирантов / Е.И. Гейченко, Л.Н. Сенник, О.В. Коровина. – Запорожье: ЗГМУ, 2011. – 216 с.
2. Маталова С.В. Обучение иностранных студентов медицинских вузов профессиональному общению на русском языке: дисс. канд.пед.наук / С.В. Маталова. – Н. Новгород, 2012. – 168 с.

Особливості у сприйнятті та усвідомленні іншомовної термінології українськими та іноземними студентами (з досвіду викладання)

Сладких І.А.

*доцент Центру підготовки іноземних громадян
Харківського економіко-правового університету
м. Харків, Україна*

Вивчення технічних дисциплін зобов'язує студентів, насамперед, до пізнання технічної термінології. Передумовою цього дослідження є спостереження за сприйняттям та усвідомленням термінології іноземними студентами груп довузівської підготовки та українськими студентами технічного коледжу в умовах двомовності Слобожанщини. Вікова ознака респондентів: 16-18 років. Академічна ознака: наукові поняття вже вивчалися рідною мовою або мовою навчання при вивченні інших навчальних дисциплін. Таким чином, можна стверджувати, що іноземні студенти груп довузівської підготовки та українські студенти коледжу мають однаковий рівень знання та розуміння термінів, які використовують. Сприйняття та усвідомлення термінів, відмінних за структурою та походженням є різними та спричинюють деякі ускладнення. Розглянемо докладніше.

Спостереження у групах респондентів набули подальших висновків:

1. *Іноземні студенти груп довузівської підготовки.* Семантико-перцептивні універсалії формуються в процесі накопичення суб'єктивного досвіду, роблячи сприйняття більш економічним. Природно, їх зміст і особливості пов'язані з характером особистого досвіду, з умовами життя і діяльності індивіда. Вони аналогічні у певних студентів-іноземців і розрізняються залежно від того, до якої етнографічної групи або професійної сфери відноситься кожен даний студент [4]. Оскільки сприйняття залежить від структури суб'єктивного досвіду, індивідуального бачення світу, воно в першу чергу повинно залежати від професійної спрямованості особистості. Наприклад, у художників може сформуватися кілька способів сприйняття. Уміння виробити і фіксувати різні позиції спостереження, ймовірно, становить суттєву складову здатності до образотворчого мистецтва. Білінгвізм населення

Слобожанщини , надає можливості іноземним студентам вивчати дві мови одночасно [5: 271].

Визначена проблема: *Прості, непохідні* терміни не викликають труднощів у сприйнятті та усвідомленні. *Похідні* терміни потребують додаткових пояснень щодо процесу застосування деталі на практиці або використання наукового поняття, або покореневого перекладу та семантизації за допомогою розгорнутого визначення мовою навчання. *Складні* терміни необхідно поділяти на дві основи та наголошувати на сприйнятті та усвідомленні цих основ порізно та самостійному складанні у єдиний термін. *Складені* не викликають труднощів завдяки різноманітним способам семантизації. *Терміни-символи* легкі у сприйнятті та усвідомленні. *Терміни-напівсимволи* так саме як і терміни-символи, але за умови, що іноземні студенти мають середню освіту за європейською системою навчання. Значна кількість термінів – слова іншомовного походження (запозичення). *Група інтернаціоналізмів* не викликає труднощів у сприйнятті та усвідомленні. Процес сприйняття у багатьох випадках є повністю усвідомленим.

2. *Українські студенти коледжу.* Викладання у закладах освіти України ведеться державною мовою. Таким чином, російськомовні (за своїм етнічним походженням) студенти навчаються українською мовою, а з рідними та друзями спілкуються на рідній мові. Сучасні дослідження підтверджують, що двох- та одномовні діти володіють схожими пізнавальними можливостями. Більше того, дослідження чітко вказують на те, що двомовні діти радше володіють перевагами у порівнянні з дітьми, які з найперших днів чують лише одну мову [3]. Білінгвізм сприяє розвитку перекладацьких здібностей та «відчуття» мови. Творення української термінології підпорядковується загальним словотворчим законам мови. Збагачення термінології виходить за межі словотвору, оскільки у цій системі наявні аналітичні конструкції та входження з чужих мов. Сучасна українська термінологія неоднорідна за походженням. Значну її частину становлять терміни, запозичені з різних мов, проте основою є власне українські номінації [2].

Визначена проблема: *Прості, непохідні* частовживані технічні терміни не викликають труднощів у сприйнятті та усвідомленні. *Похідні* терміни потребують додаткових пояснень щодо процесу застосування деталі на практиці або використання наукового поняття. *Складні* терміни для успішного усвідомлення часто необхідно поділяти на дві основи на наголошувати на сприйнятті студентами цих основ порізно та самостійному складанні у єдиний термін. *Складені* не викликають труднощів. *Терміни-символи* легкі у сприйнятті та інколи не є усвідомленими. *Терміни-напівсимволи* часто викликають похибки у конспектуванні та відтворенні, якщо студент не зустрічав таких саме символів раніше або не знає латинського або грецького алфавітів. Значна кількість термінів української мови – слова іншомовного походження (запозичення). *Група інтернаціоналізмів* викликає труднощі у сприйнятті та усвідомленні в наслідок відсутності знання іноземних мов. Наприклад, слово «дефініція» в екзаменаційних білетах викликає труднощі у сприйнятті майже у 100% студентів. Процес сприйняття у багатьох випадках є поверховим та автоматичним. Наприклад, якщо один і той самий термін російськомовний студент знає на українській мові, пошук цього ж терміну рідною російською мовою у радянському довіднику є проблемним. Отже, усвідомлення технічної термінології не відбувається загалом або частково.

Співвідношення студентами термінів з різних мов розвиває наукове світосприйняття та активізує пізнавальні здібності. Психологічні експерименти і спостереження дослідників не раз поставляли матеріал, який дозволяє думати, що людина, взаємодіючи з миром, часто кваліфікує його об'єкти зовсім не у тих системах класифікацій та категорій, які звичні для природничо-наукової практики. Актуальні властивості зовнішнього об'єкта визначаються, перш за все, ситуацією, в яку він включений: яблуко солодке для дитини, яка його зірвала, жовто-червоне – для художника колориста, стигле – для садівника, слабо кисле – для винороба [1: 6]. Технічні терміни також інколи мають різноманітне тлумачення у різних навчальних дисциплінах та устаткуванні. Саме тому необхідно донести до студентів коректне визначення кожного

терміну. Більш поглиблена схематизація стану сприйняття та усвідомлення іншомовної термінології українськими та іноземними студентами є метою подальшого дослідження.

Список використаних джерел:

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 136 с.
2. Белянин В.И. Психолінгвістика / В.И. Белянин – М. : Флинта, 2008. – С. 69-85.
3. Двомовні: Життя та реальність Франсуа Грожан, професор-емерит Університету Невшателль (Швейцарія), спеціаліст з психолінгвістики, http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html
4. Сладких И.А. Принцип наглядности в семантике лексики естественнонаучных дисциплин (черчение, физика) / И.А. Сладких // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: XIII міжнарод. наук.-прак. конф. 4-5 черв. 2009 р. : тези. – Х., 2009. – С. 183–185.
5. Сладких І.А. Освітній процес в умовах полікультурного простору Слобожанщини / І.А. Сладких // Інновації та традиції у мовній підготовці студентів: міжнародний науково-практичний семінар 14 грудня 2017 р. : матеріали – Х. : Вид-во Іванченка І. С., 2017. – 339 с.

Теория и практические задания для обучения составлению реферата-обзора иностранных студентов-фармацевтов старших курсов

Цыганенко В.В.

*старший преподаватель кафедры гуманитарных наук
Национального фармацевтического университета
г. Харьков, Украина*

В практике обучения обзорному реферированию иностранных студентов-фармацевтов старших курсов в Национальном фармацевтическом университете во время подготовки к шестому модулю на 3 курсе важное место отводится **предъявлению, усвоению и закреплению теоретического материала**, а также **выполнению пошаговой системы письменных заданий** [1: 207-254]. Предметом рассмотрения данной статьи является ряд вопросов, входящих в теоретическую часть модуля, а также система письменных упражнений, помогающих выделению нужных аспектов информации при подготовке к составлению реферата-обзора по нескольким первоисточникам.

К некоторым **теоретическим вопросам** относятся следующие:

- что такое реферат-обзор? Какие методы работы с прочитанной информацией используются в нём?

- как составляется тема реферата-обзора при чтении нескольких первоисточников, объединённых общей темой?
- каков алгоритм работы при выделении нужной информации из первоисточников при составлении реферата-обзора?
- что следует включать в композицию реферата-обзора?
- как надо составлять план-структуру реферата-обзора?
- какие три аспекта информации следует обязательно указать во вступительной части реферата-обзора?
- с помощью каких клише можно формулировать общие черты препарата в указанном аспекте действия?
- какие клише используют для формулировки общего мнения авторов в отношении снятия симптомов указанного заболевания с помощью препарата N?
- в чём расходятся во мнениях авторы прочитанных текстов? Какие клише помогут это сформулировать?
- какие лексико-синтаксические конструкции используются при сравнении действующих веществ/ предметов/ препаратов по признаку сходства и отличия? и др.

В ряду **системы письменных заданий** отметим следующие:

- внимательно прочитайте тексты T_1 , T_2 , Сформулируйте объединяющую их тему (на основании заголовков текстов определите будущую тему реферата-обзора);
- сформулируйте три предложения во вводной части реферата-обзора с указанием на: суть/актуальность выбранной темы (препарата) для решения проблемы (лечения заболевания) на основании названий прочитанных первоисточников; используемые в реферате-обзоре источники информации; ссылку на проведенные значимые для реферата-обзора клинические исследования их авторов;
- выпишите фамилии и инициалы учёных, занимавшихся решением данной проблемы. Обратите внимание на место работы авторов и условия

проводимого эксперимента (применения препарата выбора для лечения конкретного заболевания) в стационаре;

- проанализируйте введение, основную часть и заключение в первоисточниках. Продумайте план-схему будущего реферата-обзора в соответствии с композицией первоисточников;

- составьте план-схему обзорного реферата для его написания по выбранной теме;

- в каждом из текстов $T_1, T_2, \dots$ выделите смысловые части и определите, какие из них войдут в реферат;

- определите базовый текст, который даст языковые средства и основную информацию для реферата-обзора;

- выделите дополняющую базовую информацию во втором тексте-первоисточнике T_2 ;

- отметьте повторяющуюся нужную для реферата-обзора информацию во всех анализируемых первоисточниках; при наличии повторения в нескольких текстах оставьте тот вариант, где основная информация выражена более полно и чётко, компрессивными средствами;

- в каждой отобранной смысловой части выделите предложения с основной информацией и запишите их в компрессивной форме; при отсутствии готовой формулировки сделайте её самостоятельно;

- заполните пропуски в данных предложениях, с помощью соответствующих вводных конструкций-клише запишите полученную информацию;

- сравните описание фармацевтического действия препарата N в двух/трёх текстах; письменно сформулируйте общие черты препарата N в указанном процессе, используя начало фразы:

По свидетельству авторов двух/трёх прочитанных текстов, используемый в лечении препарат N обладает (каким действием?), обеспечивает (что?), способствует (чему?);

- прочитайте отрывок текста T_1 , отметьте, какую дополнительную информацию, по сравнению с текстом T_2 , даёт T_1 в отношении использования препарата N в указанном аспекте лечения. Продолжите начатую фразу:

По сравнению с более ранней редакцией в тексте T_1 , авторы текста T_2 в качестве важного дополнения к описанному действию N указывают на то, что препарат N оказывает не только (какое действие?) ..., но и (какое действие?) ..., что связано (с чем?) ... ;

- прочитайте описание фонового физиотерапевтического воздействия (где?) в во время применения препарата N в двух текстах. Сформулируйте и опишите применение препарата в комплексном лечении с:

По данным авторов двух текстов, препарат N применялся (где?) ... (как?) ... на фоне проведения (какого лечения?) ..., включавшего в себя (что?) ...;

- на основании выводов, прочитанных в текстах-первоисточниках, сформулируйте общий вывод по теме реферата-обзора, обратив внимание на авторскую оценку эффективности действия препарата N, наличие/отсутствие побочных эффектов. Начинайте формулировку вывода с клише:

В заключение авторы выразили единое мнение в отношении эффективности использования (чего?) ... в курсе лечения (чего? каких заболеваний? у кого?) ... Вместе с тем авторы текста T_2 отметили, что препарат N имеет (какой эффект? на что?) ..., улучшает ... (какие функции?) ..., подчеркнули эффективность использования ... в качестве медикаментозного дополнения (чего?) ... Кроме того, исследователи отметили, что препарат улучшает (что?) ..., в то время как авторы текста T_1 указали на эффективность применения в лечении (кого? с какими заболеваниями? с чем?) ...;

- объедините полученные фрагменты в соответствии с составленным планом реферата-обзора.

Таким образом, изучение теоретических вопросов при подготовке к шестому модулю, как и система рассмотренных заданий при написании

рефератов-обзоров, обеспечивает развитие навыков и умений самостоятельного извлечения, переработки, компрессии научной информации нескольких первоисточников в связи с изучением конкретной темы; формирует умение сознательно употреблять соответствующие клишированные конструкции, позволяющие отражать индивидуальное восприятие авторских текстов в ходе анализа прочитанного. В результате моделирования нового самостоятельного текста по интересующей тематике иностранные студенты 3 курса обучаются аргументации и продуцированию на иностранном языке, описанию проведенных наблюдений, опытов, практическому применению лекарственных препаратов в конкретном аспекте действия. Полученные результаты обсуждаются и находят практическое использование в самостоятельной реферативной деятельности, при написании курсовых работ, докладов на студенческих научных конференциях. Предложенная система заданий позволяет иностранным студентам старших курсов проводить анализ и описание сходных и различных точек зрения в первоисточниках, определять особенности средств и методов у авторов публикаций, выражать собственное мнение по изучаемым вопросам в текстах статей фармацевтической тематики.

Список использованных источников:

1. Пособие по научному стилю речи для иностранных студентов 3-4 курсов медико-фармацевтического профиля / Н.Н. Филянина, В.В. Цыганенко, Т.В. Крысенко и др. – Х.: НФаУ, 2011. – 424 с.

Формирование устноречевых умений у иностранных студентов в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку

Цимбал Т.Н.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки № 2

института международного образования

Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

Преподавание русского языка иностранцам строится, как известно, на коммуникативно-деятельностном подходе в формировании знаний, умений и навыков (А. Арутюнов, А. Леонтьев, О. Митрофанова, В. Костомаров, А. Щукин и др).

В данной статье рассмотрена лингвометодическая модель пошагового формирования аудитивных умений у иностранных студентов в иерархической цепочке *ситуативный диалог – тематическая беседа – запись текста учебной лекции* в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку.

Из четырёх видов речевой деятельности *слушание* представляет собой наиболее сложный вид человеческой деятельности по приему, переработке и уяснению воспринимаемого речевого сообщения.

По прибытии на учёбу в нашу страну первостепенной задачей для иностранцев является социокультурная адаптация и вербальная ориентация в иноязычной среде. Поэтому логично, что с первых недель изучения языка на подготовительном факультете вуза перед введением языка специальности особенно важна интенсификация процесса достижения такого уровня владения языковыми и речевыми средствами, который позволял бы пользоваться ими в реальном общении. На этой стадии происходит сложнейший процесс объективации языковыми средствами предметов и явлений окружающей действительности, материальным воплощением которых и выступают языковые знаки (как устные, так и письменные). В этот период формируются перцептивная и артикуляционная базы речевой деятельности, слухо-произносительные и орфографические навыки, в сознании учащихся устанавливается звуко-буквенная соотносимость (в рамках её смысловозначительной функции), а также приобретается минимально необходимый запас языкового и предметного материала. Иными словами, закладывается основа развития всех видов речевой деятельности. Отбор речевых явлений и полнота их презентации в высказывании целиком определяются взаимоотношениями говорящих и задачами общения.

В методической литературе описаны составляющие коммуникативной компетенции, в которых позднее Д.И. Изаренков выделил как базовые: *лингвистическую* (владение языковым арсеналом), *предметную* (фрагмент

окружающего мира, о котором идёт речь) и *прагматическую* (коммуникативное намерение, интенциональная основа общения) [1].

Как показывает практика, в условиях адаптационного периода наиболее актуальными и мотивированными являются ситуативные диалоги. Они представляют собой первую стадию в цепочке формирования коммуникативной компетенции будущих студентов. Среди первостепенных умений можно выделить такие операциональные действия учащихся, как: а) употребление постоянных лексико-грамматических конструкций в диалоге; б) самостоятельный подбор переменных компонентов речевого действия в соответствии с условиями типа речевой ситуации; в) конструирование целевого речевого действия в соответствии с типом речевой ситуации.

Реализуются описанные потенциалы посредством следующего перечня заданий: *зрительная модальность* (смотрите и слушайте; наблюдайте чтение следующего ряда слов; следите за диктором по учебнику и повторяйте в паузы и т. д.); *образное ассоциирование* (запишите слова и словосочетания, мысленно соотнесите их с ситуацией; представьте образ нового слова; вообразите контур звучащих предложений и т. д.); *аппроксимация*, или опора на ситуации (прочитайте список слов, назовите ситуацию, в которой они могут использоваться; закончите описание ситуации и т. д.); *контекстуальная семантизация* (прочитайте диалог, о значении незнакомых фраз догадайтесь по ситуации); *имитация* (повторите несколько раз за диктором текст мини-диалога; напишите несколько раз новые слова; подготовьте фонетическое чтение абзаца и т. д.); *аналогия* (составьте предложения по образцу; трансформируйте предложения по модели) и другие. Главенствующими на этом этапе являются диалоги из обиходно-бытовой сферы.

Диалогическое общение может протекать не только в рамках одной ситуации, но и включать несколько микро-диалогов, каждый из которых возникает на основе особой речевой ситуации уже более высокого уровня. Они следуют без перерыва во времени один за другим и в содержательном плане объединены одним предметом разговора. В каждом их таких микро-диалогов

говорящий выясняет какую-либо одну сторону интересующего его предмета общения, а все вместе они более или менее полно раскрывают тему. Такая беседа может протекать как в рамках обиходно-бытовой темы, так и в учебно-профессиональной и квалифицируется уже как речевой акт более сложного уровня устно-речевой иерархии – тематическая беседа.

В процессе введения языка специальности общение может протекать как в монологической, так и в диалогической формах. Исследования показывают, что учебный материал, представленный в письменной монологической форме (текст учебника) или устной (лекция), в реальной коммуникации определённым образом трансформируется на языковом, речевом и логико-смысловом уровнях, редуцируется и реализуется уже в других формах. Замечено, что большая часть учащихся может пересказать прочитанный (или услышанный) материал, выполнить тренировочные задания, но затрудняется применять свои навыки и умения на практике в новых ситуациях. На среднем этапе при введении языка специальности учащимся приходится решать довольно сложную задачу – воспринимать и понимать текст учебной лекции с его дальнейшей трансформацией в диалогическую речь (на практическом занятии). На этом этапе у учащихся формируются элементы перцептивно-продуктивных навыков.

Результаты диагностирующих срезов показали, что при аудировании иноязычной речи у иностранцев, помимо словарного дефицита, возникают трудности, обусловленные недостаточной развитостью речевого слуха, отставанием скорости внутреннего проговаривания от темпа предъявляемой информации, небольшим объемом оперативной памяти, а отсюда – несформированностью *механизма вероятностного прогнозирования (антиципации)* на формальном уровне. Узнавание при сличении происходит не за счет полного совпадения услышанного с хранимым в памяти формально-грамматическим арсеналом, а на основе некоторых инвариантных признаков.

Для успешной учебно-профессиональной деятельности на I курсе иностранный студент должен обладать лексическим запасом почти в 5 тысяч слов. Однако реальная ситуация (а именно, ограниченные временные рамки

учёбы на подготовительном факультете, иногда «сжимающиеся» до шести месяцев) позволяет достичь цифры лишь в одну тысячу.

Одним из направлений в решении данной проблемы является, на наш взгляд, принцип отбора в учебных целях наиболее частотных лексико-грамматических конструкций на основе *метатем*, предложенный Д. И. Изаренковым. По его определению, *метатема* – это совокупность, множество тем, объединяемых на основе единства, тождества *аспектов* рассмотрения обозначенных в них объектов (классов объектов). [3] Именно конкретный состав метатем (а для медико-биологического профиля их количество составляет 29) выступает инвариантом той предметной информации, которая определяет содержание изучаемых дисциплин (анатомия человека, биология, гистология), позволяет системно и последовательно организовать его в пределах учебного курса, определить общую функциональную направленность текстов (на основе общей целеустановки) и, наконец, представить типовую семантическую структуру текстов на уровне их смыслового членения – подтем (смысловых коммуникативных блоков). На этой основе в учебных целях можно **сконструировать инвариантную модель**, на семантическом уровне адекватную той или иной метатеме. Наиболее частотными метатемами для медико-биологического профиля обучения являются: 1) «Общее понятие об объекте. Сущностные характеристики объекта»; 2) «Классификация объектов»; 3) «Строение объекта»; 4) «Общая характеристика объекта»; 5) «Влияние одного объекта на другой»; 6) «Основные направления, средства, приемы осуществления деятельности»; 7) «Условия, обеспечивающие (поддерживающие) нормальное существование, функционирование объекта» и другие. Они служат выработке механизмов формирования у них «грамматического чутья». Происходит это в силу того, что единая логико-смысловая организация текстов, представляющих отдельные метатемы, находит отражение и в единообразии, общности компонентов их формальной организации (прежде всего, предикативных единиц).

По функциональной направленности здесь уместны, на наш взгляд, упражнения такого типа: 1) **презентативные**, в которых деятельность обучаемых основана на наблюдении за формой, содержанием и функциями единиц обучения с целью получения знаний о них; 2) **фонационные**, в которых действия обучаемых сводятся к воспроизведению звуковой стороны единиц обучения; 3) **опознавательные**, при выполнении которых посредством операций сличения и отождествления протекает процесс опознавания и идентификации единиц обучения; 4) **компаративные**, с выделением новой информации в одном из двух микротекстов; 5) **семантизирующие**, включающие обучаемых в деятельность по распознаванию семантики единиц обучения на разных уровнях (значения, смысла).

Таким образом, для поддержания постоянной мотивационной готовности учащихся отбор содержания обучения, организация и презентация учебных материалов, формирующих аудитивные навыки и умения, должны осуществляться через призму коммуникативных потребностей, которые возникают в процессе реального общения. А значит, необходимо последовательно придерживаться иерархической цепочки: *ситуативный диалог – тематическая беседа – слушание и запись учебной лекции*.

Список использованных источников:

1. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). М., 1989. С. 54 - 60.
2. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом, 1990. №4. – С. 91.

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НОВОГО ОСВІТНЬОГО І КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Методики диагностирования обучаемости

Айт.муратова К.

Нукусский государственный педагогический институт

г. Нукус, Узбекистан

Формирование личности в процессе обучения и воспитания определяется комплексом объективных и субъективных факторов. Одним из таких факторов является способность человека к овладению знаниями, умениями и навыками. Это способность в психолого-педагогической литературе называют обучаемостью.

Создание теории обучаемости и разработка методик диагностирования обучаемости определяет новые подходы к решению вопросов формирования личности в процессе учебы и воспитания.

Общеизвестно, что в процессе обучения осуществляется дифференциация учащихся по каким-то признакам. Наиболее существенный признак – это отношение субъекта и познавательной деятельности и его успехи в процессе обучения. Ученики наиболее часто дифференцируются по уровню усвоения содержания обучения, прочности и глубине овладения необходимыми знаниями и средствами их применения.

В психологии и педагогике понятие обучаемости не детерминировано по существенным признакам, это положение обусловило различные подходы к решению вопросов разработки методик диагностирования обучаемости.

Структурным компонентом методик диагностирования обучаемости является учебный материал (содержание обучения), используемый для организации деятельности того, что исследуется.

Содержание обучения (учебная информация), которая используется в методиках диагностирования обучаемости, характеризуется тем, что оно является аспектом человеческой деятельности и проявляется:

- в знаковой системе, когда результаты человеческой деятельности зафиксированы какой-нибудь системой кодов;

- в непосредственном общении при обучении, когда использованная информация не фиксируется какой-либо системой кодов; такой информацией, например, является информация управляющих воздействий обучаемого, информация для коррекции процесса обучения и т.п.

Эти виды информации также обуславливают различные подходы к обработке методик диагностирования обучаемости. Результаты изучения и анализа проблемы диагностики обучаемости показывают, что при наличии различных подходов к диагностике обучаемости недостаточно внимания уделяется практическому аспекту проблемы, прежде всего, созданию банка методик диагностирования обучаемости.

В проведенной нами работе рассмотрены отдельные аспекты проблемы разработки методик диагностирования обучаемости, но и они дают основание сделать вывод, что к диагностированию обучаемости должны привлекаться специалисты высокого уровня профессиональной подготовки.

Несколько слов о реальностях современного образовательного контингента в вузах Украины

Божко Н.М.

доцент кафедры языковой подготовки

Харьковского национального университета им. В.Н.Каразина

г.Харьков, Украина

Интернационализация и глобализация экономики создала сегодня ситуацию, когда в деловое и бытовое общение включается все больше носителей различных культур. Украина сегодня предоставляет образовательные услуги приблизительно 1,5% студентов-иностранцев на международном рынке таких услуг.

Согласно имеющимся данным в 2016-2017 учебном году в 186 вузах Украины обучалось около 64 тысяч иностранцев из 148 стран мира. Хотя следует отметить, что еще 2 года назад их было 66 тысяч. Сегодня они

составляют приблизительно 3 % от общего числа студентов в стране, в то время как в ведущих странах мира этот показатель составляет 10-20%, и они стремятся поднять его до 25-30 %.

Согласно данным 2016/2017 уч. года, большая часть студентов приезжает в Украину из стран Азии и Африки. Это граждане Азербайджана(10,3тыс.), Туркменистана (9,8 тыс), Индии (6,1 тыс), Нигерии (3,5 тыс), Марокко (3,4 тыс.), Грузии (2,8 тыс.), Иордании (2,5 тыс.), Ирака (2,4 тыс.) и Китая (2 тыс.).

Наиболее привлекательными для изучения являются медицинские науки(30 %) и экономика(6,5 %). Харьков по-прежнему занимает лидирующее место по студентам из других государств (20,9 тыс.), Киев (12,9 тис.), Одеса (6,9 тыс.).

Среди харьковских вузов первое место занимает университет им. В.Н. Каразина, в котором в 2016-2017 уч. году обучалось 4,5 тыс. иностранцев, а, по некоторым данным, в 2017-2018 уч.году их число розросло почти до 7 тысяч. ХНАДУ в данном рейтинге занимает 23 место среди украинских университетов и 8 среди вузов Харькова.

На разного рода совещаниях и семинарах преподавателей русского/украинского языка как иностранного неоднократно обсуждались проблемы международной и межкультурной коммуникации и необходимости ее изучения.

Первые шаги на пути изучения данных проблем были сделаны в странах эмигрантов – США, Канаде, Австралии, где это стало реальной необходимостью. Затем ею активно занимались вузы Восточной Европы, в которых обучали иностранцев.

Реально существующее языковое многообразие уже давно привлекает внимание ученых разных стран. Однако до сих пор не очерчены хотя бы приблизительные его границы. Даже самые последние источники называют от 2500 до 5000 и более языков.

А теперь остановимся на некоторых характеристиках стран, студентов из который мы сегодня обучаем. Для этого приведем данные из Доклада ООН

относительно рейтинга стран по Индексу человеческого развития. Он был представлен весной 2017 года в Стокгольме. Список включает 186 государств – членов ООН из 193.

Основные показатели, по которым определялся рейтинг государств: ожидаемая продолжительность жизни, продолжительность обучения и валовый национальный доход на душу населения. Также учитывались данные об уровне социальной защищенности, показатели здоровья и культурного развития населения, состояния преступности, охраны окружающей среды, участия людей в принятии решений. Индекс был разработан в 1990 году пакистанским экономистом Махбубом уль-Хаком и индийским экономистом Амартьей Сеном. В 2010 году способ расчёта индекса был несколько изменён.

Эксперты ООН отмечают, что в период 1990–2015 во всех регионах мира средние показатели человеческого развития значительно улучшились, однако треть населения Земли по-прежнему живет за чертой минимально допустимого уровня.

Так, согласно опубликованным данным, Норвегия, Австралия, Швейцария, Германия и Дания составляют пятерку государств с очень высоким уровнем человеческого развития в мире. США находятся на десятом месте, а Россия – на 49-м месте. Всего в этой группе 51 страна. При этом Украина, войдя в число государств с высоким уровнем человеческого развития, поделили с Арменией 81-ю позицию в рейтинге (а была на 76). В эту группу включены 54 страны. Агентство Bloomberg опубликовало Misery Index 2017, который показывает рейтинг бедности и обездоленности стран мира, согласно которому Украина, как и годом ранее, оказалась в топ-10 бедных стран. На этот раз агентство разместило нашу страну на седьмое место, тогда как в 2016 году Украина была на третьем. Согласно всемирному рейтингу, Украина оказалась на 132-м месте из 155 в рейтинге самых счастливых стран 2017 года, опустившись на девять позиций по сравнению с прошлым годом.

Данные Доклада ООН дают нам возможность проанализировать и некоторые характеристики контингента иностранного студенчества,

обучаючого в Україні. Тільки частина з них приїжджають з країн з високим рівнем людського розвитку (Ізраїль, Ліван, Іран, Турція, Грузія, Азербайджан, Йорданія, Китай, Монголія, Лівія, Туніс). Основний контингент представлений вихідцями з держав, які входять в

категорію країн з низьким (більшість африканських країн) і середнім рівнем людського розвитку (Туркменістан, Палестина, Узбекистан, В'єтнам, Марокко, Таджикистан, Індія, Сирія, Конго і нек. др.). Відповідно, це вимагає ретельного вивчення особливостей ментальності, соціальної ситуації, культури і навіть систем освіти даних держав і їх представників.

Дана робота достатньо успішно ведеться в Україні вже на протязі багатьох років і допомагає не тільки сориєнтуватися в особливостях студентів-іноземців, але і допомогла вийти нашій країні на достатньо престижне 36 місце, згідно міжнародного рейтингу систем освіти.

**Концепції моделей навчання у сучасній дидактичній системі
вищої школи**

Васецька Л.І.

*доцент, керівник Центру підготовки іноземних громадян
Запорізького державного медичного університету
м. Запоріжжя, Україна*

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні спостерігаємо формування нових моделей навчання у нефілологічних ЗВО. Ці моделі створюють умови для підготовки фахівців, спроможних вирішувати професійні проблеми, ставити нові завдання й пропонувати варіанти їх вирішення. Нові моделі навчання орієнтовані на активну модернізацію освіти, підвищення якості освіти, більш ефективного використання навчального часу і забезпечення потреб кожного студента відповідно до його індивідуальних можливостей та засвоєння ним нових технологій професійної діяльності. Звідси актуальним є використання нових педагогічних технологій, які зорієнтовані на стимулювання творчих здібностей студентів, посилення їхньої мотивації до навчання, на

самовдосконалення власних знань, умінь та навичок, на науковий пошук. За словами Панькової Н.М., інноваційні моделі навчання дозволять сприймати нове знання не як чуже й насаджуване ззовні, і тому неприйнятне, а як самостійно отримане й пережите, а тому зрозуміле, і як наслідок, це знання буде використовуватися [4 : 139].

Нові моделі навчання можуть бути подані як взаємозв'язана дидактична система. Підґрунтям такої системи є відомі методологічні підходи: системний, гуманістичний, аксіоматичний, особистісно-діяльний, когнітивно-комунікативний тощо. Сучасна дидактична система вищої школи концептуально спрямована на модульне, контекстне, проблемне й коопераційне навчання. Така спрямованість зумовлена базовими принципами сучасних освітніх технологій: дидактична доцільність, системність, концептуальність, відтворюваність, індивідуальність, проблемність, креативність, оптимальність, результативність.

Слід зазначити, що активно використовуються у навчальному процесі ЗВО і розвиваються ті нові педагогічні технології, які виконують, у першу чергу, гуманістичну, розвивальну, методичну і проектну та конструювальну функції, по-друге, які вибудовують навчальний процес на «суб'єктно-суб'єктних» відношеннях і здатні успішно реалізовувати навчально-професійні завдання незалежно від освітнього рівня соціально-професійної спільноти. Антюхов А.В. зазначає, що такі технології спираються на принципи цілісності, варіативності, інтерактивності, фундаменталізму, професійної спрямованості, інформаційно-технологічної підтримки [1 : 38].

Провідною ідеєю сучасної дидактики вищої школи є пізнання дисципліни ЗВО за допомогою спілкування, яке ґрунтується на взаєморозумінні між педагогом і студентом. Щоб досягти взаєморозуміння зі своїми студентами сучасному викладачеві необхідно володіти усім інструментарієм нових методів навчання, які б дозволяли надати особливу увагу цілісності особистості студента і сприяли б максимальній реалізації його можливостей на практиці, які б були націлені на досягнення особистісно-професійних якостей через

самоактуалізацію й самовиховання. Такий гуманістичний підхід до особистості студента взято за основу особистісно-орієнтованої моделі навчання. Головна відмінність між особистісно-орієнтованою моделлю навчання та традиційною саме у тому, що суб'єктно-об'єктні відношення замінено на суб'єктно-суб'єктні. Модель особистісно-орієнтованого навчання стала сьогодні альтернативою моделі традиційного навчання і, безумовно, є актуальною і перспективною. Вона принципово відрізняється від традиційних наборів приватних парадигм, які розкривають уявлення про цілі, зміст і процес виховання й навчання. Концепція особистісно-орієнтованої моделі навчання полягає в організації навчального процесу, розробці й упровадженні відповідних педагогічних технологій, пропускаючи їх через призму особистості студента – через його потреби, мотиви, здібності, активність, інтелект та інші індивідуально-психологічні особливості.

Близькими до особистісно-орієнтованого навчання за своєю філософією освіти є ігрові освітні моделі. Н.Ф.Тализіна зазначала, що гра як метод навчання використовується у таких випадках, як: 1) самостійна технологія для освоєння поняття, теми і, навіть, розділу навчального предмета; 2) елемент більш загальної освітньої технології; 3) вид заняття або його частина; 4) технологія позааудиторної роботи [5].

Поняття «ігрові моделі навчання» уключає досить велику групу методів й прийомів організації навчального процесу у формі різноманітних педагогічних ігор. Головна відмінність педагогічної гри від гри взагалі – конкретна постановка мети навчання і передбачення педагогічного результату. Педагогічна гра вимагає дотримання певних етапів з використанням ігрових ситуацій та прийомів, які стимулюють навчально-пізнавальну діяльність студентів. Особливим аспектом педагогічної гри є наявність у студентів-учасників відчуття протиріччя між свободою їхніх дій і необхідністю дотримання певних правил і умов, які мають бути виконано. Обов'язковою рисою навчальної гри є її евристичність і креативність.

На наш погляд, концептуальні основи цієї моделі навчання чітко й глибоко розкрито у «вальдорфській педагогіці» («вальдорфська школа») [2]. Утворившись на початку XX століття, «вальдорфська педагогіка» останнім часом переживає друге народження. Про неї можна прочитати у періодиці, в останніх наукових статтях з педагогіки й психології. «Вальдорфська педагогіка» є одним із різновидів утілення ідей "вільного виховання" та "гуманістичної педагогіки", що є особливостями сучасних ігрових моделей навчання. Вона може бути схарактеризована як система самопізнання й саморозвитку індивідуальності за умов партнерства викладача і студента. Концептуальні положення цієї моделі - важливість не результату, а процесу. Вільне виховання та навчання, без примусу, насильства духовного і тілесного, відмова від влади над тим, кого ми навчаємо. Свобода як засіб виховання. Свобода навчання, виховання та творчості, що ми і спостерігаємо під час утілення педагогічних ігор. Головна мета цієї педагогіки – розвивати новий спосіб пізнання. Завдання ігрових освітніх технологій – це відбиток завдань «вальдорфської школи», а саме, розвивати здібності, а не збирати знання.

Сучасні прихильники цієї течії дидактики наголошували, що ігрові освітні моделі розвивають здібності до пізнання й формують досконалу особистість. Навчальна гра являє собою основу для саморозвитку й індивідуального підходу до особистості кожного учня, вільного відношення до навчання, без примусу, розвиваючи природні задатки кожного, виховання й навчання адаптують до особистості, культ творчості засобами мистецтва. Як ми бачимо, ігрові моделі навчання пропонують не тільки своєрідні набори видів ігор (рольові, операціональні, психологічні, логічні, імітаційні та ін.), прийомів та нових уявних ситуацій, а й оновлену парадигму вищої освіти.

Нашу увагу привернула значна кількість освітніх моделей нового покоління для реалізації пізнавальної й творчої активності студентів. Останнім часом у вітчизняних колах освітян, у науково-методичних літературі активно обговорюється проблема розвитку пізнавального інтересу студентів до непрофільних дисциплін немовних ЗВО України, проблема підвищення

мотивації до вивчення курсів за вибором або дисциплін гуманітарного циклу, які викладаються у нефілологічних вищих школах з метою підвищення загального освітнього рівня або закладення загального фундаменту освітнього базису у студентів. Для вирішення цього питання пропонується використання когнітивних освітніх моделей, які називають освітніми моделями майбутнього. Пріоритетними принципами цих навчальних моделей є індивідуалізація й диференціація процесу навчання. До таких інноваційних моделей навчання належать освітні системи з використанням технології «карта інтелекту» (з англ. mind map – карта інтелекту), метод «6 капелюхів мислення» (з англ. Six Thinking Hats) і метод «кейс-стаді» (з англ. Case method/case-study – метод конкретних ситуацій/метод ситуаційного аналізу) [3].

Позитивним явищем сучасної освіти є її безперервне удосконалення за рахунок не тільки нових моделей навчання, а й оптимального та раціонального комбінування їх технологій. На нашу думку, таким вдалим методичним рішенням є поєднання кейс-технології й новітніх технологій, які спираються на кооперативний метод організації творчого процесу. Прикладом слугуватимуть освітні технології: «мозковий штурм», «теорія рішення винахідницьких задач (ТРВЗ)», «сінектика», «морфологічний аналіз», під час використання яких студенти можуть прийти до несподіваного відкриття, знайти нові та нестандартні рішення, побачити наявні проблеми, старі рішення у новому світлі.

Узагальнюючи вищевикладене, з упевненістю можемо констатувати, не зважаючи на численність нових моделей навчання, не слід розглядати будь-яку з них як самодостатню. Можливо, ефективною буде та, яка інтегрує у собі комплекс досягнень декількох педагогічних і психологічних шкіл, педагогічних теорій і концепцій, які перероблено і трансформовано залежно від методичних уподобань, змісту навчальної дисципліни, оснащення навчального процесу, складу студентів, рівня професійної підготовки тощо.

Список використаних джерел:

1. Антюхов А.В., Ретивых М.В., Фомин Н.В. Современные образовательные технологии в вузе: Учеб. пособ. для магистров и аспирантов. - М.: Пед.об-во России, 2013. – 320 с.

2. Іонова О., Черновол-Ткаченко Р. Гуманістична спрямованість вальдорфської педагогіки // Початкова школа. – 2000. - № 1.- С. 32 - 34.
3. Костюкевич Е.Ф. Использование метода интеллект-карт в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Е.Ф. Костюкевич // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Электрон. дан. – [Б.м.], 2015. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/602963/>
4. Панькова Н.М. Методы организации творческого процесса и активизации творческого мышления в университете // Известия Томского политехнического университета. – 2008. – № 6. – Т. 313. – С. 136 - 140.
5. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М. : Изд. МГУ, 1975.–343 с.

**О некоторых особенностях преподавания
научного стиля речи на начальном этапе обучения РКИ**

Гайдей Е.И.

преподаватель кафедры филологии

*Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

Языковая подготовка иностранных студентов к поступлению в заведения высшего образования состоит из комплекса дисциплин. Основой данного комплекса является общелитературный язык, включающий все компетенции (речевую деятельность, восприятие на слух, чтение). Отдельной особой частью языковой подготовки студентов является обучение их пониманию и порождению научных текстов, т.е. подготовка к прослушиванию лекций на языке обучения и к участию в практических и семинарских занятиях.

Данная подготовка является неотъемлемой частью будущей профессиональной компетенции студента.

Чаще всего подготовка студентов к прослушиванию лекций и дальнейшей учебной деятельности ведется в рамках общей языковой подготовки. В методике преподавания РКИ терминология, описывающая данный блок преподавания языка, не унифицирована. Чаще всего используются термины язык специальности, научный стиль русского языка.

Основной трудностью для студентов в изучении научного стиля является его отличие от стиля общелитературного. Научный стиль имеет свои грамматические и стилистические особенности, набор специальных лексем, четко определенный порядок слов и частей текста.

Рассмотрим некоторые особенности каждого уровня языка, с которыми сталкиваются студенты подготовительного факультета при знакомстве с научным стилем речи.

Лексика:

Обилие терминов представляет собой сложность для иностранных студентов, поскольку иноязычная терминология зачастую отличается от русскоязычной. Кроме того, в русском языке иногда наряду с собственно русскими существуют синонимичные международные термины (например, *определение – дефиниция*), однако они не всегда абсолютно синонимичны, а могут отличаться более широким или узким значением. Например, в паре *концепт – понятие* имеем более узкий русскоязычный термин *понятие* и более широкий заимствованный термин *концепт*, имеющий более сложную структуру [2].

Кроме того, зачастую термины опираются на общелитературную лексику, которая зачастую также не известна студенту. Так, трудности зачастую возникают с образованными с помощью метафорического или метонимического переноса лексемами, используемыми для номинации частей объекта (например, в медицинской терминологии названия слуховых костей *молоточек, наковальня, стремя*; в инженерной терминологии *муфта* и т.п.) Кроме того на общелитературную лексику опираются и названия форм и характеристик объекта (*трубчатые* кости, *губчатое* тело, *крючковидная, ладьевидная, полулунная* кости и т.д.) В данном случае для обучения студентов терминологическому значению данных лексем необходимо сначала пояснить значение общелитературное.

Некоторую трудность представляют также специфические глаголы научного стиля, которые имеют более сложное управление и заменяют более простые общелитературные глаголы (или их отсутствие в случае глагола *быть*). Например: *Кислород является газом. – Кислород – это (есть) газ.* Данные глагольные конструкции усложняют структуру текста, что влечет за собой осложненное понимание его содержания.

Морфология:

Преобладание существительных над другими частями речи, выражение процессов и признаков предмета с помощью существительных. В связи с этим студентам необходимо познакомиться с основными словообразовательными моделями и суффиксами (например, *кипеть* – *кипение*, *падать* – *падение*; *растворимый* – *растворимость*, *упругий* – *упругость* и т.п.).

Частотность использования родительного падежа (вытекает из вышеназванного преобладания существительных), что часто может вызывать трудности.

Причастия и деепричастия являются неотъемлемой частью научного текста. Первую трудность вызывают особенности их образования, а также различие активных и пассивных причастий. Следует отметить, что причастные обороты осложняют и удлинняют предложения, что зачастую запутывает студентов и вызывает ряд трудностей в восприятии и порождении научного текста.

Синтаксис:

Научные тексты богаты сложными предложениями и предложениями с осложняющими конструкциями (однородные члены, вводные слова, причастные и деепричастные обороты). Это объясняется концентрированностью информации, которую необходимо изложить.

Наличие клишированных словосочетаний, необходимых для связности текста (например, *таким образом*; *как было сказано выше*; *как известно* и т.д.). Для успешного овладения основами научного стиля речи студентам необходимо не только опознавать в текстах данные единицы, но и научиться использовать их в порождаемом высказывании.

Необходимо сказать и об особой структуре научного текста. Тут, в отличие от общелитературного языка, необходим прямой порядок слов, следование строгому логическому плану. В связи с этим существует особый вид заданий на занятиях по научному стилю речи – составление плана текста. Для этой работы студентам нужно понимать общее содержание текста и его

частей, выделять основные смысловые части текста и соотносить их друг с другом.

Таким образом, видим, что преподавание научного стиля речи на подготовительном факультете требует особого внимания. Трудности, с которыми сталкиваются студенты при изучении одного, требуют тщательной отработки на занятиях.

Список использованных источников;

1. Котюрова М.П. Стилистика научной речи. / М.П. Котюрова – М.: Академия, 2010. – 240 с.
2. Степанов Ю.С. В трехмерном пространстве языка: Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. / Ю.С. Степанов – М., 1985. – 340 с.

До питання створення посібника з курсу «Країнознавство» для іноземних студентів довузівського етапу навчання

Гайдук Л.П., Давидова І.В.

*викладачі Центру підготовки іноземних громадян
Запорізького державного медичного університету
м. Запоріжжя, Україна*

З кожним роком збільшується кількість іноземців, які бажають отримати освіту в Україні. Опитування іноземних громадян про Україну на початку навчання показує, що іноземці недостатньо проінформовані про нашу країну. Тому перед навчальними закладами стоїть завдання не тільки навчити мові викладання, але і максимально наблизити рівень соціокультурного, особистісного та освітнього розвитку іноземного студента до рівня студента українського. Вирішенню цих завдань, зокрема, сприяє курс «Країнознавство». Саме країнознавство відіграє величезну роль у розвитку міжкультурної комунікації.

Особливості навчання іноземних студентів на довузівському етапі є актуальними та потребують пошуків нових підходів до створення сучасних підручників, посібників, практикумів українською мовою. Над цим зараз працює колектив викладачів Центру підготовки іноземних громадян Запорізького державного медичного університету: створюються підручники, посібники, практикуми, словники.

Зупинимось на посібнику «Знайомство з Україною», який укладено відповідно до вимог робочої програми з дисципліни «Країнознавство». Адже країнознавство є невід'ємною частиною навчання мови, сприяє формуванню знань про реалії та традиції країни, знайомству з досягненнями національної та загальнолюдської культури, що збагачує особистість, розвиває її.

Навчальний посібник «Знайомство з Україною» складається з двох частин. Перша частина представлена текстами, лексико-граматичними вправами, мовленнєвими завданнями та комунікативними ситуаціями. Друга частина містить текстові матеріали у форматі презентацій та ситуативних мовленнєвих завдань і тестів.

На нашу думку, подання навчального матеріалу у вигляді мультимедійних презентацій надає можливість студентам швидше і якісніше засвоїти базові знання, систематизувати вже засвоєні знання, сформувати навички самоконтролю, підвищити рівень мотивації до навчання в цілому.

У зв'язку з пізнім і нерівномірним заїздом іноземців на навчання до університету скорочуються години на вивчення країнознавства (кількість годин на вивчення української мови не змінюється – 720 аудиторних годин). Ось чому у посібнику презентовано 10 тем, які розраховані на 22 години аудиторних занять, включаючи лекцію. Крім цього, 4 години відводиться на екскурсію містом Запоріжжя, похід до музею історії запорізького козацтва.

Але знайомство з Україною продовжується у позааудиторний час, коли викладачі організовують поїздки до міст України, зокрема до Києва, Львова, Дніпра. Велику зацікавленість викликає відвідування краєзнавчих музеїв, концертів, кінопалаців, виставок тощо, що підсилює мотивацію до навчального процесу, виховує повагу до українського народу.

Після кожної теми надається словник з перекладом на три мови: англійську, французьку, іспанську, що є доцільним, на наш погляд, хоча не завжди студенти користуються словником, який знаходиться в кінці посібника.

Таким чином, метою створеного посібника «Знайомство з Україною» українською мовою є знайомство іноземних студентів з головними етапами

історії України, її сьогоденням, тобто іноземний громадянин має можливість отримати загальне уявлення про історію українського народу, його звичаї, традиції, культуру тощо.

Психолого-педагогічні особливості адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України

Іванченко Л.І.

викладач кафедри української мови та загального мовознавства

Черкаського державного технологічного університету

м. Черкаси, Україна

Протягом останнього часу Україна посідає провідне місце серед країн, які здійснюють навчання іноземних громадян. Тому дослідження проблем адаптації іноземних студентів до навчання у закладах вищої освіти представляє великий науковий інтерес.

Іноземні студенти, що прибувають до ЗВО України на навчання, є представниками певної країни з особливою ментальністю, психологічним станом, своєрідним сприйняттям світу й нового соціокультурного середовища. Це необхідно враховувати для успішного керування навчально-виховним процесом студентів-іноземців. З моменту вступу до українських університетів вони потрапляють у винятково незвичне і незнайоме для них мовне, соціальне і національне середовище, до якого їм потрібно адаптуватися. Труднощі процесу пристосування іноземних студентів до українського середовища і до навчання в українських університетах потребують всебічних психолого-педагогічних досліджень. Адже іноземці, що прибувають на навчання до України, повинні пристосуватися не лише до умов навчання в університеті, до специфіки проживання у гуртожитку, а й до життя в чужій країні з нерідним мовним середовищем. Дуже часто такі умови стають для них екстремальними.

У вітчизняній і зарубіжній науковій психолого-педагогічній, філософській, медико-біологічній літературі приділяється досить багато уваги проблемам адаптації студентів до навчання у ЗВО. Так, у дослідженнях А. Андрєєвої, І. Беха, Ю. Бохонкова, М. Вієвської, О. Прудської,

В. Сорочинської, В. Штифурак, І. Шаповал та інших розглянуті педагогічні та соціально-психологічні аспекти адаптації студентів і чинники, що на неї впливають.

Деякі особливості феномену адаптації іноземних студентів до навчання у нерідному середовищі вивчали українські дослідники (О. Білоус, Н. Булгакова, І. Сладких).

Процес адаптації іноземних студентів здійснюється впродовж усього періоду навчання у вищій школі, але особливо складним він є у перший рік, тобто на підготовчому факультеті (ПФ), тому дослідження процесу адаптації, організації її успішності сприяє більш швидкому включенню іноземних студентів до студентського середовища, полегшує процес їх навчання і виховання.

Необхідною умовою якісного засвоєння знань із загальнонаукових дисциплін представниками з різних регіонів світу на ПФ є урахування ментальності, психологічного стану та інших особливостей їх національної самосвідомості, оскільки типовими труднощами, окрім змістовно-предметних, мовних, методичних, організаційних, є і психологічні. Врахування, прогнозування і проектування означених проблем дозволяє об'єктивно формулювати, варіювати навчальні цілі та виробити стратегію їх розв'язання.

Метою дослідження є з'ясування сутності й особливостей процесу адаптації іноземних студентів під час пропедевтичної підготовки в університетах України.

До адаптивної спроможності іноземних студентів відносять три основні види: 1) фізіологічна адаптивність (до клімату, екосистеми регіону, їжі, води тощо); 2) психологічна адаптивність (пристосування до нових видів життєдіяльності, до змінних життєвих ситуацій й ін.); 3) соціальна адаптивність (сприйняття нових цінностей, комунікативність, переорієнтація тощо).

Особливим фактором, до якого необхідно адаптуватись іноземним студентам ПФ, є навчальний процес, оскільки саме навчання є головною метою

прибуття іноземців до українських ВНЗ.

Адаптація іноземних студентів до українського освітнього середовища як багатокомплексний і довготривалий процес охоплює усі сфери їх життя.

Найскладніший період адаптації припадає на перший рік навчання. Серед труднощів, з якими стикаються іноземні студенти, є *об'єктивні* (зумовлені новим змістом навчання, спілкування, взаємодії) та *суб'єктивні* (пов'язані з особливостями адаптанта: невпевненість, тривожність тощо). Деякі автори вказують і на педагогічні труднощі (недостатня розробленість теорії та практики навчально-виховного процесу, неготовність і навіть небажання деяких викладачів урахувати вікові й індивідуальні особливості студентів) [2].

Таким чином, від успішності процесу адаптації іноземних студентів залежить їх подальша взаємодія з інтелектуальним і соціокультурним середовищем університету.

Прискорення процесу адаптації сприяє стабільному психоемоційному і фізичному стану студентів-іноземців; покращенню засвоєння нових знань; формуванню готовності до навчання в університетах України й осмисленню значущості майбутньої професії; формуванню нових особистісних якостей, засвоєнню нових соціальних ролей та їх майбутнього соціального статусу. Іншими словами, частиною освітньої політики у галузі підготовки фахівців для зарубіжних країн має стати науково організований процес їх адаптації до навчальної діяльності в українському соціокультурному середовищі, що сприятиме вдосконаленню якості як пропедевтичної, так і професійної освіти.

Список використаних джерел:

1. Алексеева Т.В. Психологичні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т.В. Алексеева; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 20 с.
2. Дятленко Н.М. Умови адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ / Н.М. Дятленко // Збірник наук. праць / Інститут психології і соціальної педагогіки КМПУ імені Б.Д. Грінченка; Московський гуманітарний педагогічний інститут. – Випуск 1. – К., М., 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>

**Functionalist approach to teaching Russian / Ukrainian as a second language
using elements of translation**

Kalnichenko N. M.

*Assistant Professor of Philology Department
Kharkiv National Automobile and Highway University
Kharkiv, Ukraine*

The generally accepted view is that while studying a foreign language a person always first thinks in her or his native language, and then translates into the language of studying, that is, the mechanism of acquirement of the second language is constructed and functions on the basis of the innate mechanism of acquirement of the native language. Translation activities can help the students to develop her/his own translation skills, which is desirable for all those who study Russian / Ukrainian as a foreign language. If the translation process is seen as an act of communication between cultures rather than the capability to transfer the minimal units of the language into another, then translation is not to be taught on the basis of language exercises (which does not mean abandoning language skills and capabilities as a starting point). Moreover, the functionalist approach to translation and learning is not perceived as the one tied to a particular language pair. At the same time, we should note that it is necessary to clearly distinguish between the use of the translation in foreign language teaching and in teaching translation as a type of professional activity.

Therefore, we introduce and back up by examples a model of a certain type of texts, starting with the general procedure of perception and generation of the text in one's native culture. As a rule these procedures are applied subconsciously, so they should be clearly pointed to the students for their functions to be clear. This can be seen in different genre language situations (in the shop, at the post office, in the bank, how to rent an apartment, how to file a statement to the dean's office, the bank, a complaint to the police, how to translate news, etc.). As an illustration, let's analyse our steps in teaching news in one sentence (the opening sentence in a news story. For example, in the case of students who studied at home in their own country in English

(India, Bangladesh, Nigeria, etc.), we first offer the students a series of news in English and analyze some components of the sense in some of them.

For example, this message is a typical one from this point of view *«China's first institute to train family-planning specialists has been set up in the country's most populous province of Sichuan this September, the China Daily reported yesterday»*. The English language is characterized by the following distribution of the sense components: an EVENT goes the first, and then comes the SOURCE OF INFORMATION: *“the China Daily reported yesterday”*; and within the EVENT semantic components go in the following sequence: 1) AGENT: *“China's first institute to train family-planning specialists”*; 2) ACTION: *“has been set up”*; 3) PLACE: *“in the country's most populous province of Sichuan*; 4) TIME: *“this September”*. Then we move on to another culture, the language of which these foreign students learn. For example, it's Russian or Ukrainian. Let's take a typical message in Russian or Ukrainian (the ways of news covering in Ukrainian editions are not fundamentally different from Russian ones): *«Как сообщило министерство обороны Индии, вчера в небе над западным штатом Гоа столкнулись два военно-транспортных самолета ИЛ-38, принимавших участие в учениях»/ «Як повідомило міністерство оборони Індії, вчора в небі над західним штатом Гоа зіткнулися два військово-транспортні літаки Іл-38, які брали участь у навчаннях»*. We can see that the opening sentence in Russian or Ukrainian has the reference to the SOURCE OF INFORMATION at its very beginning: (*«как сообщило министерство обороны Индии»*, *«как сообщил пресс-секретарь Президента Украины ...»*, *«как пишет во вчерашнем номере газета «Вашингтон пост», тощо...»*), and only then the information itself (EVENT) is submitted. Further, within an EVENT, the sequence of components, as a rule, is as follows: 1) TIME: *«вчера»*; 2) PLACE: *«в небе над западным штатом Гоа»*; 3) ACTION: *«столкнулись»*; 4) AGENT: *«два военно-транспортных самолета ИЛ-38, принимавших участие в учениях»*.

Namely, basing on the differences in the distribution of semantic components in the Russian-language / Ukrainian-language news and the English-language news,

render the English message into Russian/ Ukrainian: *“Как вчера сообщила китайская газета «Чайна Дейли» (SOURCE OF INFORMATION), в сентябре этого года в наиболее населенной провинции страны Сычуань создано первое в Китае учебное учреждение по подготовке специалистов в области планирования семьи» (EVENT).*

Any cultural competence includes both a wide range of types of daily activities and the types of specific professional conduct that the teacher should be familiar with.

After that, we compare the typical situational and textual features of the first and the second cultures and their languages. After acquisition of text competence for a number of types of texts (e.g., business letters, visits to the doctor, written reports, food purchases, guest presentations, etc.) and after comparing the source text and the target text, there comes the turn for exercises on understanding the texts in one culture and the construction of texts with the same information for functioning in another culture. This is achieved, for example, by issuing a task in one culture (say, all the information that needs to be rendered in a business letter) and the production of the correlate text in another. The purpose of such exercises is to enable students to acquire an interpreting/ translation competence that would allow them to reproduce the meaning of the text, first orally, and then in writing, with the latter task improving the translation obtained in the result by means of attempts to correct it. Thus, the sequence of educational work takes on the following form: (genre) structure of the text – (oral) interpreting – (written) translation.

It is worth noting that now the overwhelming majority of tasks for this kind of activity are still being built in the opposite sequence: first, written translation exercises (on the transformation of the surface structure of the written source text into the surface structure of the written target text as close as possible), and then there comes an interpreting. The danger of such a method is that the student immediately grasps at the usual search for the correlative word, instead of explaining the overall content of the text to convey its meaning, or to realize its function. It is worth noting that these exercises will help students learn better the

language of the country in which they get education and a new profession.

Методологические основы и принципы обучения русскому или украинскому языку как иностранному

Лановая И.В.

старший преподаватель кафедры инженерной педагогики и языковой подготовки ГВУЗ «Криворожский национальный университет»

г. Кривой Рог, Украина

Как всякая наука, методика обучения русскому или украинскому языку как иностранному является социальной надстройкой, которая опирается на определённый фундамент, а её функционирование в качестве теории обучения обуславливается соответствующими принципами.

Принцип, как известно, – это исходное начало, положение, на котором построена какая-нибудь теория, концепция или система. Но, говоря о принципах методики обучения русскому или украинскому языку как иностранному, нельзя их представить в качестве каких-то самодовлеющих, ни с чем не связанных догматических начал. Если смотреть на определение таких принципов диалектически, то необходимо учесть и наличие у методики методологической основы, которая имеет свои законы, закономерности, принципы, и теснейшую связь методики обучения иностранным языкам с педагогикой, в которой совершенно чётко функционирует система общедидактических принципов.

К наиболее признанным общедидактическим принципам относятся:

- принцип воспитывающего обучения;
- принцип связи обучения с жизнью;
- принцип сознательного обучения;
- принцип творческой активности;
- принцип наглядности;
- принцип научности;
- принцип систематичности;
- принцип прочности усвоения знаний;

- принцип доступности в обучении;
- принцип учёта индивидуальных особенностей учащихся.

Отмеченные дидактические принципы связаны и взаимозависимы. Это позволяет их рассматривать в качестве определённой дидактической системы.

Принцип сознательности в обучении русскому или украинскому языку как иностранному раскрывается теперь по-новому, ибо долгое время реализация этого принципа понималась, как глубокое осознание системы изучаемого языка на основе сравнения с соответствующими явлениями в родном языке. Принцип в таком подходе к изучению русского или украинского языка как иностранному был основным, даже единственным средством обучения, а грамматические правила – базой для «конструирования» высказываний.

Принцип активности, к примеру, отнюдь не означает максимального развития внешней активности студентов, что выражалось бы в механических повторениях речевых образцов, в выполнении монотонных устных упражнений. Активность обучаемого в процессе овладения русским или украинским языком как иностранным должна, прежде всего, проявляться в реализации неподготовленной речевой деятельности на русском или украинском языке как в сфере устной речи, так и в сфере чтения. Причём, такая речевая деятельность может осуществляться и в рецептивном плане, что не имеет, как известно, какого-либо внешнего речевого проявления.

Принцип наглядности в обучении русскому или украинскому языку как иностранному также проявляется весьма своеобразно: здесь он находит своё выражение, прежде всего, в доминирующей роли слуховой, а не зрительной наглядности, что совсем не характерно для подавляющего большинства предметов общеобразовательного цикла.

К общим принципам обучения иностранным языкам относятся:

1. Коммуникативно-речевая направленность.
2. Учёт особенностей родного языка.
3. Доминирующая роль упражнений во всех сферах овладения языком.

Принцип коммуникативно-речевой направленности означает учебно-воспитательный процесс по русскому или украинскому языку как иностранному должен быть так целенаправлен, организован и реализован, чтобы его сущностью стало общение на русском или украинском языке в рамках, очерченных действующей программой. Для достижения обучения такого характера центр тяжести всей деятельности преподавателя сосредоточен не на овладении формами различных аспектов системы языка, а на практической речевой деятельности, в результате которой при устном коммуницировании или же при чтении учащимся добывается новая информация в широком понимании последнего термина.

Принцип учёта особенностей родного языка в современной методике уже больше не понимается как необходимость проведения широких сопоставлений с родным языком в ходе учебно-воспитательного процесса. Такой подход, однако, не исключает проведения сопоставлений, особенно на стадии семантизации, когда беспереводные приёмы работы невозможны или же малоэффективны. Особенности родного языка должны учитываться в первую очередь и главным образом во всех учебных материалах – текстах, упражнениях, комментариях и т. д. Иначе говоря, особое внимание необходимо направлять на изучение тех фонетических, лексических и грамматических сущностей, которые либо отсутствуют в родном языке, либо же с ним резко расходятся как в формах, так и способах выражения. В таких случаях осуществляется специальный подбор текстов, разрабатывается разветвлённый аппарат соответствующих упражнений для успешного преодоления межъязыковой интерференции.

Принцип доминирующей роли упражнений во всех сферах овладения русским или украинским языком.

Программа по русскому или украинскому языку как иностранному для неязыковых вузов нацеливает преподавателей и студентов на практическое овладение изучаемым языком, т. е. надо так обучить студента, чтобы он в устных формах коммуникации и при работе с иностранным текстом, прежде

всего, извлекал новую полезную информацию. В свете этих задач реализация данного принципа приобретает особо важное значение.

Достижение состояния обученности в сфере владения русским или украинским языком как иностранным связано с необходимостью создания новых речевых стереотипов, в основе которых лежит упражнение. Только в результате многократного повторения одних и тех же речевых единиц или комбинаций создаются прочные умения и навыки пользования изучаемым языком как средством общения.

Частные принципы, методики, к которым следует отнести: 1) принцип обучения на речевых образцах; 2) принцип сочетания языковых тренировок с речевой практикой; 3) принцип взаимосвязи основных видов речевой деятельности; 4) принцип аппроксимации иноязычной деятельности; 5) принцип профессиональной направленности учебного материала; 6) принцип устного опережения при начальном обучении чтению; 7) принцип интенсивности стадии обучения.

Принцип обучения на основе речевых образцов (речевых моделей, структур, типовых предложений, стандартов).

В основу этого принципа положены тщательный отбор и моделирование самого учебного материала, в результате чего студентам преподносятся наиболее употребительные в соответствующих сферах общения языковые и речевые единицы, благодаря которым удаётся обеспечить коммуникацию на русском или украинском языке в самых типовых ситуациях.

Принцип сочетания языковых тренировок с речевой практикой. Реализация этого принципа нацеливает преподавателя на такую организацию учебно-воспитательного процесса по русскому или украинскому языку как иностранному, когда изучение языковых аспектов, т. е. овладение знаниями об изучаемом языке, служит лишь первой ступенькой к овладению самой речевой практикой, как в сфере устной речи, так и чтения.

Принцип взаимосвязи основных видов речевой деятельности подчёркивает объективную необходимость на всех стадиях обучения русскому

или украинскому языку мотивировано сочетать одни виды речевой деятельности с другими. В речи, а тем более в учебном процессе по иностранному языку, как показано в целом ряде интересных исследований, все основные виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение, письмо – тесно между собой связаны, они дополняют и «подстраховывают» друг друга, т. е. если в одном из них успехи недостаточны, то в формировании необходимых умений и навыков помогает другой вид речевой деятельности.

Принцип аппроксимации иноязычной деятельности даёт возможность преподавателю с новых позиций осуществлять организацию и контроль учебно-воспитательного процесса, что ведёт к повышению уровня его эффективности. Значение аппроксимации состоит в том, что преподаватель, оценивая речевую деятельность студентов, имеет полное право игнорировать все те незначительные ошибки в языке и речи, которые не нарушают коммуникативного акта речи, не препятствуют получению искомой информации.

Принцип профессиональной направленности учебного материала становится особо актуальным в вузах неязыковых специальностей, где на обучение русскому или украинскому языку отводится небольшое время.

Принцип устного опережения на начальной стадии обучения чтению обеспечивает реализацию комплексного обучения русскому или украинскому языку как иностранному в вузе и, кроме того, усиливает возможности высокой активизации отобранного учебного материала, используемого и при обучении устной речи, и при обучении чтению.

Принцип интенсивности начальной стадии обучения обусловлен самой природой языка и речи. Несмотря на то, что любое речевое произведение состоит из дискретных единиц, расположенных в линейной последовательности, тем не менее, они составляют сложное и нередко нерасторжимое целое. Для того, чтобы произвести или понять при чтении самую элементарную фразу, состоящую из трёх-четырёх слов, требуется

большая информация, не говоря уже о необходимости наличия сформированных стереотипов.

Таким образом, современная методика преподавания русскому или украинскому языку как иностранному как теория и практика обучения обусловлена функционированием целой иерархии принципов.

Проблемное обучение в преподавании иностранного языка

Нураддинова Ж.

*Нукусский филиал Ташкентского государственного аграрного университета
г. Нукус, Узбекистан*

Одна из важнейших функций учебного диалога - обеспечение развивающего характера обучения. Идея развивающего обучения, как известно, является одной из ведущих в современном высшем образовании. Этой теме посвящено много исследований. Изучение закономерностей познавательно-творческого процесса и создание системы соответствующих форм и методов обучения – основа для создания моделей развивающего обучения.

В частности, ученые проанализировали основные теории развивающего обучения, определили в каждой из них черты традиционности и инновационности, подали их общую характеристику и оценку относительно возможностей реализации развивающего потенциала образовательного процесса и его влияния на личность. Обосновав психолого-педагогическую теорию учебных проблемных ситуаций, авторы на ее концептуальных основах построили систему модульно-развивающего обучения, что является новым стержнем в учреждении оригинальных образовательных экспериментов. Однако вопрос проблемно-диалогического подхода в обучении иностранных студентов остается актуальным и на сегодня.

Проблемно-диалогическое обучение является инвариантным относительно других типов развивающего обучения. Дидактическая система такого обучения базируется на совокупности проблемно-диалогических источников, форм и методов познавательного процесса, способах реализации

індивідуального підходу к суб'єктам обучения, средствах оптимізації пошукової активності, особенностях функціонування внутрішніх проблемних ситуацій. Это така психолого-дидактическа структура, которая вызивает активное овладение студентами новых знаний и способов действия в процессе индивидуального и совместного поиска, ускоренное становление их познавательных потребностей и интересов, гармоничное развитие творческого мышления, эмоций и воли.

Познавательная активность, по мнению многих ученых, зависит от содержания и структуры задач в процессе мышления, доминирующего типа мотивации, от степени различия позиций партнеров в диалоге, соотношения между внутренним и внешним диалогом и соответствующей психологической установки.

Вопрос об источниках и условия организации проблемности в педагогическом процессе являются исходными для практического воплощения закономерностей проблемно-диалогического обучения.

Возникновение проблемной ситуации происходит вследствие осознанных и принятых к решению внешних противоречий объективной действительности, которые благодаря внутренним факторам личности трансформируются во внутренние противоречия - источник ее функционирования и развития. Это и субъективно-личностная неопределенность, интеллектуальное осложнения и познавательно-смысловая противоречие.

Проблеми адаптації та навчання іноземних студентів

Романова О. О.

доцент кафедри права та сучасних європейських мов

Харківського торговельно-економічного інституту

Київського національного торговельно-економічного університету

м. Харків, Україна

Іноземні студенти, які приїжджають на навчання до вищих навчальних закладів України, є представниками певної країни з особливою ментальністю, психологічним станом, своєрідним сприйняттям світу й нового

соціокультурного середовища. Це необхідно враховувати для успішного керування навчально-виховним процесом студентів-іноземців. З моменту вступу до українських університетів вони потрапляють у винятково незвичне і незнайоме для них мовне, соціальне і національне середовище, до якого їм потрібно адаптуватися. Процес пристосування іноземних студентів до українського середовища і до навчання в українських університетах нелегкий і потребує всебічних психолого-педагогічних досліджень. Адже іноземці, що прибувають на навчання до України, повинні пристосуватися не лише до умов навчання в університеті, до специфіки проживання у гуртожитку, а й до життя в чужій країні з нерідним мовним середовищем. Дуже часто такі умови стають для них екстремальними.

Перші спроби оволодіння іноземними студентами зв'язним текстом викликають у них значні труднощі. Стан ускладнюється недостатнім на той період обсягом словникового запасу, нерозумінням основних закономірностей функціонування російської мови, великою кількістю словникового мінімуму та ін. Дія певних психологічних факторів, у тому числі труднощів періоду адаптації в іншомовному середовищі стають причинами відставання окремих студентів в оволодінні основами російської мови і термінологією профільюючих предметів.

На сьогодні практично не досліджено вплив численних факторів адаптації, що визначають рівень підготовки іноземних студентів до подальшого навчання у вищих навчальних закладах України.

Адаптаційний процес слід розглядати на різних етапах його проходження, тобто на рівнях міжособистісних відносин, індивідуальної поведінки, базових психічних функцій, психофізіологічної регуляції, фізіологічних механізмів забезпечення діяльності, функціонального резерву організму, здоров'я. Серед цих чинників, вирішальну роль відіграє психічна адаптація, значною мірою вона робить вплив на адаптаційні процеси, що здійснюються на інших рівнях. В якості критеріїв адаптації студентів до навчальної діяльності використовуються об'єктивні (успішність, показники громадської активності,

стабілізація уваги, пам'яті, мислення, відсутність явних ознак втоми) і суб'єктивні (ставлення до навчальних предметів, до отримуваних знань, задоволеність процесом навчання, колективом і відносинами, що склалися в ньому).

Адаптація до нових, незнайомих умов передбачає формування психологічних механізмів, завдяки яким забезпечується безпека і адекватна орієнтація в новій ситуації. При успішній адаптації особистість отримує можливість максимальної самореалізації в умовах навчання у ЗВО. Непристосованість проявляється в неадекватному сприйнятті ситуації, у такому способі дій, який підвищує несприятливий розвиток ситуації і призводить до психологічного неблагополуччя студента, до стану стресу і має серйозну загрозу його життєвим інтересам.

Очевидно, що процес адаптації починається з першого дня перебування іноземного студента в нашій країні, і з першого дня, що склався раніше, тобто його спосіб життя вступає в специфічні відносини зі способом життя в нашому суспільстві. Готовність всіх студентів до навчальної діяльності, напрям на здобуття вищої освіти здаються викладачеві на початку навчального року зрозумілими, але незабаром у навчальних групах відбувається чіткий поділ: студенти, які хочуть і можуть навчатися, і студенти, морально і психологічно не готові до навчання. За нашими спостереженнями усвідомлене, активне ставлення до майбутньої професії сформовано у студентів, які або вже починали вчитися в середніх і вищих навчальних закладах на батьківщині за даною спеціальністю, або працювали в цікавій для них галузі. Наслідком відсутності установки на придбання майбутньої професії є часта зміна спеціалізації самими студентами. У практиці роботи з іноземними студентами на підготовчому відділенні ми стикаємося з ситуацією, коли студенти, які закінчили на батьківщині ліцей технічного або економічного профілю і не вивчали біологію, ставлять перед собою мету отримати медичну освіту. Або ж випускник ліцею гуманітарного профілю вибирає для подальшого навчання один із технічних ЗВО. Перед викладачем виникають завдання величезної

складності: по-перше, «перекладати» наявні знання на російську мову, по-друге, при мінімумі мовних засобів закріпити у свідомості студентів абсолютно невідомі їм наукові поняття, сформувати концептуальну компетенцію новою мовою.

Можна виділити кілька типів поведінки студентів у ситуації навчання: 1) зовнішня мотивація навчання, яка характеризується прагненням до схвалення з боку інших. У студентів з'являється залежність від думки батьків, викладачів, друзів. У такому випадку оцінка, отримана на екзамені, відіграє роль статусного показника. Тому оцінка для такого типу – спосіб самоствердження, їй надається велике значення. У такої особистості досить часто простежується підвищена тривожність, низька стресова стійкість; 2) студент досить швидко помічає, що систематична робота вимагає великої кількості зусиль, а диплом можна отримати і без них. Представник даного типу відмовляється від боротьби за високі оцінки, демонструючи свою байдужість, своєрідну незалежність від них. Система навчання викликає у них критику і відторгнення, у результаті вони приходять до того, що не використовують своїх можливостей і витрачають час даремно; 3) внутрішня мотивація навчання і обумовлений цим прагматизм. Навчання у вузі для представників даного типу – необхідність, певні плани на майбутнє. Вони орієнтовані на раціональне використання часу, реальну оцінку своїх можливостей, зосередження на отриманні користі від навчання. Очевидно, що в якості важливого мотиву навчальної діяльності для даної групи студентів і одним із основних чинників їх адаптації виступають майбутня робота за фахом, необхідні навички і знання. Професійна діяльність превалює над іншими елементами ціннісних орієнтацій особистості. Порівнюючи ці типи стратегії поведінки, можна стверджувати, що найбільш ефективним з них є третій.

Практика показує, що оцінка знань у значної кількості студентів завищена. Аналіз результатів першої екзаменаційної сесії показав, що якість знань становить 52,6 %, а відсоток пропуску занять без поважних причин більш ніж у третини студентів – 45,2 %.

Терміни адаптації неоднакові в часі, що пов'язано з пізнім приїздом студентів до початку занять. У цих групах проводиться інтенсивний курс навчання, скорочуються теми і кількість завдань всередині, обмежено вивчається науковий стиль мовлення. У результаті мовна база таких студентів дуже слабка. Деякі студенти зізнаються, що приїхали до нашої країни, щоб отримати будь-який диплом про вищу освіту. Проживання в Україні звільняє їх також від контролю з боку батьків. Подібна установка призводить до такої проблеми, як небажання вчитися.

Для найбільш ефективного включення студента в чуже середовище, викладачеві необхідно наступне: створювати мовні ситуації, максимально наближені до реальності; подавати теми і питання, актуальні для даної студентської аудиторії; враховувати вік, релігійну, соціальну та інші приналежності студента; стимулювати мотиваційну сферу іноземних студентів; надавати самостійність студентам; об'єктивно оцінювати результати їх самостійних дій; зацікавлювати і формувати пізнавальну потребу.

Найважливіше завдання викладачів російської мови, які працюють з іноземними студентами, полягає в тому, щоб долучити їх до українських національно-культурних традицій засобами позанавчальної діяльності, забезпечити засвоєння елементів української культури за допомогою соціокультурної діяльності. Це може досягатися за допомогою спільної підготовки і проведення свят, відвідування різних історичних місць та ін. Залучення студентів до національної самобутньої культури українського народу, читання та обговорення класичної літератури, історичної художньої прози і т. д. є ефективним засобом формування комунікативних умінь іноземних студентів, що у свою чергу сприяє успішній адаптації.

Майстерність викладача здатна підвищити ефективність і процесу навчання, і процесу виховання. Головна роль належить позааудиторній роботі, яка є ефективним засобом розвитку гармонійної грамотної особистості іноземного студента, хоча формально в навчальний процес і не увиходить. Під час позааудиторних занять студенти не тільки вивчають російську мову, а й

навчаються активної співпраці, засвоюють навички толерантної поведінки і спілкування.

На початковому етапі адаптації студентів позааудиторна робота включає широкий спектр заходів, спрямованих на ознайомлення і прийняття студентами соціально-правових норм країни, пристосування до нових кліматичних умов, адаптацію до української освітньої системи; знайомство з правилами поведінки у громадських місцях; попередження негативних явищ соціального характеру; ознайомлення з культурою і традиціями України.

Однією з форм отримання країнознавчих знань є екскурсії різної тематики, обов'язковий компонент яких – лексична робота, спрямована на знайомство з лексикою, необхідною для усвідомленого і цілісного сприйняття екскурсії, на зняття труднощів при написанні письмового звіту (твору) про побачене, з метою контролю засвоєння отриманих знань.

Отже, особливості адаптації іноземних студентів визначаються комплексом факторів: психофізіологічних, навчально-пізнавальних, соціокультурних, побутових. Проблеми адаптації іноземних студентів обумовлені «входженням» особистості в нове соціально-культурне та навчально-пізнавальне середовище, де відбувається формування структури відносин усіх компонентів освітнього процесу. Процес адаптації іноземних студентів до освітнього середовища вищого навчального закладу повинен бути організованим, цілеспрямованим та комплексним.

**Активизация познавательной деятельности иностранных студентов
через языковую подготовку**

Семененко И.Е.

доцент кафедры языковой подготовки

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Смысл современного образования проявляется в формировании профессионально-компетентного специалиста, в максимальном раскрытии творческого потенциала каждой личности в современной социокультурной

ситуации. Особую актуальность эти вопросы приобретают в процессе обучения иностранных студентов, поскольку одной из основных проблем современного украинского высшего образования является необходимость повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран с целью получения статуса конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Особенностью профессиональной подготовки иностранных студентов является то, что результативность этого процесса зависит от усвоения ими языка страны обучения как средства общения.

Главной целью языковой подготовки иностранных студентов, например, базовых факультетов является формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста, что позволяет использовать язык как средство профессионального и межличностного общения. Познавательная деятельность имеет специфические целевые, содержательные и процессуальные характеристики и направлена на реализацию иностранными студентами своих личностных целей, потребностей и возможностей в социокультурной, общественно-политической и профессиональной сферах общения. Исходя из этого, активизация этой деятельности является на современном этапе одной из актуальных методических проблем профессиональной подготовки иностранных студентов. Так, студенты должны осознать, что будущая профессиональная реализация потребует от них, в первую очередь, профессиональной компетентности, которая невозможна без их активной познавательной деятельности.

С целью активизации этой деятельности на занятиях по языковой подготовке следует организовывать отработки содержания профессиограммы будущего специалиста. Также необходимо определить критерии профессионализма: глубокие и прочные знания по полученной специальности, их соответствие запросам практической деятельности; умение использовать весь приобретенный багаж знаний, находить выход из любой ситуации, правильно оценивать состояние дел и принимать адекватные решения; внедрение в практику работы нового, передового, нахождение путей

совершенствования системы работы и настойчивость в необходимости двигаться к достижению поставленной цели; умение создать микроклимат в коллективе, уважение к каждому, знание и соблюдение правил этикета; свободное владение одним или несколькими иностранными языками с целью оперативного использования всемирного информационного материала.

В процессе анализа личностных качеств и умений, необходимых в профессиональной деятельности, концентрируем внимание студентов на том, что большинство из них определяют содержание общих профессиональных качеств человека, например, внимательность, дисциплинированность, ориентация на результат, ответственность, самоорганизация, самостоятельность, сосредоточенность, уравновешенность, усидчивость и целеустремленность. Обсуждаем со студентами общие профессиональные компетенции личности и приходим к выводу о том, что выпускник должен овладеть базовой программой дисциплин по своей специальности, быть компетентным в освоении информационного пространства; проявлять активную жизненную позицию, творческое отношение к своей деятельности; иметь представление о правах и обязанностях специалиста выбранной специализации для профессионального самоопределения; быть способным брать на себя ответственность в отношении к своей деятельности; использовать интернет-проекты; осознавать необходимость знаний и умений в области здоровья и здорового образа жизни; знать иностранный язык и иметь представление об этикете, о культуре поведения; владеть культурой письменной и устной речи, грамотно излагать свои мысли, уметь аргументировано представлять свою точку зрения и пользоваться понятийным аппаратом; знать процедуры профессиональной деятельности и профессионального этикета; быть самокритичным [1].

Поскольку профессиональную компетентность рассматриваем как качество, которое является крайне необходимым для будущих специалистов, следует формировать у иностранных студентов личные мотивы к познавательной деятельности для овладения будущей профессией именно на

занятиях по языковой подготовке. При этом необходимо учитывать особенности внешних и внутренних мотивов профессиональной подготовки. Основой внешних мотивов является стимуляция деятельности извне, то есть с помощью наград, поощрения, наказания и т.д., когда факторы стимуляции поведения находятся за пределами личностного «Я»: «учусь, чтобы потом много зарабатывать». Внутренние мотивы возбуждаются познавательным интересом, связанным с определенной деятельностью: «учусь ради личностного развития, познания нового, понимания личной необходимости для общества и т.д.». Следует отметить, что уровень материального вознаграждения является одной из причин, которая влияет на трудовую мотивацию человека. Для лиц с внешней мотивацией данный фактор может иметь главное значение в принятии решения о работе в определенной сфере. А нашей задачей в процессе профессиональной подготовки является формирование внутренних мотивов профессиональной направленности будущих специалистов и нахождение способов для этого. С этой целью среди иностранных студентов необходимо активно проводить работу, содействующую в адаптации на рынке труда. Результатом такой работы становится убеждение иностранного студента в том, что благодаря направленности на самостоятельную познавательную деятельность, он может карьерно расти и в результате получать не только удовольствие от профессиональной реализации, но и материальное вознаграждение. На занятиях по языковой подготовке следует руководствоваться принципами воздействия на личность с целью активизации в ней таких состояний, которые способствуют поддержанию познавательного интереса: удовольствие от получения глубоких и прочных знаний и умения пользоваться ими.

Таким образом, в результате применения средств активизации познавательной деятельности на занятиях по языковой подготовке: бесед по разъяснению сути и важности будущей профессии, отработки содержания профессиональной деятельности специалистов и общих профессиональных качеств человека, профессиограммы специалиста, анализа видов

профессиональных компетенций, критериев профессионализма – удается достичь осознанности иностранными студентами личных мотивов овладения профессией, внутренней мотивации, самостоятельности, устойчивого интереса к предметной области.

Активизации познавательной деятельности студентов также способствует использование информационно-коммуникационных технологий обучения, которые позволяют обеспечивать индивидуализацию и дифференциацию обучения в случае разноуровневой подготовки иностранных студентов.

Наблюдение показывает, что, несмотря на проживание в чужой стране и обучение в украинском университете с преподаванием на неродном для них языке, культурную среду чужого города, жизнь в одном с украинскими студентами общежитии, большую часть времени они общаются на родном языке. Конечно, этот факт отрицательно сказывается на темпах и качестве профессиональной подготовки. Анализируя такую ситуацию приходим к выводу, что иностранцам трудно познакомиться с украинскими студентами из-за психологических барьеров. Учитывая это, преподаватели могут использовать метод проектов для оказания помощи студентам наладить контакт. Опираясь на основные положения проектного метода, украинские и иностранные студенты могут разработать проект «Знакомство», основной целью которого является установление контактов иностранных студентов с представителями страны обучения. Такой проект может быть реализован в классе мультимедийных технологий и содержать следующие этапы: первоначальное знакомство - диалог украинских и иностранных студентов (вопросы друг к другу готовятся заранее с помощью преподавателей по языковой подготовке); рассказ о своем новом друге по плану; беседа на тему «Мое личное понимание дружбы». На заключительном этапе, который называется «Мои впечатления», студентам предлагается написать сочинение.

Важная роль в организации проектной деятельности принадлежит преподавателю, который выступает в роли консультанта по отдельным

вопросам, источником дополнительной информации, координатором действий студентов, арбитром в подведении итогов работы.

Средством активизации познавательной деятельности является обучение иностранных студентов правилам саморегуляции эмоциональных состояний: следует объяснять студентам, что выполняя определенные упражнения, можно достичь хорошей внутренней эмоциональной устойчивости, что, в свою очередь, сказывается на самостоятельности мышления.

Активизация познавательной деятельности может также осуществляться в рамках спланированной воспитательной работы. Особенно важным считаем мероприятия по воспитанию у иностранных студентов личностных качеств и формированию знаний и умений, необходимых в профессиональной реализации. Например, конкурсы профессиональной направленности, в рамках которых определяются лучшие по профессиональной подготовке иностранные студенты. Целью такого конкурса являются: повышение профессионального уровня иностранных студентов по специальности; выявление наиболее подготовленных студентов факультета; совершенствование единых требований оценки профессиональной подготовки иностранных студентов.

С целью активизации познавательной деятельности можно предлагать иностранным студентам на занятиях по языковой подготовке программу самообеспечения жизненного успеха согласно с которой, чтобы стать высокоразвитой личностью, следует реализовывать свой профессиональный и жизненный выбор [2: 30-31].

Иностранные студенты, делая вместе с преподавателем анализ этой программы, самостоятельно приходят к выводу, что каждому человеку следует заниматься своим самосовершенствованием: самообразованием, самообучением, самовоспитанием и саморазвитием и что получение высшего образования — возможность повысить качество своей жизненной и профессиональной реализации.

Для активизации познавательной деятельности иностранных студентов необходимо формировать рефлексивные умения будущих иностранных

спеціалістів і вміння здійснювати самоаналіз і самокоррекцію особистих ресурсів. При цьому студенти повинні навчитися усвідомлювати вимоги до рівня професійної підготовки з боку викладачів, роботодавців, колег і направляти зусилля на корекцію власної професійної компетентності згідно з цими вимогами.

Таким чином, мовна підготовка сприяє активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів через усвідомлення ними необхідності цієї діяльності для формування професійної компетентності, психологічної готовності до професійної діяльності і професійної ідентичності.

Список використаних джерел:

1. Педагогіка професійного освіти : навч. посібник для студ. виш. пед. навч. закладів / Е.П. Белозерцев [і др.] ; за ред. В.А. Сластєніна. – М., 2004. – 368 с.
2. Загальна педагогіка: Навч.-метод. комплекс / склад. Е.А. Коновальчик – Мн.: БГУ, 2002.– 112 с. – С. 30 – 31.

Комунікативність як домінуюча ознака навчання української/російської мови як іноземної

Ситковська М.І.

старший викладач кафедри історії та мовознавства

Українського державного університету залізничного транспорту

м. Харків, Україна

Комунікативність, перш за все, орієнтує учнів на безпосереднє спілкування між собою або з членами певної етнічної (професійної) групи для вирішення життєвих завдань, які виникають в ході спілкування, обміну знаннями, думками або професійними навичками. Оволодіння мовою як засобом спілкування має на меті формування у студентів трьох компетенцій: мовної, мовленнєвої та безпосередньо комунікативної компетенції, яка поєднує в собі переважні ознаки перших двох. Мовна компетенція включає в себе володіння певним набором системно поданих мовних одиниць та правилами їх поєднання і використання. Мовленнєва компетенція дає учням змогу розуміти правила формування висловлювання у письмій та усній формі. Комунікативна компетенція дає студенту можливість адекватно оцінювати ситуацію

спілкування з точки зору місця спілкування, часу спілкування, доцільності спілкування, соціальної ролі партнерів по комунікації а також національно-культурних норм, стереотипів та еталонів мовленнєвого поведження. Цим пояснюється той факт, що різні сторони комунікації досліджують представники різних напрямків лінгвістичної науки (когнітивна лінгвістика, теорія тексту, етика, риторика, логіка, конфліктологія, стилістика).

Серед чинників, які сприяють зростанню ролі комунікативності у процесі вивчання іноземної мови, можна виділити наступні:

1. Зміна соціального контексту спілкування (європейський вектор розвитку нашої країни, реформа вищої освіти, введення ЗНО, введення кредитно-модульної системи оцінювання);

2. Інтеграція нашої країни у всесвітній простір та розвиток ринкових відносин зумовили появу таких спеціальностей як бізнесмени, менеджери, маркетингологи, співробітники суспільних та благодійних фондів, експерти, спеціалісти різноманітних тренінгових програм, представники різноманітних релігійних та просвітницьких місій та ін. Крім того, виникла необхідність у навчанні іноземній мові співробітників фірм-партнерів, банкірів, робітників сфер обслуговування: туристичних агентств, готелів, ресторанів і ін.;

3. Формування принципово нового комунікативного простору – простору інтернет-комунікації, який працює на принципах актуальності, самопоповнення та інтерактивності.

Освоєння нового освітнього кола – це пріоритетний напрям сучасного етапу розвитку теорії та практики викладання іноземних мов. Для цього треба дослідити мотиваційний компонент кожної категорії учнів, виділити і систематизувати ситуації, теми та зміст спілкування, розподілити соціокомунікативні ролі учасників спілкування, створити комунікативно-орієнтовані курси різноманітного обсягу та змісту і оснастити їх відповідною учбовою літературою.

Таким чином, роль викладача української/російської мови як іноземної значною мірою розширюється та ускладнюється. Він має не тільки забезпечити

учня сумою лінгвістичних знань, комунікативних інтенцій та правил комунікативного обміну. Необхідно розвивати у студента впевненість у собі, стресостійкість, вміння інтегрувати, а, головне, домінувати в чужорідному соціокультурному середовищі, що особливо актуальне для іноземця, який змушений вступати у спілкування на нерідній мові з представниками іншого етносу. У сучасному світі успішність і реалізованість особистості напряму залежить від рівня професійного та інтелектуального розвитку, креативності та новаторства, вміння грамотно вступати в ділові відношення, вміння використовувати принципи комунікативного партнерства, комунікативної коректності та комунікативного лідерства, тобто володіти «нетривиальной информацией с точки зрения данной ситуации общения, умением выразить эту информацию в наилучшей форме и довести её до адресата посредством оптимального языкового контакта» [1].

Система навчання української/російської мови як іноземної має бути багатоаспектною, гнучкою, постійно поповнюватися надбаннями лінгвістики, педагогіки, психології, логіки та риторики, а також реалізувати такі дидактичні принципи, як індивідуалізація, мотивація, активізація розумової та мовленнєвої діяльності студента.

Список використаних джерел:

1. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство: Язык, дискурс и личность: межвуз. сб. науч. трудов / В.В. Богданов. – Тверь: Тверской гос. университет, 1990. – С. 26-31.
2. Гудков Г.Б. Обучение русскому языку как иностранному в условиях современного социального контекста общения / Д.Б. Гудков, Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина // Вестник Моск. ун-та. Сер.9. Филология. – 2001. - № 6. – С. 244-256.

Изучение темы «Причастие» на подготовительном факультете

Солодова Л.Е.

Преподаватель кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Причастие изучается на подготовительном факультете во втором семестре и является одной из важных тем в разделе «Научный стиль речи», так как иностранные студенты должны основательно подготовиться к первому

курсу, научиться работать с учебными текстами по общеобразовательным дисциплинам и текстам, ориентированным на будущую специальность студентов. А в материалах такого рода часто встречаются причастия, причастные и деепричастные обороты. Языковая компетенция, необходимая для дальнейшего обучения, формируется в процессе изучения названных тем. Знание данного языкового материала и активное владение им в речевой практике является базой для дальнейшего обучения студента на основных факультетах.

В лингводидактический аспект работы над данными темами входят четыре составляющие: отбор языкового материала, его интерпретация, определение последовательности а также усвоение и закрепление.

В методике РКИ используется сознательно-практический метод обучения. Особенно он важен при обучении языку будущей специальности. Прежде всего, студенты должны понять, что причастие – это особая форма глагола, которая обозначает признак лица или предмета, выполняющего какое-то действие, или на которое направленно действие лица или предмета.

Объяснение этого грамматического материала нужно начинать с формы активных причастий настоящего времени. Отмечаем, что активные причастия соотносятся с определительным значением английского Present Participle Active. Сразу следует обратить внимание на то, что причастие - это изменяемая часть речи, которая аналогична английскому причастию. Оно имеет как признаки глагола, так и признаки прилагательного. Как прилагательное причастие отвечает на вопрос *«какой?»* и изменяется по падежам родам и числам: *читающий студент, читающая студентка, читающие студенты*. Активные причастия управляют тем же падежом, что и глагол, от которого они образованы: *создаются телами – создающиеся телами*.

Приступая к изучению темы «Причастие» следует понимать, что эквивалент действительных и страдательных причастий в английском и французском языках есть, поэтому на уровне презентации этого грамматического материала трудностей не должно быть. Но могут возникать

проблемы с образованием форм причастий, т.к. в русском языке существует четыре формы причастий (активные и пассивные причастия в настоящем и прошедшем времени). В английском и французском языках только две формы. Суффиксы *–вш* и *–ш*(прошедшее время) не имеют эквивалента в английском и французском языках.

Далее знакомим студентов с тремя типами активных причастий и их значением. Обращаем внимание аудитории на то, что глаголы несовершенного вида образуют две формы активных причастий: причастия настоящего времени и причастия прошедшего времени. Оба эти причастия обозначают действие, которое происходит одновременно с главным действием и соответствует английскому Present Participle Active. Активное причастие настоящего времени может обозначать действие в настоящем, прошедшем и будущем временах. Например, можно сказать: *мы встречаемся, встречались, будем встречаться с учеными, изучающими это явление*. Активное причастие в прошедшем времени может обозначать действие только в прошедшем времени, поэтому возможен один вариант: *мы встречались с учеными, изучающими это явление*.

Из глаголов совершенного вида возможно образовать только активное причастие прошедшего времени. В английском языке оно будет соответствовать определительному придаточному предложению. После изучения значения активных причастий и их функционирования в предложении перейдем к их образованию. Необходимо сообщить студентам, что активные причастия прошедшего времени образуются от глаголов обоих видов. Далее на доске записываются инфинитив и формы глаголов, от которых образуется причастие, суффиксы и окончания, а также акцентируется их внимание на частице *–ся*, которая сохраняется во всех формах причастия, если она присутствовала в исходной форме глагола.

Затем преподаватель должен показать способы замены причастий и причастных оборотов придаточными предложениями со словом *«который»* и произвести обратные действия. Эти действия совпадают в русском и английском языках, поэтому обычно они не вызывают затруднений. Хотя

иногда затруднение может вызвать выбор формы причастия и слова «*который*», т.к. иногда учащиеся согласовывают слово «*который*» с существительным или делают ошибки при выборе падежа: *Ткань – это система клеток и межклеточного вещества, которые выполняют определенные функции.* Чтобы избежать ошибок такого рода, преподаватель обращает внимание студентов на то, что в русском языке, как и в английском, активное причастие может быть заменено придаточным предложением, где слова «*который*», «*которая*», «*которое*», «*которые*» находится в именительном падеже.

Список использованных источников:

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. /В.Н. Вагнер.– Москва: Владос, 2001, – 382с.
2. Петрова Л.Г. Определительные отношения в РКИ: от теории обучения к речевой практике. Морфология./ Л.Г. Петрова, А.Е. Мартиросян. – Белгород, 2012, – 160с.
3. Шустиков Т.В. Комплексность и аспектность в преподавании русского языка как иностранного: Комплексный подход. Морфология. – М.:РУДН, 2010 – 320с.

Сущность непрерывного образования

Темирбекова А.

преподаватель

Нукусского государственного педагогического института

г. Нукус, Узбекистан

Во многих странах концепция непрерывного образования педагогов является составляющей государственной политики в области образования. Созданы государственные и частные университеты, центры непрерывного образования, которые призваны помочь людям получить новую специальность, которая способна обеспечить материально и создать внутренний комфорт личности. В Швеции образование взрослых занимаются народные университеты, в Польше образование взрослых организует не государство, а общественные общества и организации. Европейские страны пытаются повысить функциональную грамотность взрослого населения, то есть умение эффективно выполнять профессиональные и социальные функции.

Особого внимания требует внедрения системного повышение квалификации руководителей всех уровней, особенно работников районных и

городских управлений и отделов образования, поскольку от них зависит обеспечение реализации инновационных образовательных проектов.

Как видим, новые концептуальные основы повышения квалификации педагогических кадров должны базироваться не только на информационной компетентности субъектов образовательной деятельности, а в целом комплексе формирования компетенций: интеллектуальной, поликультурной, социальной. Это должно находить свое отражение, прежде всего в новых учебно-тематических планах, которые ориентированы на индивидуально-творческую, самостоятельную работу слушателей курсов повышения квалификации с учетом их личностных потребностей, уровня базовой подготовки.

В основе организации отечественной системы последипломного образования должно находиться модульная накопительная система зачетных единиц, которая будет свидетельствовать об уровне эффективности труда педагога и четко отражать уровень его профессионального развития. Одним из факторов, наглядно иллюстрирующих результативность, успешность педагога является портфолио, которое содержит, в частности, сертификаты, удостоверения об участии в курсах, семинарах, тренингах, учениях. Именно портфолио поможет отразить уровень компетентности, желание расширять и углублять интеллектуальные, поликультурные, информационные и социальные компетенции и даст основание для соответствующей оценки эффективности работы.

Исходя из указанного, с целью организации системой непрерывного образования педагогов, нужно модернизировать систему последипломного педагогического образования, обеспечив:

- создание системы дистанционного образования педагога;
- разработку и внедрение согласованных программных учебных комплексов (современные программы, альтернативные учебники, методические рекомендации для самообразования, методическое сопровождение);

- обновление материально-технической базы учебных заведений всех уровней, обеспечив их современной компьютерной техникой с доступом к сети интернет;
- совершенствование системы аттестации педагогических кадров;
- совершенствование системы оплаты труда, в том числе повышение (снижение) заработной платы по результатам повышения квалификации;
- содействие овладению иностранными языками и информационными технологиями как средства коммуникации в современном пространстве;
- системную разработку образовательных реформ на основе стандартизации;
- развитие международного сотрудничества и обмен опытом специалистов непрерывного образования;
- создание общественных заведений непрерывного образования, которые будут функционировать в тесном сотрудничестве с сетью последипломного педагогического образования.

Итак, вопрос непрерывного образования является приоритетным в системах образования. С целью организации обучения в течение жизни в Европе был создан Институт образования взрослых. В Европейских странах непрерывное образование является важной частью государственных программ, а также задачей общественных организаций и обществ.

Только при наличии заведений непрерывного образования (институтов, университетов, фондов, центров) возможно формирование информационного общества и развитой экономики. Именно поэтому выработка теоретических, содержательных и организационных основ непрерывного образования должно рассматриваться как приоритетная задача государственного значения. Актуальным является вопрос создания общественных заведений непрерывного образования, которые расширили возможности взрослого населения, в том числе и педагогов, приобретать знания для обеспечения функциональной грамотности, всестороннего развития личности, удовлетворения индивидуальных потребностей в профессиональном росте.

**Формування системи вправ з навчання наукового мовлення
іноземних студентів довузівського етапу**

Янушевська І.Б.

*викладач Центру підготовки іноземних громадян
Запорізького державного медичного університету
м. Запоріжжя, Україна*

Основною метою мовної підготовки іноземних студентів є формування навичок і вмінь професійного спілкування. Робота по закладенню азів професійного мовлення починається вже на довузівському етапі і здійснюється на базі текстів з профільних дисциплін. Важливим компонентом навчального процесу, якій забезпечує успішність досягнення вищезазначеної мети, є система завдань і вправ, що використовується викладачем під час навчання мови.

На заняттях з фахової мови кожен науковий текст супроводжується комплексом вправ, які дозволяють освоїти лексико-граматичні та змістовні категорії теми, що вивчається. Робота над текстом умовно поділяється на три етапи. Перший етап починається з передтекстових завдань, які спрямовані на зняття складнощів лексичного та граматичного плану і передбачають оволодіння загальнонауковою та спеціальною лексикою. На цьому етапі ефективно використовувати завдання з розбору нових слів, термінів і понять, завдання з удосконалення навичок володіння лексико-граматичними конструкціями за основними метатемами, що характерні для наукового стилю мовлення (визначення предмету, загальна характеристика предмету, характеристика предмету за складом, характеристика властивостей предмету, класифікація предметів та ін.).

Під час виконання передтекстових завдань студенти навчаються знаходити синонімічні і антонімічні зв'язки між словами, встановлювати лексичну сполучуваність досліджуваних мовних одиниць, виявляти значення спільнокореневих слів, знаходити ключові слова фрази, трансформувати речення, використовуючи синонімічні лексико-граматичні конструкції наукового стилю.

Наступний головний етап – це робота з текстом. Його мета – навчити студентів сприймати головну інформацію тексту. Особливо ефективними тут є завдання зі складання номінативного плану: вони допомагають формувати у студентів вміння аналізувати структуру текстового матеріалу, виявляти його основні метатеми та лексико-граматичні конструкції, які їх обслуговують. Ефективними є завдання, які контролюють рівень розуміння прочитаного матеріалу, його тематики, будови, визначення логічних зв'язків між частинами тексту. Під час цієї роботи студенти навчаються відповідати на запитання за текстом, відтворювати по пам'яті визначення понять, ділити текст на смислові частини, знаходити головну інформацію кожної з частин, передавати зміст частин тексту, використовуючи опорні слова. Такі завдання сприяють більш глибокому розумінню теми, активізують введений лексико-граматичний матеріал і готують студентів до відтворення всієї засвоєної тематичної інформації в формі монологу.

Після аналізу прочитаного тексту студенти починають створювати власне наукове висловлювання. Це може бути переказ тексту з опорою на план чи ключові слова, або моделювання власного висловлювання з використанням інформації інших текстів за цією темою.

Для розробки ефективної системи вправ з навчання іноземних студентів професійно орієнтованого мовлення необхідно:

- 1) враховувати стадійність формування навичок та розвитку вмінь (для відбору методично доцільних вправ, що відповідають певній стадії, та визначення їх послідовності);
- 2) дотримуватися оптимального співвідношення мовних та мовленнєвих вправ;
- 3) поступово підвищувати складність вправ;
- 4) враховувати рівень мовної підготовки з загальнолітературної мови студентів довузівського етапу;
- 5) забезпечити відносну безпомилковість та швидкість виконання мовленнєвих дій;

6) забезпечити глибину засвоєння мовленнєвого матеріалу, що вивчається;

7) забезпечити відповідність системи вправ до учбово-пізнавальних потреб студентів.

Такий підхід до організації учбового матеріалу на заняттях з фахової мови значно оптимізує процес навчання, підвищує якість засвоєння лексико-граматичного та тематичного матеріалу, який вивчається, що сприятиме формуванню стійких мовних і мовленнєвих навичок і вмінь створення власного наукового висловлювання.

Список використаних джерел:

1. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1985. – 229 с.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Русский язык, 1988. – 176 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

СЕКЦІЯ 1. ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ	3
<i>Баткина М.В.</i> Использование музыкальных видеоклипов на занятиях по развитию речи с иностранными студентами	3
<i>Баширова Н.П., Мазурок И.Л.</i> Курс русской литературы для иностранных студентов как часть дистанционного обучения	5
<i>Боброва О.Ю., Остряньска Н.В.</i> Використання мовних ігор на заняттях з іноземними студентами	8
<i>Бугаєвська Ю.В.</i> Самостійна робота у навчальній діяльності студентів-іноземців при вивченні російської мови як іноземної.....	10
<i>Гейченко Е. И.</i> Новые педагогические технологии в процессе языковой подготовки иностранных студентов	13
<i>Дімітрова-Бурлаєнко С.Д.</i> Використання креативних технологій навчання у процесі формування мовної і професійної компетентності іноземних студентів	15
<i>Заборовская С.В.</i> К вопросу об использовании социальных сетей в преподавании иностранных языков	20
<i>Китченко А. С.</i> Вивчення іноземної мови за допомогою Смарт-технологій	23
<i>Kytchenko A. S.</i> “Case-study” as an innovative method of foreign language teaching	26
<i>Кремповая Л.А.</i> Интенсификация процесса обучения русскому языку как иностранному путем использования техники Блэкаута	29
<i>Креч Т.В., Бессонова Н.М., Мілева І.В.</i> Презентація як запорука успіху публічного виступу	31
<i>Креч Т.В., Бессонова Н.М., Мілева І.В.</i> Ретроспективно-перспективный взгляд на обучение грамматике иностранных студентов	35
<i>Линченко Н.Ю.</i> Организация учебного процесса по развитию речевой активности студентов на занятиях по иностранному языку	41
<i>Малашенко М.П.</i> Інноваційні методи навчання іноземних студентів гуманітарним дисциплінам у закладах вищої освіти України	44
<i>Моргунова Н.С.</i> Навчальна гра як засіб активізації мовленнєвої діяльності у процесі мовної підготовки іноземних студентів	49
<i>Новіна Н.Н.</i> Переваги дистанційного навчання у закладах вищої освіти	54
<i>Рязанцева Д.В.</i> Шляхи організації самостійної роботи іноземних студентів у процесі мовної підготовки	59
<i>Приходько А.М.</i> Мультимедиа-технологии в обучении русскому языку как иностранному (на примере мультимедийного учебного курса для иностранных студентов заочной формы обучения)	63
<i>Соловйова О.В.</i> Смарт – технології в сучасній освіті	68
<i>Тарлева А.В., Аль-Газо Н.В.</i> Организация учебного занятия в практике	

преподавания иностранного языка в вузах	73
Уварова Т.Ю. Формування лінгвокультурологічної компетенції іноземних студентів за допомогою навчальних екскурсій	75
Цимбал Т.Н. Социальные сети как форма интерактивного подхода к учебно-познавательной деятельности иностранных студентов на занятиях языковой подготовки	79
Шпанько Т.С. Особливості застосування комунікативної методики під час вивчення української мови студентами-іноземцями	84

СЕКЦІЯ 2. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ / РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Андреева О. Ю. Лингвокультурная компетенция	87
Божко Н.М. Формирование межкультурной компетентности и нового языкового видения – одна из задач современного европейского образования	90
Бондар Ю.О. Лінгвокультурологічні проблеми викладання української мови як іноземної	95
Бондаренко Л.Н. Культурологические аспекты мотивационного обеспечения процесса обучения иностранных студентов	98
Гроссу Н.В. Гендерні особливості сприйняття аудіозаписів при вивченні української мови слухачами-іноземцями довузівського етапу навчання	101
Демьянова В.Г. Условия успешного педагогического общения преподавателей и иностранных студентов в вузе	103
Кучеренко О.Ф. Деякі аспекти міжкультурної комунікації при навчанні української як іноземної	108
Петрова Озель Л.П. Турецкий мовленнєвий етикет як чинник формування міжкультурної комунікативної компетенції	111
Сажина Т.Н. Лингвокультурологический компонент в методике преподавания иностранных языков	116
Селина И.Л. Особенности индийской невербальной коммуникации ...	121
Соина И.Ю. Аудиовизуальный метод при обучении иностранным языкам	126
Стремоухова И.В. Проблемы межязыковой интерференции при обучении вьетнамских студентов русскому языку	130

СЕКЦІЯ 3. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО

Безкоровайна Л.С., Штиленко О.Л. Навчання іноземних студентів наукової мови на підготовчому етапі: різні підходи	133
Кісіль Л.М. Мотивація як умова формування професійної комунікації іноземних студентів	136
Книшенко Н.П. Вивчення багатокomпонентних термінів студентами-іноземцями технічних спеціальностей у курсі «Українська мова (за	

професійним спрямуванням)»	141
Компанієць І.В. Особливості репрезентації термінологічної лексики у процесі навчання іноземних студентів-медиків	146
Куйда Н.Я., Маринич А.Н. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранных студентов учебному научному дискурсу	148
Моргунова С.О. Шляхи формування професійно-мовної компетентності іноземних студентів у процесі мовної підготовки	152
Пасічна О. В. Особливості засвоєння складнопідрядних речень зі сполучниками та сполучними словами у процесі аудіювання тексту в курсі «Українська мова як іноземна»	157
Петрусенко Н.Ю. Некоторые формы самостоятельной работы при обучении иностранному языку в спортивном вузе	162
Полежаева Н.А., Старостенко Е.И. Учебное пособие по языку специальности как средство профессионально ориентированного обучения англоязычных иностранных студентов	164
Сладких І.А. Особливості у сприйнятті та усвідомленні іншомовної термінології українськими та іноземними студентами (з досвіду викладання)	170
Цыганенко В.В. Теория и практические задания для обучения составлению реферата-обзора иностранных студентов-фармацевтов старших курсов	173
Цимбал Т.Н. Формирование устноречевых умений у иностранных студентов в процессе профессионально ориентированного обучения русскому языку	177

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НОВОГО ОСВІТНЬОГО І КУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Айтмуратова К. Методики диагностирования обучаемости	183
Божко Н.М. Несколько слов о реальностях современного образовательного контингента в вузах Украины	184
Васецька Л.І. Концепції моделей навчання у сучасній дидактичній системі вищої школи	187
Гайдей Е.И. О некоторых особенностях преподавания научного стиля речи на начальном этапе обучения РКИ	192
Гайдук Л.П., Давидова І.В. До питання створення посібника з курсу «Країнознавство» для іноземних студентів довузівського етапу навчання	195
Іванченко Л.І. Психолого-педагогічні особливості адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України	197
Kalnychenko N. M. Functionalist approach to teaching Russian / Ukrainian as a second language using elements of translation	200
Лановая И.В. Методологические основы и принципы обучения	

руському или українському языку как іноземному	203
Нурадїнова Ж. Проблемне навчання в преподаванні іноземного языка	208
Романова О. О. Проблеми адаптації та навчання іноземних студентів	209
Семененко И.Е. Активізація пізнавальної діяльності іноземних студентів через мовну підготовку	214
Ситковська М.І. Комунікативність як домінуюча ознака навчання української/російської мови як іноземної	220
Солодова Л.Е. Изучение темы «Причастие» на підготовчому факультеті	222
Темирбекова А. Сущность непрерывного образования	225
Янушевська І.Б. Формування системи вправ з навчання наукового мовлення іноземних студентів довузівського етапу	228

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Матеріали міжнародного науково-методичного семінару
«Ключові аспекти формування у полікультурному середовищі іноземної
комунікативної компетенції сучасного студентства»

Підп. до друку 21.05. 2018. Формат 60х84/16. Гарнітура Таймс. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. – 8,25. Наклад 50 пр. Зам. № 04-05.

Видавництво та друк

ФОП Іванченко І. С.

пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м.Харків, 61135.

Тел.: +38-057-756-09-25, +38-050-40-243-50.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4388 від 15.08.2012 р.

www.monograf.com.ua