



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ  
УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ  
ГРОМАДЯН



КАФЕДРА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Збірник наукових праць за матеріалами  
V Міжнародного науково-методичного  
семінару

**«Шляхи і методи формування  
мовленнєво-комунікативної  
іншомовної  
компетенції сучасного студентства»,**

присвяченого 90 річниці створення  
Харківського національного автомобільно-дорожнього  
університету

21 травня 2020 р.

ХАРКІВ

2020

Шляхи і методи формування мовленнєво-комунікативної іншомовної компетенції сучасного студентства: збірник наукових праць V Міжнар. наук.-метод. семінару, присвяченого 90 річниці створення ХНАДУ, м. Харків, 21 травня 2020 р. – Харків: ХНАДУ, 2020. – 240 с.

Збірник містить тексти доповідей учасників міжнародного науково-методичного семінару «Шляхи і методи формування мовленнєво-комунікативної іншомовної 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 ЗВО України.

Збірник адресований викладачам вищих навчальних закладів, аспірантам та студентам.

**Редакційна колегія:**

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

І.Є. Семененко, канд. пед. 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, 2020

© Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 2020

## СЕКЦІЯ 1. ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ

### **Метод проектів як засіб роботи зі слабкими та невстигаючими студентами на заняттях іноземної мови**

***Бараненкова Н.А.***

*к.філол.н., доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування  
Чернігівського національного технологічного університету  
м. Чернігів, Україна*

В умовах реформування вищої освіти в Україні особливого значення набуває необхідність якісної підготовки висококваліфікованих спеціалістів, конкурентоздатних не тільки на теренах рідної держави, а й в європейському та світовому просторі. Процес євроінтеграції надає широкі можливості для працевлаштування випускників ЗВО, і знання іноземної мови є нагальною потребою. У цьому зв'язку актуальність проблеми полягає у пошуку таких методів навчання, які б активізували знання та вміння студентів з різним рівнем володіння іноземною мовою, яка на сучасному етапі необхідна у професійній діяльності, і водночас спонукали б до креативності у вирішенні завдань, самостійності та автономії у навчанні. На нашу думку, найефективніше реалізує це завдання метод проектів.

Метод проектів не є принципово новою технологією в освіті. Ідея побудови навчання на цільовому акті діяльності учня, в основі якого лежить його зацікавленість, виникла і розвивалася в американській педагогіці на початку двадцятого сторіччя. Засновник цього методу Дж. Дьюї вважав, що вирішувана проблема має бути з реального життя, значуща для учня і для її розв'язання йому необхідно активізувати наявні знання або здобути нові. Надзвичайно важливо було показати дитині яким чином вони знадобляться їй у житті. Пізніше ідеї проектування набули поширення і популярності в усьому світі завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їхнім практичним застосуванням для розв'язання поставлених перед учнями завдань.

У психолого-педагогічній літературі по-різному трактують поняття «проект», однак, незважаючи на розбіжності у визначеннях, вчені одностайні в думці, що це акт створення творчого продукту, особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження. За своєю сутністю метод проекту передбачає спеціально організований викладачем і самостійно виконуваний студентами комплекс дій, коли вони можуть бути незалежними під час ухвалення рішень і відповідальними за свій вибір [1].

На сучасному етапі метод проектів широко використовується у світовій методиці викладання іноземної мови як в середній, так і вищій школі, оскільки дозволяє органічно синтезувати знання учнів з різних галузей для вирішення окремо взятої практичної проблеми, стимулюючи при цьому розвиток критичного мислення. Дії, спрямовані на досягнення певних результатів і продуктів з метою успішного вивчення іноземної мови, формують в студентів готовність до діяльності в умовах сучасного суспільства [2].

Оскільки в технічних ЗВО студентів іноземної мови реалізується в контексті фахово-орієнтованих завдань, проектна робота повинна бути спрямована на критично осмислений кінцевий результат, який можна реалізувати в їхній майбутній професійній діяльності. Наявність певних практичних результатів з подальшою можливістю їхнього використання сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови. Якщо матеріал підібраний відповідно до професійних інтересів, здібностей і рівня володіння мовою, виникає і зацікавленість у вирішенні проблемно-пошукових завдань. Крім того, під час роботи над проектом активуються попередньо засвоєні знання не лише мови, а й фахових дисциплін; відбувається процес набуття нових знань, навичок і вмінь.

Проект – це колективна робота, яка складається із синтезу індивідуального внеску кожного учасника і спільного досягнення кінцевого продукту. Осмислення самостійно здобутої інформації здійснюється через призму особистого відношення до неї і оцінку кінцевих результатів. Великий

інформаційний і технологічний обсяг багатьох проектів примушує учасників об'єднуватися у групи. У сучасній методиці є популярним поділ учнів на пари, групи методом випадкового вибору, коли група формується за принципом вибраних учнями однакових картинок, кольорів тощо. Якщо реалізація проекту потребує поділ учасників на групи, ми не рекомендуємо використовувати цей спосіб, оскільки, зазвичай, студенти мають різний рівень володіння іноземною мовою і групи можуть виявитися не рівноцінними.

Для виконання організаційної ролі викладач може призначити «голову» кожної групи з високим мовним рівнем та інтелектуальних здібностей, який збере команду, критично осмислюючи можливості кожного члена групи, що в подальшому вплине на адекватний розподіл завдань. Як показує наш досвід, проект є ефективним засобом індивідуалізації навчання: студенти з кращим рівнем володіння іноземною мовою можуть виконувати більш складні проекти, а менш підготовлені – завдання нижчого рівня складності, одночасно, працюючи в групі, підвищувати свій рівень знань. Така ситуація сприяє становленню та формуванню соціалізованої особистості.

Працюючи у команді студенти вчаться взаємодіяти один з одним, вирішувати можливі конфлікти, набувати навичок етичного міжособистісного спілкування, брати відповідальність за вибір рішення, аналізувати результати діяльності. Таким чином у них формуються такі психологічні якості, як впевненість, самоповага, організованість та креативність у вирішенні проблем, розвивається критичне мислення. Крім того, слабкі та невстигаючі студенти поступово втягуються у групову роботу, відчуваючи відповідальність за спільну справу, що спонукає та мотивує їх до навчання.

Окремої уваги в роботі над проектом заслуговує роль викладача. Необхідність не просто навчати, а розвивати в студентів критичне мислення, творчий потенціал вимагає від викладача сучасного погляду на побудову занять, їхнього ретельного перспективного планування. Щоб залучити до проектної роботи слабких та невстигаючих студентів, викладачеві необхідно зрозуміти, які саме процеси мислення слід активізувати в студентів на кожному

етапі роботи, навчити їх ставити питання та аналізувати причини певних явищ, оперувати аргументами та оцінювати результати своєї діяльності. Для цього необхідно правильно визначати цілі навчання, формулювати проблеми та укладати завдання для їхнього вирішення; підбирати відповідно до поставлених цілей адекватні критерії оцінювання, організувати рефлексії за результатами виконаної роботи, тобто з'ясувати, які труднощі виникали при виконанні тих чи інших завдань. Але, при цьому, викладач не повинен нав'язувати студентам власних ідей, не пропонувати їм готових рішень, лише налаштовувати їх на самостійний вибір об'єкту дослідження, пошуку інформації та шляхів вирішення проблем, формату презентації отриманих результатів тощо. Тобто виконувати роль мотиватора, координатора та радника.

Список використаних джерел

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 1999. – 224с.
2. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. М.: АРКТИ, 2002. – 175с.

**Учебный текст для студентов-иностранцев как объект методического исследования преподавателей - практиков**

***Божко Н.М.***

*канд. филол. н., доцент, доцент кафедры языковой подготовки  
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета  
г. Харьков, Украина*

Согласно данным Государственного предприятия "Инфоресурс» в вузах Украины в 2019-2020 учебном году обучается более 70 тысяч студентов-иностранцев.

На сегодняшний день ученые и практики активно занимаются поиском путей оптимизации учебного процесса в обучении иностранных студентов коммуникации. Для этого:

а) *изучаются коммуникативные потребности различных континентов студентов в учебно-профессиональной сфере, их отношение к содержанию и организацию обучения;*

б) рассматриваются психофизиологические составляющие видов речевой деятельности, при этом особое внимание уделяется обучению учебно-профессиональному общению;

г) выделяются типы составных речевых актов, которые сгруппированы в четыре блока: «чтение - письмо», «чтение - говорение», «аудирование - письмо», «аудирование - говорение»;

в) определяются актуальные ситуации учебно-профессиональной сферы деятельности;

д) разрабатываются системные организации текстов в учебных целях

Целью всего этого является создание вторичной языковой личности. А эта задача сегодня решается ( если решается вообще) все с большими трудностями.

В чем же причины этого? Весьма интересный материал относительно этого мы можем найти в статье «Языковая личность в зеркале современных социолингвистических вызовов» Т.В.Креч, которая занималась изучением влияния социума на формирование языковой личности и, подчеркивая, что все постоянно жалуются на катастрофическое ухудшение языковой подготовки наших студентов, пришла к выводу, что в основе этого лежат некие индивидуальные этно-культурологические и психолингвистические проблемы, которые в наш век всеобщей глобализации имеют обобщенный, знаковый характер.

Начнем с того, что с каждым годом нам все труднее дается процесс социализации наших студентов, нам все труднее привить им те необходимые устойчивые навыки, своеобразные поведенческие клише, которые необходимы и достаточны в различных жизненных ситуациях и сферах общения в чужой стране.

Современная школа в погоне за объемами информации, часть из которой не будет нужна, утратила понимание того, что такое учиться читать. И это происходит не только в Украине. Компьютеризация вносит в это свою лепту,

обеспечивая быстрый доступ к упрощенной, подчас недостоверной или примитивизированной информации (комиксы и пр.).

И сегодня основная работа преподавателей-практиков посвящена разработке принципов взаимосвязанного обучения чтению и говорению студентов-иностранцев инженерного профиля в рамках единого процесса на основе системных текстов по специальности - это одно из важнейших условий овладения умением общаться в учебно-профессиональной сфере деятельности. Одним из главных путей повышения эффективности данного процесса может стать методически обоснованное и технологически обеспеченное обучение речевому общению на основе чтения профессионально ориентированных текстов.

К концу обучения от студентов ожидают таких результатов, как свободное чтение профессиональной литературы, активное продуктивное использование русского/украинского языка в устном речевом общении. Так, например, выпускник-иностранец дорожно-строительного или автомобильного факультета должен уметь реферировать; участвовать в дискуссии, проводить презентации, выступать публично по темам в рамках профессиональной и социокультурной сфер общения.

Для занятий по русскому языку студентам-иностранцам инженерного профиля языковой материал подбирается с учетом сферы научного общения. Студенты должны знать термины, выражения, овладеть общенаучной лексикой. Большую роль играют *клишированные выражения и речеобразующие формулы*. Пользуясь клишированными выражениями, студент учится определять и выражать тему, проблему, цели, точку зрения, оценки и др. (например: в тексте/статье излагается ...; здесь дается оценка ...; автор затрагивает проблемы...; в тексте формулируется ...).

Ключевыми элементами коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному являются различные виды работы с текстом, *аутентичным или адаптированным*, а также создание собственных текстов.



На таком подходе построена основная масса учебников и учебных пособий, выпускаемых вузами. Например, используемый в нашем вузе: «Русский язык для иностранных студентов инженерных специальностей: учебное пособие» / В.Г.Демьянова, Н.С.Моргунова. – Х., ХНАДУ, 2017. – 488 с. Учебник построен на материале научного, научно-популярного и общественно-публицистического стиля речи. Обучение языку проводится на уровне предложения и на уровне текста.

В процессе изучения иностранного языка текст играет такую же важную роль, как и изучение грамматики, системы языка. *Эти две стороны языковой реальности должны подаваться иностранцу во взаимодействии.* Текст, в отличие от предложения, словосочетания, отдельно брошенной фразы, представляет собой *конечный, целевой продукт речевой деятельности, способность к созданию которого становится для иностранного студента показателем того, насколько хорошо он овладел изучаемым языком.*

Выбор различных видов работы с текстом определяется тем, что текст может выступать как источник информации и как *материал* для обучения слушанию, чтению, говорению и письму. Также текст может выступать как образец речевых моделей и конструкций (устных и письменных) и может использоваться для ввода и анализа лексико-грамматического материала. Текст, вызывающий эмоциональный отклик, способствует также повышению учебной мотивации. Работа с текстом дает возможность преподавателю формировать у студентов навыки устной и письменной монологической и диалогической речи, навыки ведения дискуссии, создает условия для обучения речевому этикету.

Таким образом, текст выполняет все учебные функции: *дидактическую, познавательную, обучающую, развивающую, коммуникативную.* Кроме этого, при работе с текстом происходит формирование языковой и речевой компетенций.

Каким же образом, при помощи каких форм, методов сформировать у студентов необходимые коммуникативные компетенции? Бесспорно, что

практические занятия по отработке орфоэпических, лексических, грамматических и синтаксических норм являются основными.

На продвинутом этапе, как правило, иностранцам предлагаются более сложные с точки зрения содержательной структуры тексты, при отборе которых преподаватель ориентируется не только на изучаемый лексико-грамматический материал, но и имеет цель передать определенный объем информации на профессиональную или социально-культурную тему. Он руководствуется не только частотностью изучаемых языковых единиц, но и тем, насколько неязыковой аспект содержания может заинтересовать студента.

На нашей кафедре студентам предлагается ряд пособий, имеющих целью выработку навыков и умений работы с текстами по теоретической механике, транспортным средствам, экономике и т.д.

Кроме этого успешно работает ряд пособий по ознакомительно-изучающему чтению общекультурного направления.

Начинается цикл таких занятий с нахождения имен деятелей культуры, названных в текстах, с работы над картой города (панорама).

Так, например, продуктивно используется и работает пособие построенное на материале текстов об украинской литературе или связанных с Украиной и Харьковом реалиях и авторах (Н.В.Гоголе, Г.Ф. Квитке-Основьяненко и Т.Г.Шевченко).

Еще одним пособием, которое с интересом воспринимается студентами 1-2 курсов является пособие «Мой Харьков», построенное на материале текстов о Харькове и деятелях искусства и культуры Слобожанщины.

Каждое занятие включает систему предтекстовых и послетекстовых заданий, в том числе задания по снятию лексических трудностей и задания по проверке знаний по лексике и грамматике, полученных в ходе изучения теоретического и практического грамматического материала основного курса.

Целью каждого занятия является составление монологического высказывания по теме с опорой на базовую лексику, план, конспект и имеющийся иллюстративный материал. Материал последней темы может быть

использован при подготовке студентов к проведению и участию в общекультурных мероприятиях и страноведческих олимпиадах.

Занятия предваряют проведение экскурсий, помогают обеспечить более высокий уровень владения лексическим материалом темы и совершенствовать навыки и умения говорения (диалогическая и монологическая речь). Работа с названными текстами и темами, как правило, вызывает у студентов живой интерес, который позднее реализуется в участии в экскурсиях.

Подведем некоторые итоги: 1) текст рассматривается как высшая коммуникативная единица, которая представляет собой осмысленную последовательность вербальных (словесных) знаков; 2) язык существует ради коммуникации, и осуществляется коммуникация в текстах; 3) текст – носитель смысла, находящего выражение в его структуре и языковых средствах, – становится посредником между филологической наукой и практикой обучения языку – как родному, так и иностранному.

#### Список использованных источников

1. Васильева Ю.А., Золотых Л.Г. Аутентичные тексты с региональной тематикой на начальном этапе обучения русскому языку иностранных студентов. Вестник КГУ. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. – № 4. – С. 162-165.
2. Владимирова Т.Л. Язык и стиль научного текста: учебное пособие. Томск: Изд-во ТПУ, 2010. – 80 с.
3. Креч Т.В. Языковая личность в зеркале современных социолингвистических вызовов. Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. Т. 6. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. – С. 310-315.

### **Визначення обсягу фонетичного матеріалу з української мови для іноземних студентів на початковому етапі навчання**

***Василенко Н.В.***

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри української мови та загального мовознавства  
Черкаського державного технологічного університету  
м. Черкаси, Україна*

На початковому етапі навчання іноземних студентів в Україні важливою складовою загальної системи є формування орфоепічних умінь з української

мови. Саме в цей період закладаються основні орфоепічні та мовленнєві вміння і навички, які покликані створити міцну базу для оволодіння українською мовою як іноземною. Завдяки цим навичкам реалізуються такі основні завдання: створення правильного уявлення про звукову систему мови; з'ясування основних її понять – звук, склад, наголос; установлення зв'язку між звуковою й графічною системами, знаками усної й писемної форм мови; розвиток слухової й вимовної пам'яті. Тому надзвичайно важливим постає питання визначення обсягу фонетичного матеріалу з української мови для іноземних студентів.

Усі думки щодо питання про фонетичний мінімум, які існують у науковій літературі, зводяться до того, що в ньому має бути достатньо повно представлена фонетична система мови, та він повинен забезпечувати комунікацію цією мовою в тих видах мовленнєвої діяльності, оволодіння якими відбувається на початковому рівні навчання. Це означає, що фонетичний мінімум не повинен бути надмірним, тобто не являти собою громіздку описову систему, яка містить усі відомості про фонетичну систему мови. Обмеження матеріалу фонетичного мінімуму доцільно проводити за рахунок позиційно-комбінаторної фонетики. Такі обмеження матеріалу необхідно узгоджувати з конкретними труднощами, які можуть бути зумовлені не лише специфікою фонетики, яка вивчається, але й особливостями рідної мови студентів.

Отже, фонетичний мінімум повинен охоплювати основні протиставлення фонологічної системи мови, яка вивчається, тобто, фонологічний мінімум повинен дозволяти носіям іноземної мови усвідомити особливості мови, яка вивчається, як окремі випадки загальних закономірностей організації фонетичної системи нарівні з рідною мовою. Очевидно, що навчання вимови передбачає вирішення двох завдань: подолання впливу фонетичної системи рідної мови та подолання труднощів артикуляційних укладів мови, яка вивчається. Розв'язання цих завдань пов'язане з використанням принципу врахування рідної мови студентів при відборі фонетичного мінімуму, в якому будуть відображені всі труднощі засвоєння нової вимови студентами певних

національностей. Такий підхід до побудови методичної моделі навчання орфоєпії на початковому етапі дає можливість студентам оволодіти фонемами української мови та свідомо запобігати неправильній вимові, характерній для представників різних національностей.

На відміну від вступних фонетичних курсів загального типу, в яких відбір і послідовність подання фонетичного матеріалу визначається логікою звукової будови мови, яка вивчається, вступні фонетичні курси, орієнтовані на рідну мову (чи мову-посередницю) студентів, є, за визнанням методистів, більш ефективними.

Таким чином, фонетичний мінімум для іноземних студентів певних національностей повинен вмещувати такі звукові одиниці та фонетичні правила звукової організації української мови на артикуляційно-акустичному рівні: 1) систему голосних і приголосних фонем української мови; 2) систему голосних і приголосних звуків, які реалізують фонемі української мови; 3) систему корелятив диференційних ознак фонем (співвідносних звуків); 4) основні позиційно-комбінаторні правила звукової будови української мови. Такий фонетичний мінімум забезпечує викладача фонетичним матеріалом, необхідним і достатнім для створення методичної моделі навчання вимови студентів певних національностей.

У межах цього мінімуму студенти на початковому етапі навчання мають оволодіти необхідною сумою теоретичних знань, оскільки відомо, що наявність хоча б мінімальних загально фонетичних уявлень сприяє свідомому оволодінню іноземною вимовою. Відповідно до запропонованого фонетичного мінімуму та умов навчання, додаються такі складові необхідної суми знань: 1) знання про фонетичну систему української мови; 2) знання моторної програми для кожного українського звука; 3) опорні моменти артикуляції українських звуків; 4) фонемні, звукові та буквені відповідності, знаки транскрипції; 5) національні й індивідуальні труднощі вимови українських фонем.

Отже, у вступному курсі навчання іноземних студентів української мови фонетичний аспект є провідним як за метою навчання, так і в плані організації мовленнєвого матеріалу на заняттях. Визначення фонетичного мінімуму дає можливість сформулювати лексичний і граматичний мінімуми, які, у свою чергу, мають бути узгоджені з послідовністю введення фонетичних явищ. Відбір лексико-граматичного матеріалу керується не лише принципами системності, комунікативної націленості та концентричності, але й принципом координації з фонетичним матеріалом.

Список використаних джерел

1. Василенко Н. Вивчаємо українську мову: елементарний курс для іноземних студентів. Підручник. Черкаси: ЧДТУ, 2017. – 150 с
2. Василенко Н., Мельникова Л., Деньга О. Вивчаємо українську мову : лексико-фонетичний курс для іноземних студентів. Підручник. (І частина). Черкаси: ЧДТУ, 2017. – 210 с.
3. Василенко Н. Методичні вказівки для студентів-іноземців з практичної фонетики Черкаси: ЧДТУ, 2003. – 23 с.

## **Навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України**

***Веремюк Л.Л.***

*к.п.н., доцент кафедри іноземних мов*

*Уманського державного педагогічного університету імені П.Тичини*

*м. Умань, Україна*

Система освіти України вступає в епоху безперервного реформування, головною метою якого є підвищення якості освіти в процесі зближення різних національних освітніх систем. Інтернаціоналізація вищої освіти це процес систематичної інтеграції міжнародного компонента в освітньо-виховну, науково-дослідницьку та громадську діяльність вищих навчальних закладів. Незважаючи на високу актуальність цього процесу та велику увагу, що приділяється цьому питанню сьогодні, інтернаціоналізація освіти в Україні залишається складним і суперечливим явищем, переваги та наслідки якого потребують виваженого аналізу. Інтернаціоналізація – об'єктивний наслідок глобалізації і одночасно великий ресурс зусиль щодо усунення національну окремішність систем вищої освіти, прогресу суспільного та економічного життя. ЗВО стоять перед завданнями підготовки до діяльності в умовах

інтегрованих ринків праці і освіти. Ринково орієнтована вища школа потребує змін навчальних програм, скорочення обсягу універсального гуманітарної освіти, посилення професійного, спеціалізованого навчання.

Інтернаціоналізація вищої освіти проявляється в посиленні мобільності викладачів і розширенні можливостей навчання за кордоном. На рубежі XX-XXI ст. за межами своїх країн навчалося понад 1 млн. Студенти, викладачі, фахівці вищої освіти, опинившись за кордоном, отримують можливість порівнювати вітчизняні та зарубіжні моделі навчання, набувають культурну та інтелектуальну пластичність, розуміння феномену іншого. Вони вчаться розуміти іноземні реалії вищої освіти, що виявляється необхідним для подальшої діяльності.

Питання підготовки іноземних студентів стають предметом досліджень вітчизняних науковців (О.Суригін, А. Нікітін, А. Бронська), адаптації іноземних студентів (М.Іванова, Н. Титкова, С. Шатілов, І. Ширяєва), методики викладання іноземних мов (А. Мироліубов, Є. Пасов та ін.). Іноземці в Україні можуть здобувати освіту українською, російською або англійською мовою, в залежності від пропонованих програм та рівня знання мови абітурієнтом. Іноземні студенти мають можливість навчатися у більш ніж 240 вищих навчальних закладах і здобувати освіту за різними спеціальностями.

Щороку заклади вищої освіти України приймають студентів зі 150 країн світу [2, 41-43]. Основними причинами збільшення чисельності іноземних студентів у вищих школах України Ю. Грищук називає такі: забезпечення участі в різноманітних програмах міжнародної мобільності; диверсифікація мов навчання (збільшення не лише англійських програм, а й французьких); впровадження освітніх програм на основних європейських та найбільш поширених східних мовах); створення можливостей для отримання паралельно з національним дипломом про вищу освіту документу однієї з країн Європейського Союзу (програми двійних і спільних дипломів); використання сучасних технологій та переваг дистанційного навчання; розвиток освітнього франчайзингу; підвищення прозорості та зміцнення інформаційної політики [1,

101-103]. Українські заклади вищої освіти пропонують навчання на трьох рівнях вищої освіти зі здобуттям відповідних ступенів. Перший рівень вищої освіти: молодший бакалавр, бакалавр. Другий рівень вищої освіти: магістр. Третій рівень вищої освіти: доктор філософії, доктор наук.

В українських вищих навчальних закладах працюють досвідчені викладачі та професори, які мають високий рівень професійної підготовки та роблять навчальний процес цікавим та захопливим, створюючи всі умови для наукового та творчого розвитку студентів. Головним інформаційним джерелом про вищу освіту в Україні для іноземців є Український державний центр міжнародної освіти Міністерства освіти і науки України. Центр є єдиною офіційною державною платформою, яка займається інформуванням щодо можливостей навчання. На офіційному сайті Українського державного центру міжнародної освіти [www.studyinukraine.gov.ua](http://www.studyinukraine.gov.ua) абітурієнти можуть отримати загальну інформацію про навчальні програми, процедуру вступу та інші практичні поради. Окрім цього, абітурієнти можуть подавати он-лайн заявки на навчання до будь-якого вищого навчального закладу України через сайт [www.studyinukraine.gov.ua](http://www.studyinukraine.gov.ua). До послуг, які надаються Українським державним центром міжнародної освіти, входять: перевірка документів абітурієнта, допомога у виборі університету та навчальної програми, допомога з подачею документів до вищого навчального закладу, отримання запрошення на навчання, візова підтримка, організація зустрічі в аеропорту.

На рівні окремих закладів вищої освіти інтернаціоналізація освіти стосується: студентів (залучення іноземних студентів, організація програм обмінів, виробничих практик, індивідуальна студентська мобільність); професорсько-викладацького складу (обмін викладачами, спільні науково-дослідні та навчальні програми, стажування в зарубіжних університетах, організація інтенсивних курсів і літніх шкіл); змістової складової навчальних програм (нові програми та курси з відчутним міжнародним компонентом, що враховують елементи міжкультурної комунікації і країнознавства), іноземних мов, дистанційного навчання [2, 41-43]. Отже, процес інтернаціоналізації вищої



школи складний і суперечливий. Відсутній належний баланс між економічними і культурно-освітніми цілями. Є потреба посилити інтернаціональну складову програм освіти. Приплив до університетів іноземних студентів породжує проблему налагодження міжкультурного діалогу. Наростає потреба впровадження новітніх комунікаційних технологій, які, на відміну від традиційних міжнародних контактів, не мають чітко обмежених меж і різко розширюють можливості співпраці. Гостро стоїть проблема конвертованості дипломів про вищу освіту.

Список використаних джерел

1. Грищук Ю. Організація навчання іноземних студентів в Україні як чинник інтернаціоналізації вищої освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2016. – Вип. 1-2. – С. 101-105.
2. Ковальчук Р.Л. Інтернаціоналізація освіти: міжнародно-правовий досвід і національна практика. Правознавство.– 2011. – С.40-43

## **Организация речевой деятельности с использованием игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному**

**Головка В.А.**

*канд. пед. наук, Educational Center English Learning Reinvented Clever learn, Vietnam*

Формирование коммуникативной компетенции студентов – одна из приоритетных задач преподавателя в обучении иностранному языку. И с тех пор, как обучение русскому языку иностранцев стало процессом овладения речевой деятельностью на этом языке в основных её видах, методисты постоянно ищут новые средства организации учебной речевой деятельности, которые приближали бы её к процессу естественного общения.

В результате длительных поисков средство активизации студентов было найдено. Методисты предложили использовать в учебном процессе упражнения особого типа – ситуативные условно-речевые и речевые упражнения, обосновав эффективность и целесообразность использования. Эти упражнения представляют собой либо модель, воспроизводящую в учебной аудитории те

или иные акты речевой деятельности (чаще всего в форме диалогов, либо сами эти деятельностные акты) [2, с.65].

Так вошли в учебную речевую практику ролевые ситуативные упражнения. Поиск более интенсивных методов обучения привёл к ещё более широкому применению игровых упражнений, выделению заданий игрового типа в особый класс упражнений, который стал называться учебной игрой и активно использоваться в аудиторной работе.

В методике игровые методы рассматриваются как специальная система обучения, отличающаяся от традиционной следующими параметрами: 1) максимальная активизация учащихся на занятиях; 2) активизация скрытых внутренних резервов личности студента; 3) максимальное использование всех средств воздействия на личность учащегося.

Игра как форма речевой деятельности имеет множество конкретных проявлений. Исходя из этого, игры можно классифицировать следующим образом: 1) учебные речевые игры; 2) учебные игры с речевым компонентом. В свою очередь учебные речевые игры делятся по формам устного речевого общения на речевые игры-диалоги, игры-беседы, игры-дискуссии.

По психологическим признакам деятельностного процесса порождения речи игры делятся на творческие ролевые игры и имитационные ролевые игры.

С учётом всех критериев в методике выделяют 8 типов игр:

- речевые творческие ролевые игры (диалоги, беседы, дискуссии);
- речевые творческие ролевые игры – соревнования;
- речевые имитационные ролевые игры;
- творческие ролевые игры – соревнования с речевым компонентом;
- творческие ролевые игры с речевым компонентом;
- имитационные ролевые игры – соревнования с речевым компонентом;
- имитационные ролевые игры с речевым компонентом.

Кроме того, каждый из перечисленных выше типов игры имеет два варианта: профессионально ориентированная игра и социально-бытовая игра. Цель профессионально-ориентированных игр – формирование у студентов навыков профессионального общения на русском языке, овладение профессиональным этикетом, выработка профессионально значимых навыков и умений.

В учебных играх часто разыгрываются роли, которые в реальной жизни не станут для студентов актуальными. Большинство из них, конечно, не будут министрами, президентами и даже руководителями крупных предприятий. Но использование в играх таких ролей при обучении неродному языку имеет некоторый смысл: с их помощью обеспечивается нужная повторяемость ситуаций, снятие возникающей монотонии при использовании ограниченности ролей и т.д. [2, с. 66].

Игры лежат следующие принципы: игровое моделирование профессиональной деятельности; групповая деятельность участников игры; диалогическое общение партнёров по игре. Только первый принцип является основополагающим в деловой игре. Остальные два в одинаковой степени относятся к обоим видам игры.

На самом начальном этапе обучения также следует обратить внимание на фонетические игры. Правильное произношение – это необходимое условие овладения навыками и умениями во всех видах речевой деятельности. Хотя при обучении иностранцев-нефилологов нет необходимости в идеальном владении произношением, всё-таки следует обеспечить приближение произношения к речи носителей языка. Но всем известно, что фонетические упражнения – это очень кропотливое, нетворческое, неинтересное занятие, поэтому чтобы оживить работу, заинтересовать студентов, надо использовать игровые задания.

В зарубежной методике фонетические игры применяют давно и активно для формирования фонетических навыков во взрослой аудитории. В наших отсутствуют задания, включающие элементы игры. По нашему мнению это

объясняется отсутствием до недавнего времени в методической литературе определения фонетической игры.

Мы понимаем фонетическую игру как структурированное учебное упражнение, в результате выполнения которого с использованием игровых действий соревновательного характера формируются прочные фонетические навыки. В зависимости от цели игры, от вида формируемого навыка игры следует разделить на игры, формирующие перцептивные фонетические навыки и игры, формирующие продуктивные фонетические навыки.

Первая группа – это игры, которые формируют навыки распознавания звуков русского языка. К таким играм можно отнести игру «Снежный ком»: студент называет слово с изучаемым звуком, следующий студент повторяет это слово и называет свое. Третий студент произносит два слова и добавляет своё и т.д. Выигрывает студент, который правильно назвал весь ряд слов.

Вторая группа – игры, направленные на формирование навыков идентификации акценторитмической модели слова.

Игра «Слоги». Студенты делятся на две команды. Преподаватель называет слова. Если ударение падает на первый слог, то студент поднимает один палец, если на второй – два пальца. За правильный ответ команда получает баллы.

Третья группа – игры направленные на формирование навыков установления звуко-буквенных соответствий.

Игра «Буква-звук». Студенты в карточке должны найти соответствие между данными буквами и звуками.

Четвёртая группа – игры направленные на формирование артикуляционных навыков. Например, можно предложить студентам при произношении звука *Ы* растягивать губы с помощью ладоней, а во время произношения звука *У* держать карандаш губами.

Таким образом, игра является полноценной частью учебного процесса, важность которого определяется возможностью связать учебный процесс и реальную жизнь.

#### Список использованной литературы

1. Акишина А.А., Жаркова Т.Я. Игры на уроках русского языка. М.: Наука, 1990. – 340с.
2. Изаренков Д.И., Кияновская Л. Игра как форма организации учебной речевой деятельности в процессе овладения вторым (неродным) языком. Русский язык за рубежом. – 1991. – №1. – с. 65-70.

### **Роль викладача української мови як іноземної у формуванні комунікативної компетенції іноземних студентів**

*Дерба С.О.*

*канд. філол. н., асистент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені Т.Шевченка.  
м. Київ, Україна*

Інтенсивне оновлення та вдосконалення навчальних програм, стандартів у галузі навчання української мови як іноземної, що розробляється з урахуванням новітніх досягнень філологічної науки і методики навчання іноземних мов, вимагає створення сучасного науково-методичного забезпечення. Саме цим і зумовлена актуальність даної роботи. Громадяни різних країн здобувають вищу освіту в Україні і потребують засвоєння української мови з метою полегшення процесу навчання або й наступного працевлаштування в Україні. Тому і методика їх навчання повинна бути особлива, хоч мета її – оволодіння мовою для якісного, результативного спілкування з високим рівнем комунікативної компетенції іноземних студентів.

На сьогодні, українська мова як іноземна – 1) навчальна дисципліна, яку вивчають студенти з багатьох країн світу в Україні та поза її межами; 2) навчальна дисципліна, яка впроваджена у вищих навчальних закладах України відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 67, 68) та з метою підвищення якості підготовки фахівців для зарубіжних країн. Предметом курсу «Українська мова як іноземна» є мова як соціально-культурний феномен і засіб спілкування. Мета курсу – формування духовно багаті мовної особистості, яка вільно володіє всіма виражальними засобами української мови і відзначається свідомим ставленням до неї та високою мовною та мовленнєвою компетентністю [4, с. 205]

Викладач вищого навчального закладу є посередником між іноземним студентом і навчальним матеріалом у процесі навчання. Він відбирає і реалізовує стимули, скеровує реакції студентів на них. Для ефективного виконання такої ролі йому слід бути готовим до виконання функцій радника, помічника, консультанта, тьютора, комунікатора, партнера в спільному вирішенні навчальних проблем і завдань. Успішному виконанню зазначених функцій сприяє наявність у викладача таких якостей, як схильність до лідерства, готовність подати допомогу студентіві, дружелюбність, здатність розуміти учнів, вміння активізувати в них почуття відповідальності, створити умови для вільної навчальної діяльності, готовність до змін, незадоволення досягнутими результатами і постійне прагнення досягати більшого.

На практичних заняттях з української мови як іноземної викладач має дотримуватись чотирьох груп принципів навчання, які на сьогодні вважаються базовим у методиці викладання української мови як іноземної. Пропонуємо розглянути ці групи: лінгвістичні – системність, розмежування явищ на рівні мови і мовлення, функціональність, стилістична диференціація, мінімізація, ситуативно-тематична організація матеріалу вивчення лексики і граматики на синтаксичній основі; дидактичні – усвідомленість, наочність, доступність, системність і послідовність, активність, колективність, проблемність, креативність; психологічні – мотивація, поетапне формування знань, навичок, умінь, врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості студента; методичні – комунікативність, врахування особливостей рідної мови, комплексність, взаємозв'язок навчання з різними видами мовленнєвої діяльності.

Усі ці принципи між собою тісно пов'язані й утворюють єдину систему, що забезпечує ефективність навчання в цілому. Але можна виділити принципи, що виконують домінуючу роль щодо конкретної форми навчання. Так, сьогодні до числа провідних принципів належить принцип комунікативності. Його застосування забезпечує найбільшу ефективність занять при налаштуванні на практичне оволодіння мовою як засобом спілкування. Але варто зауважити, що

процес навчання – це мовленнєва діяльність, метою якої є не лише нові знання, а й нові відчуття світу речей, і світу людей, і себе в них світах. У цьому процесі важлива роль належить особистості відправника інформації – викладачеві. Студенти-іноземці переробляють отриману інформацію відповідно до своїх інтелектуальних, психічних і моральних можливостей [1, с. 4].

Кожне практичне заняття української мови як іноземної викладач має планувати з урахуванням рівня підготовки іноземних студентів, часу, мети та цілей практичного заняття. Обов'язково необхідно сформулювати мету практичного заняття. Вона може бути одна (якщо завдання практичного заняття спрямовані на розвиток одного виду мовленнєвої діяльності) або їх кілька (коли кожній меті відповідає певна група завдань). Головною метою викладача української мови як іноземної є підготування студентів до комунікативної діяльності. Тому мета визначається через види мовленнєвої діяльності (навички читання, мовлення, аудіювання, письма) і мовний матеріал, який буде необхідний іноземним студентам у майбутній професійній діяльності.

У межах практичних цілей навчання студентів-іноземців на практичних завданнях української мови як іноземної є такі чіткі завдання: 1). Комунікативні завдання. Викладач намагається навчити іноземних студентів: а) розуміти мовлення на слух у темпі носія мови з використанням пасивного словника в об'ємі до 5000 слів; б) володінню усним діалогічним і монологічним мовленням у межах побутової, загально-політичної, соціально-культурної, професійної галузей спілкування з використанням активного словника до 3500 слів; в) читати вголос і про себе будь-який неадаптований текст без словника або з мінімальним застосуванням словника з використанням різних видів читання: оглядового, навчального, ознайомчого; г) писати твори, реферати, конспекти, тези; д) робити адекватний переклад на рідну мову. 2). Професійні завдання. Їх вирішення забезпечує набуття знань і розвиток навичок, які необхідні для майбутньої професійної діяльності іноземних студентів. 3). Світоглядні завдання. Вони реалізуються в процесі вивчення загальних дисциплін, аудиторної і позааудиторної роботи з іноземними-студентами. 4). Країнознавчі

завдання. Вони пов'язані з поглибленим знайомством з українською дійсністю як на практичних заняттях з української мови, так і у процесі спілкування з носіями мови. Конкретне завдання є етапом тривалого багатоступінчастого процесу формування навичок та вмінь на мовному матеріалі, який визначається майбутньою сферою мовленнєвої діяльності студентів.

Наголосимо, що мета заняття повинна бути співвідносна із загальною метою курсу навчання. Викладач має співвідносити поняття «зміст навчання» та «зміст конкретного заняття». Як відомо, у поняття «зміст навчання» іноземних мов, у тому числі й української мови як іноземної, входять такі компоненти: фонетичний, граматичний та лексичний матеріал; уміння та навички в різних видах мовленнєвої діяльності; тексти як зразки звукової та писемної мови і як носії інформативного матеріалу; тематика, на основі якої ведеться навчання; мовні поняття, яких немає в рідній мові студента [3, с. 73].

На сьогодні теоретичною базою побудови системи практичних занять курсу української мови як іноземної є комунікативно-діяльнісний підхід. Основи цього підходу були закладені роботами С. Рубинштейна, А. Леонтєва, І. Зимньої, цей підхід і нині має своє відображення у сучасних підручниках. При цьому підході у центрі навчання знаходиться іноземний студент як суб'єкт навчальної діяльності. Це передбачає, що викладач має чітко визначити мету і способи її досягнення на основі індивідуальних особливостей студентів. Так, викладач має враховувати індивідуально-психологічні, вікові, національні особливості іноземних студентів.

Цей підхід реалізує основні вимоги до сучасного навчального процесу: комунікативну поведінку викладача на практичному занятті, використання завдань, які максимально відтворюють важливі для студента-іноземця ситуації спілкування, паралельне засвоєння граматичної форми і її функції в мовленні, врахування індивідуальних особливостей студента, ситуативність процесу навчання, що розглядається і як спосіб стимулювання мовленнєвої діяльності, і як умови розвитку мовленнєвих умінь. Методичним змістом такого підходу є способи організації навчальної діяльності, пов'язані з широким використанням



колективних форм роботи, вирішенням проблемних задач, рівно партнерської взаємодії між викладачем і студентами. Так викладач формує мовну компетенцію студентів-іноземців.

Мовна компетенція – володіння засобами мови, тобто одиницями і категоріями всіх її рівнів, стилістичними засобами, законами їх використання тощо. Комунікативний аспект теорії мовленнєвої діяльності полягає в тому, щоб розглядати мову не просто як засіб передавання інформації, а звертати увагу на те, що ця передача інформації відбувається в конкретній мовленнєвій ситуації між конкретними учасниками і що на неї впливають контекст і фактори прагматичного характеру [1, с. 4].

Поняття «мовна компетенція» в науковій обіг впровадив американський мовознавець Н. Хомський, протиставляючи «знання мови» (competence) «виконанню мови», або «мовному виконанню», «мовній активності» (performance). За Н.Хомським, мовна компетенція – це факт індивідуального світосприйняття. Вона формувалась внаслідок взаємодії вроджених знань і пасивного засвоюваного мовного матеріалу. Представники інших шкіл поняття «мовна компетенція» розглядали не як вроджене явище, а як результат процесу соціалізації.

Учасники спілкування повинні володіти засобами мови, якою вони спілкуються, знати закони їх використання тощо. Йдеться про знання мови на фонологічному, семантичному (лексичному і граматичному) і структурно-синтаксичному рівнях, тобто про знання всіх елементів фонетики певної мови, законів сполучуваності звуків у мовленні, знання граматичних категорій, розуміння значень великої кількості слів, знання правил їх деривації, уміння формувати речення (повідомлення) різних семантичних та структурних типів.

Над обґрунтуванням поняття «мовна компетенція» працювали дослідники різних шкіл і напрямів, які до мовної компетенції відносять уміння оперувати засобами мови, тобто добирати ситуації спілкування, дотримуватись норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навички й уміння автоматичного, швидкого, легкого і доречного вживання мовних засобів;

здатність утворювати (у разі необхідності) нові мовні форми (тобто творчий, креативний аспект); здатність до продуктивних видів комунікації, володіння всіма стильовими засобами мови тощо. Іноземний студент, крім знання мови, повинен уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації, тобто володіти комунікативною компетенцією. Комунікативна компетенція – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта й адресата [2, с. 139].

Комунікативна компетенція залежить від: комунікативних інтенцій (утримування в пам'яті сказаного і постійна кореляція плину спілкування, його проміжними та кінцевими результатами); дотримання комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації; знання особистості співбесідника; зворотного зв'язку в комунікації, що передбачає врахування психологічних особливостей адресата, його соціальних ролей тощо; постійної орієнтації в умовах та ситуації спілкування; орієнтації і підтримання самого процесу спілкування, тобто контролю за цим процесом; контролю власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо; навичок та умінь завершення комунікації, виходу з неї. Однак комунікативна компетенція не означає автоматичного її використання. Необхідні ще уміння й навички спілкування.

Система вивчення української мови як іноземної є сукупністю основних компонентів навчального процесу, які взаємопов'язані між собою, визначають відбір матеріалу для практичного заняття, форму і методи його подання й необхідні засоби навчання. Основною метою навчання є навчити іноземних студентів використовувати українську мову як засіб спілкування, тобто виражати свої думки в усній і письмовій формах, розуміти усне мовлення у межах визначеного матеріалу. Таким чином, комунікативна компетенція перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини. З огляду на це формування комунікативної компетенції іноземних студентів є основною метою викладача української мови як іноземної.

#### Список використаних джерел

1. Бабич Н. Державна мова як предмет в національних навчальних закладах України. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 6. –С. 3–11.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. К.:Академія, 2009. – 376 с.
3. Мовчан М. Структура заняття з української мови як іноземної. Роль і функції викладача у процесі викладання української мови. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 72–76.
4. Палінська О. Корекція помилок студентів у курсі української мови як іноземної // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 6. –С. 204–209.

### **Використання тестів-вправ в практиці викладання української мови як іноземної**

**Завгородній В.А.**

*ст. викл. кафедри мовної підготовки іноземних громадян  
Сумського державного університету  
м. Суми, Україна*

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики сертифікаційне тестування є особливою формою стандартизованого незалежного контролю, що дозволяє виявити в студентів певний рівень володіння іноземною мовою. При навчанні іноземної мови контроль в усіх його формах посідає особливе місце, яке пояснюється тим, що значну частину змісту навчання української мови як іноземної (УМІ) становлять мовленнєві навички та вміння.

Формування навичок і вмінь відбувається успішно, якщо іноземні студенти знають, наскільки правильно вони здійснюють свої дії. Психологічні особливості навчання УМІ дорослих учнів вимагають частотного підкріплення їхньої діяльності. Студент повинен мати можливість оцінити свої успіхи у вивченні української мови, порівняти досягнуті ним результати з іншими. Здійснення такого підходу можливо лише за умов правильної організації форм контролю. Виконуючи інформативну функцію, а також функцію зворотного зв'язку, форми контролю дозволяють визначити ступінь сформованості мовленнєвих навичок і вмінь в аудіюванні, читанні, письмі та говорінні, рівень засвоєння мовного матеріалу та управляти навчальним процесом. Крім даної функції, контроль виконує ще й стимулювальну функцію. Наявність контролю,

його очікування посилює мотивацію іноземних студентів до навчальної роботи, дозволяє здійснити самокорекцію і самооцінку їхніх мовленнєвих дій.

Форми контролю видів мовленнєвої діяльності можуть бути різними. Перевірка розуміння текстів, поданих в усній чи письмовій формі, може здійснюватися як за допомогою самих видів мовленнєвої діяльності, так і за допомогою тестування. Вибір певного виду перевірки розуміння співвідноситься з рівнем навченості іноземних студентів в говорінні, письмі, читанні, аудіюванні, а також з особливостями самих текстів, до яких можна віднести авторську форму презентації матеріалу, належність їх до певного стилю мови, насиченість мовними та синтаксичними структурами тощо.

Однією з таких форм є лінгводидактичні тести, що дозволяють виявити в тестованих ступінь їхньої мовної або мовленнєвої компетенції. У процесі формування мовленнєвих навичок і умінь частіше за все використовуються тести прогресу і досягнень та тести фактичних знань. Перші перевіряють результати досягнень іноземних студентів за певний проміжок часу (поетапний контроль), а другий – загальне володіння мовою відповідно до певного рівня (підсумковий контроль).

В цей час в практиці тестування основна увага приділяється саме складанню та апробації контрольних тестів, що, на нашу думку, збіднює саме поняття «система тестування», тому з неї випадає такий аспект використання тестів як тести-вправи (термін С.К. Фоломкіної). Він досить цікавий як з погляду використання типів завдань для тестів, так і мовного та мовленнєвого наповнення. Тест-вправа є специфічною формою вправ для тренування, закріплення та перевірки навичок і вмінь. При складанні тестів-вправ ми більш вільні у виборі мовного матеріалу, у його варіюванні, тому можемо включати до складу тестових завдань як уже відпрацьовані мовні одиниці, так і нові, незнайомі. Старі і нові мовні явища в межах одного тесту повторюються кілька разів як шукане і як відхилене, що дозволяє використовувати в практиці викладання механізм мимовільного запам'ятовування.

Досвід показує, що включені в тести-вправи нові слова і словоформи (на рецептивному рівні сприйняття) переходять у невідготовлене усне мовлення, оскільки тести забезпечують необхідну для цього кількість повторень – від 30 до 50. Такі можливості тестів дозволяють скласти програму поетапного введення нового матеріалу, який потім повинен перейти в активне мовлення користувача.

Тести мають перевагу порівняно з іншими видами вправ: вони дозволяють автоматизувати впізнавання завдяки обмеженню часу роботи. Тестові вправи ідеально підходять для відпрацювання лексики, граматичних структур, роботи над словотвором, фонетичним складом слова, типами інтонації тощо. Тестова система ставить всіх випробуваних в рівні умови, забезпечує незалежний і об'єктивний спосіб перевірки, оцінює кількість знання і незнання в студента.

#### Список використаних джерел

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М.: Высшая школа, 1987. – 206 с.
2. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык, 2007. – 216 с.

### **Використання ілюстрацій у підручниках з української мови як іноземної** **Коновальчук Н.О.**

*старший викладач кафедри мовної підготовки  
Запорізького державного медичного університету  
м. Запоріжжя, Україна*

У сучасному світі, коли все більше галузей нашого життя, зокрема освіта, комерціалізується, питанню дизайнерського оформлення «продукту», матеріального чи не матеріального, як, наприклад, знання, надається велика увага. Тож, зовнішній і внутрішній вигляд підручника, за яким здійснюється навчання, відіграє неабияку роль не тільки з точки зору комерційної привабливості, а й з точки зору «спонукання» до знань. Не дивно, що автори сучасних підручників і посібників приділяють велику увагу їхньому зовнішньому вигляду. А малюнки-ілюстрації, безперечно, допомагають зробити

вигляд видання ще привабливішим. Водночас, багато людей пам'ятають аскетичний мінімалізм оформлення академічних підручників 70-х – 80-х років ХХ століття. Багато із цих видань і досі вважаються взірцем методичної подачі навчального матеріалу. А отже, у багатьох людей строгість і стриманість в оформленні асоціюється з академічністю й добротністю, а яскравість сучасних видань - із чимось ненадійним, несерйозним. Отже, питання правильного оформлення навчального матеріалу є досить актуальним. Метою цієї роботи є з'ясування ролі малюнків та ілюстрацій не тільки з комерційної, але й з методичної точки зору, доцільність її вживання у підручниках для студентів ВНЗ.

Думки щодо доцільності вживання малюнків та ілюстрацій у сучасних підручниках з іноземної мови (української як іноземної, зокрема) для студентів ЗВО серед викладачів-методистів сильно різняться. Існує думка, що вживання малюнків в підручниках ЗВО недоцільне, відволікає студентів від серйозного сприйняття матеріалу. Книга набуває вигляду «дитячої», увага студентів розпорошується. Так, О.О. Леонтьєв обережно ставився до ілюстрацій у підручниках, вважав їхнє надмірне використання даниною моді: «Мода на наглядність соcombается, как правило, с достаточно туманным представлением о роли наглядности в педагогическом процессе, о том, какое место она занимает в системе действий учащегося по усвоению иностранного языка» [2: 248].

Ю.С. Стиркіна говорить про те, що викладачі ЗВО часто негативно ставляться до ілюстрацій у підручниках для студентів, адже вважають, що ілюстрації відволікають увагу від змісту. Дослідниця вважає, що таке негативне ставлення є наслідком граматико-перекладного методу, який сучасними методистами вважається не ефективним [6].

Водночас, багато сучасних дослідників, навпаки, вважають вживання ілюстрацій доцільним і дуже корисним з точки зору методики.

Так, Е.Ю. Баликова говорить про те, що використання наочності у підручниках та навчальних посібниках створює умови для чуттєвого сприйняття, моделює «другу дійсність» у навчально-виховному процесі:

«Наглядность увеличивает эффективность обучения, помогает ученику усваивать язык более осмысленно и с большим интересом. Значение наглядности видят сейчас в том, что она мобилизует психическую активность учащихся, вызывает интерес к занятиям языком, расширяет объём усвояемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения» [1].

Н.А. Кіндря говорить про те, що ілюстрації стимулюють увагу суб'єкта навчання, привносять відчуття «новизни» у нудний, але необхідний для закріплення та доведення навичок до автоматизму, процес повторення граматичних форм: «...для выработки автоматизма в употреблении падежных форм нужно очень большое количество упражнений. Эта работа быстро надоедает учащимся своим однообразием, внимание их ослабевает, они начинают работать с меньшей активностью и делают при этом больше ошибок. Картинки вносят разнообразие в этот процесс. Служа той же цели – выработке языковых навыков, упражнения в картинках по сравнению с текстовыми и устными (без картинок) упражнениями кажутся новой формой работы» [2, с. 5]. Також дослідниця звертає увагу на те, що вправи з малюнками допомагають краще закріплювати лексичний матеріал, дозволяють викладачу перевірити знання нової лексики, адже при виконанні вправ з опорою лише на письмовий текст без малюнків або на слух досить складно розрізнити, коли студент дійсно розуміє фразу, а коли просто повторює слова без розуміння їхнього змісту. До того ж малюнки замінюють ті слова, які в текстових вправах подаються у початковій формі (називному відмінку або інфінітиві), а отже не відбувається зорового закріплення неправильного граматичного варіанта [2].

Що ж до використання кольорових ілюстрацій, то Ю.С. Стиркіна стверджує, що «доведено, що можливість запам'ятати кольорову фотокартку майже у два рази вище у порівнянні із здатністю зберегти у пам'яті чорно-білу» [6, с. 26]. Психологи ж вважають, що аудіовізуальний тип сприйняття має 80% дорослих людей.

Необхідність уживати ілюстрації в сучасних підручниках пов'язана також із формуванням молоді нового психотипу, яким притаманне сприйняття світу відмінне від покоління батьків. Не слід забувати, що через засилля айфонів, сучасна молодь націлена на сприйняття зображень. Вони звикли більшою мірою сприймати світ через зорові образи. А отже текст, не підкріплений ілюстративним матеріалом, сприймають значно гірше. Як зазначає Т.І. Леонтєва: «Постоянно работая с часто меняющимися картинками в компьютере, они развивают в себе так называемое клиповое мышление, т.е. краткосрочную память» [4, с. 98], тобто їхню увагу важко повернути й утримати без зображення. Постійне використання гаджетів, соцмереж, де інформація подається нерозривно із привабливим зображенням, а сам письмовий текст посідає порівняно незначне місце, скоріше супроводжує зображення, стисло його коментує або описує, привело до того, що вони дуже важко сприймають просто текст. І переважна більшість сучасних студентів вже належать до цього покоління. Сучасна сфера освіти теж має змінюватись, щоб задовольнити потреби нового покоління. Так, як зазначає В.А. Носова: «В последние годы заметно расширилась область наглядности, и усложнился ее инвентарь: от предметов и картинок, жестов и движений до видеофильмов и компьютерных программ, при помощи которых преподаватель моделирует фрагменты объективной действительности» [5]. Дійсно, сучасні люди мають змогу опановувати іноземну мову переглядаючи ю-тьюб канали, дивлячись відеокліпи або навчальні відеороліки. Більшість аудиторій устатковані демонстраційними екранами та інтердошками, тобто викладач має змогу активізувати сприйняття студентів за допомогою новітніх засобів навчання.

Крім того, як зазначає В.А. Носова: «Общеизвестно, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем более прочно он усваивается. Эта закономерность нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности» [5]. Однак, на думку дослідниці «чрезмерное увлечение наглядностью и неправильное ее



использование затрудняет формирование понятий, так как отвлекает внимание учащихся от существенных признаков наблюдаемых предметов или явлений и усиливает второстепенные по сущности, но иногда более заметные по внешнему виду признаки, приводит к ошибочным обобщениям и выводам» [5].

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що наявність кольорових малюнків-ілюстрацій у сучасних підручниках є методично необхідною, адже їхня наявність не тільки робить навчальний продукт більш привабливим з комерційної точки зору, а й дозволяє привернути та утримати увагу студента протягом заняття, урізноманітнює типи завдань у підручнику, створюючи відчуття новизни, дозволяє викладачу уникнути небажаного закріплення неправильного вживання початкової форми, представленої у письмових вправах, перевірити знання лексики заняття. Однак, слід пам'ятати, що малюнки в підручнику відіграють насамперед дидактичну роль, тобто пояснюють, ілюструють лексичний матеріал, допомагають сприйняттю тексту, є невід'ємною частиною завдань націлених на розвиток усного мовлення типу «опишіть малюнок», «складіть розповідь за малюнками» тощо, а не є самоціллю, яскравою обкладинкою для покращення продажу, а отже надмірне або недоцільне їхнє вживання не тільки не приносить користі, а й зашкоджує процесу засвоєння знань, розпорошуючи увагу студента.

#### Список використаних джерел

1. Балыкова Е. Ю. Наглядность как средство обучения на уроках иностранного языка. <https://cyberleninka.ru/article/n/naglyadnost-kak-sredstvo-obucheniya-na-urokah-inostrannogo-yazyka>
2. Киндря Н.А. Использование учебных картинок на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку. Науковий огляд.– 2017. - № 4 (36)– С.1–8.
3. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва – Воронеж, 2004. – 309 с.
4. Леонтьева Т.И., Котенко С.Н. . Развитие креативности и творчества студентов неязыкового вуза на занятиях по домашнему чтению на английском языке Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – №9 (27). - ч. II. - С. 96-100.
5. Носова В.А. Роль наглядности в обучении английскому языку. <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/01/24/rol-naglyadnosti-v-obuchenii>
6. Стиркіна Ю.С. Використання ілюстрацій у підручниках з англійської мови майбутніми учителями іноземної мови. Педагогічні технології. – С.25–30.

**Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у  
технічному університеті**

***Корженко В. Я.***

*старший викладач кафедри мовознавства*

***Опанасюк М. М.***

*викладач кафедри мовознавства*

*Вінницького національного технічного університету*

*м. Вінниця, Україна*

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується виведенням освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу. Закріплення Конституцією України статусу української мови як державної зумовлює зростання її значення у всіх сферах українського суспільства: вона є мовою державних органів влади, мовою радіо і телебачення, преси, художньої літератури, мовою науки і освіти, засобом спілкування людей у виробничій і культурній сферах. Ці функції української мови актуальні не тільки для носіїв мови, а й для іноземців, які здобувають освіту в Україні.

Методика викладання української мови як іноземної порівняно молода наука. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій. Проблема вдосконалення форм і методів викладання української мови як іноземної, 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 української мови у ЗВО постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є використання інноваційних технологій у навчанні. Узагальнено-теоретичний аспект щодо поняття педагогічної технології розроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, М. Кларіним, Б. Ліхачовим, В. Монаховим, Г. Селевко та іншими. Проблему використання інноваційних методів розглядали такі вчені, як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов,

В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова та інші. Проблеми мовної підготовки студентів інженерних університетів аналізують у науковій літературі Т. Кошелева, Г. Попова, І. Соломаха, О. Суміна, Н. Ушакова, Н. Хлизова. Опубліковано значну кількість праць з аналізу вивчення української мови як іноземної такими науковцями, як Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагута, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл та інші. Проблеми використання і новітніх технологій під час викладання іноземних мов розглядали О. Коваленко, Є. Можар, Л. Олійник та інші.

Українська вища школа накопичила немалий досвід викладання української мови як іноземної. Із кожним роком щораз більше застосовують новітні методи і прийоми навчання із використанням технічних засобів: аудіовізуальні методи, комп'ютеризовані програми. Мета підготовчого відділення для іноземних громадян у закладі вищої освіти – за досить обмежений час навчити іноземців використовувати стандартні мовні конструкції, відпрацювати навички спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях, дати основи правил письма та ключ до взаєморозуміння з носіями іншої мови, підготувати до спілкування, ознайомити з традиціями та культурою країни.

Перед викладачем української мови ЗВО постає завдання навчити іноземця користуватись українською мовою у процесі формування його загальнолюдських і фахових знань, створити такі умови вивчення української мови, щоб студенти могли активно послуговуватись нею в усіх сферах громадського життя, оскільки іноземні студенти використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. На нашу думку, застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам мови впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів.

Враховуючи досвід викладання іноземної мови багатьох вітчизняних лінгвістичних шкіл, на підготовчому відділенні навчання проходить за

комунікативно-спрямованою методикою, яка дозволяє осягати мову в режимі живого спілкування. В основі процесу – активна участь у діалогах та рольових іграх, читання текстів, засвоєння основних граматичних конструкцій і обов'язковим є вивчення стандартних письмових граматичних та лексичних зразків. Різновидів тут може бути безліч, але основним результатом у будь-якому разі буде володіння і розуміння мови. Щоб зробити традиційні уроки цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань слухачів, використовуємо на уроках викладання української мови як іноземної інноваційні методи. На відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, такі уроки найбільш повно враховують інтереси, нахили, здібності кожного студента. На такому уроці 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 цей термін позначає нововведення, оновлення процесу навчання. Використання вчителями-практиками інноваційних методів у педагогіці розпочалося минулого століття. Інноваційні технології містять такі підходи до викладання іноземних мов, як: 1) інтерактивні методи викладання; 2) використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів.

Проблема вивчення мови як іноземної неможлива без дослідження психолого-педагогічних підходів до структури мовленнєвої діяльності, виділення її основних компонентів, розгляду їх з позицій дієвого підходу. Розглядаючи мовлення як психологічну діяльність, вживають поняття «комунікативна (мовленнєва) компетентність», яка передбачає двосторонній (багатосторонній) процес спілкування індивідуумів. Під мовленнєвою компетентністю розуміється здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективне спілкування. Мовленнєва компетентність формується

в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми, тоб-то психологічним актом. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень.

Під час вивчення української мови як іноземної мовленнєва компетентність означає не лише вміння спілкуватися рідною та українською мовами, а ще й характеризується умінням взаємодіяти з людьми у певній ситуації, навичками роботи у групі, умінням виконувати різні соціальні ролі у колективі. На підготовчому відділенні технічного університету мовленнєва компетентність характеризується цілою низкою здібностей слухачів підготовчого відділення, які виявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння засобами і прийомами діяльності, таким як: умінням слухати, сприймати і відтворювати інформацію; вести діалог; брати участь у дискусіях; умінням переконувати і відстоювати свою точку зору, тобто спілкуватися.

Мовленнєвий підхід є домінантним у викладанні української як іноземної. Всі викладачі іноземних мов усвідомлюють, що мови як засобу комунікації можна навчити і навчитися тільки в процесі комунікації (спілкування). Моделюючи реальні ситуації, організовуючи пізнавальну діяльність за методом проєктів, викладачі підготовчого відділення забезпечують на уроці інтерактивне спілкування, що передбачає обмін думками, ідеями, почуттями між співрозмовниками, умінням критично і творчо мислити; велику увагу приділяють діалогічному і монологічному мовленню слухачів. Досягнення мовленнєвої компетентності не можливе без оволодіння певного обсягу культурної інформації без подолання мовно-психологічних бар'єрів. Тому на підготовчому відділенні викладачі української мови багато уваги приділяють формуванню країнознавчої компетентності, тобто дають знання про культуру України (історію, географію, побут тощо).

У методології викладання української мови як іноземної допомагають інтерактивні методи викладання іноземних мов. Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами спрямованими на оволодіння цими знаннями. 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 викладання української мови як іноземної використовуємо такі форми інтерактивних методів: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Обмін думками», «Інтерв'ю», «Роз'єднай слова», «Дешифрувальник», «Гронування», «Алітерація імені» (особливо ефективно використовувати під час організації знайомства групи або під час вивчення теми «Зовнішність і характер люди-ни»), «Заверши фразу», «Комплімент», «Прогноз погоди», «Асоціації», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику з теми), «Хвилина розмови», «Зміна співбесідника» (тренування діалогічного мовлення) та інші.

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 дозволяє класифікувати інтерактивні методи навчання як дієві педагогічні інструменти, і використання їх в педагогічному процесі – необхідна умова оптимального розвитку і тих, хто вчиться, і тих, хто навчає.

У процесі використання інноваційних технологій, зазвичай, застосовують рольові ігри. Уроки вивчення української мови як іноземної не є винятком. Ігри розвивають пізнавальний інтерес, активізують розумову діяльність. Гра стимулює 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 яких 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.

Наведемо приклади ситуативно-рольових ігор, які використовуємо у навчанні: «Розмова у вагоні», «У таксі», «Ми заблукали», «Вибачте, як пройти до...», «У банку», «На пошті», «Купуємо сувеніри», «Біля театральної каси», «Музеї нашого міста», «Ходімо у кіно» та інші.

Оволодівши програмою складання презентацій Power Point, викладач сам стає режисером свого заняття. Зручна у використанні, ця програма дозволяє педагогові створити анімаційний опорний конспект уроку, включити відео- і аудіофрагмент, зобразити в динаміці якесь явище, подію, що допоможе студентові-іноземцю легко засвоїти новий лексичний чи граматичний матеріал. Особливо використовуємо презентації під час вивчення нової лексики з тем «Навчання», «Продукти», «Вулиця», «Місто», «Транспорт», «Магазин».

Вивчення та застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам української мови як іноземної 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 української мови, створює умови для тіснішої співпраці викладачів і студентів.

## **Тренінг як ефективна форма роботи на заняттях з української мови як іноземної**

***Краєвська Г.П.***

*канд. філол. наук, доцент кафедри українознавства  
Вінницького національного медичного університету  
м. Вінниця, Україна*

Сучасний освітній процес вимагає нових форм і підходів до мовної підготовки фахівця. Не винятком є і шляхи формування комунікативної компетентності іномовних студентів. Тому особливу увагу варто приділяти практичному навчанню української мови як іноземної. Технології активного навчання є саме такими, що в практиці дозволяють ефективно опановувати мовний матеріал. Одним із видів подібного навчання є тренінг. Спробуймо розглянути тренінг як засіб формування мовної компетентності іноземних студентів.

Як форма навчання тренінг сформувався на початку ХХ століття та й до сьогодні є об'єктом пильної уваги науковців. Теоретичним та методичним аспектам використання мовних тренінгів присвячені праці Г. Захарової, І. Овчиннікової, Н. Кобзяєвої, І. Кушнір, І. Шульги, Т. Лагути, О. Вержанської, С. Амеліної та інших вітчизняних науковців.

Мовний тренінг як і будь-який тренінг загалом – це форма групової роботи, яка передбачає активну і творчу взаємодію учасників. Історію використання тренінгів у міжкультурних відносинах розпочав Г. Тріандіс [4]. Повну типологію тренінгів у галузі міжкультурної комунікації здійснив Р. Бріслін [3]. З-поміж п'яти типів тренінгів, виокремлених дослідником, найчастіше під час викладання української мови як іноземної застосовують ситуаційний тренінг. Практична зорієнтованість та інтенсивність такого виду тренінгів дає можливість досягнути кращого результату порівняно з традиційними формами навчання. На відміну від більшості форм та методів, які передбачають отримання правильної відповіді, тренінги, насамперед, покликані активізувати мовленнєву діяльність, вдосконалити стратегію спілкування, мотивувати студента до осмисленого спілкування, до вивчення мови загалом.



В основі мовного тренінгу є комунікативна ситуація, яку слід моделювати враховуючи рівень оволодіння студентами мовою. Залежно від поставленої мети моделюють ситуацію побутового, навчального чи професійного спілкування. В. Захаров констатує, що базисом для тренінгу є групова дискусія [1], крім того використовують рольові ігри, психодрами та психогімнастику. На заняттях з української мови як іноземної переважатимуть тренінги з інформаційними дискусіями в основі, оскільки дискусії, спрямовані на вирішення професійних проблем чи пошук шляхів розв'язання проблем, вимагають вищого рівня мовної компетентності та навряд чи можуть бути використані на початкових етапах вивчення іноземної мови.

Проведення ефективного мовного тренінгу передбачає ґрунтовну підготовку: розробку сценарію тренінгу, проведення тренінгу та посттренінгу. Насамперед, підбирають тему, що зацікавить усіх членів групи та максимально охопить програмовий матеріал. Також необхідно окреслити план проведення тренінгу, продумати можливі альтернативні шляхи розвитку сценарію. Ознайомити студентів з правилами проведення тренінгу, за потреби поділити на групи.

Керувати мовним тренінгом повинен викладач, функції якого варіюють від спостереження, стимулювання взаємодії учасників, корегування конкретних мовленнєвих ситуацій до зміни цілих сценаріїв комунікативної взаємодії вже під час тренінгу. Як зауважує О. П'яткова: «він (викладач) балансує між ролями організатора, помічника і співучасника» [2, с. 18].

Посттренінг проводять через певний час із метою закріплення мовних навичок. Це відбувається, як правило, у формі тестування або іншого виду самостійної роботи. Досвід застосування мовних тренінгів під час викладання української мови як іноземної засвідчив ефективність цього методу роботи.

До прикладу, у групі студентів третього курсу медичного факультету (спеціальність 222 «Медицина», 5 семестр) під час вивчення теми № 58 «Скарги хворого. Симптоми» було проведено комунікативний тренінг «Чи варто звертатися в лікарню за перших ознак захворювань». На дошці

представлена попередньо засвоєна студентами лексика та низка граматичних конструкцій, що можуть бути використані під час дискусії. Передуює дискусії етап повторення мовного матеріалу, де запропоновано згрупувати лексику в синонімічні групи, антонімічні пари. Лексичні та граматичні засоби підібрано таким чином, щоб вони могли бути використані в кількох альтернативних напрямках розвитку дискусії: за умови позитивних чи негативних тверджень. За сценарієм проводиться круглий стіл з прибічниками традиційної медицини та нетрадиційної (студентів заздалегідь поділено на 2 групи). В одного з учасників дискусії є знайомий, який отримав ускладнення через несвоєчасне звернення до лікаря; в іншого – лікар постійно здійснює консультації по телефону.

Звісно, такий мовний тренінг доцільно проводити, коли іноземець достатньо опанував фахову лексику, а на попередніх етапах вивчення мови можна організовувати тренінги соціально-побутового спрямування «Після вечері в кафе у чекові з'явилася зайва страва», «У транспорт зайшов контролер, а у вас немає квитка (транспорт працює без кондуктора)», «Ви хочете повернути товар із пошкодженням, яке виявили вдома».

Отже, тренінг як форма роботи на занятті є цікавою для студентів, дає можливість оволодіти не лише мовою щоденного спілкування, а й фаховим мовленням, допомагає адаптуватися іноземцям в умовах україномовного середовища загалом.

#### Список використаних джерел

1. Захаров В. П., Хрящева Н. Ю. Социально-психологический тренинг. Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 59 с.
2. П'яткова Г. П., Заячківська Н. М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55с.
3. Brislin R., Yoshida T. Intercultural Communication Training An Introduction. – Thousand Oaks, 1994.
4. Triandis H. Intercultural Educational and Training / Peter Funke (Ed.) // Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective. – Tubingen, 1989.

**Дієві методи та засоби у навчанні української мови як іноземної**  
**Мартінова І.Є.**

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

Після здобуття Україною незалежності зростає кількість вищих навчальних закладів, у яких викладання здійснюється державною мовою, відтак, виникла необхідність у підручниках і посібниках для іноземців різних національностей, що отримують вищу освіту українською мовою.

Вивчення іноземцями української мови сьогодні стає більш актуальним, що пов'язується з інтеграцією України до світової спільноти і змінами суспільної свідомості. Нині Україна все ширше відкриває простори для іноземних громадян для пізнання і вивчення її культури, історії, літератури і мови.

Першими ґрунтовними дослідженнями, важливими для розвитку методики викладання української мови як іноземної, стали докторські дисертації Г. Онкович та Л. Паламар. Л. Паламар у своєму дослідженні виділяє три етапи навчання української мови як іноземної: початковий (2-3 місяці, мета – навчити розуміти на слух повільне мовлення на основі обмеженого мовного матеріалу, читати короткі навчальні тексти, розмовляти на навчально-побутові теми); середній (4-5 місяців, мета – навчити розуміти на слух тексти на навчально-побутові теми, читати адаптовану літературу, наукові, публіцистичні, газетні тексти, розмовляти на навчально-побутові теми, ознайомити студентів з основними структурними типами стилів української мови); основний (високий) – протягом навчання на основних факультетах вишів за обраним фахом (4-5 років, мета – розвиток і вдосконалення умінь та навичок, сформованих на попередніх етапах).

На кожному етапі важливо правильно підбирати посібники та підручники. Серед рекомендованих навчальних видань для іноземних студентів можна видокремити навчальні посібники, спрямовані на забезпечення ефективного оволодіння комунікантів базовою термінологією профільних

дисциплін обраної спеціальності й основами наукового стилю мовлення української мови: С. Альохіна, Г. Онкович, Я. Шутенко. Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси (Математика. Креслення. Хімія. Фізика. Біологія) (Київ, 1998); Х. Бахтіярова, С. Лукашевич, І. Майданюк, М. Сегень, С. Петухов «Українська мова: Практичний курс для іноземців» [1].

Важливим також є розуміння взаємопов'язаності мови й певних виявів національної культури (національний костюм, деталі поведінки, етикет, жести, дотримання відомих обрядів, звичаїв), що засвідчують належність людини до різних народів. Мова накопичує й закріплює історичний досвід народу, стає відображенням його внутрішнього світу, неповторності менталітету. Процес вивчення української мови є невіддільним від ознайомлення з культурою України, оскільки мова, ніби ретранслятор, передає надбання національної культури від покоління до покоління та представникам інших етнічних соціумів.

Застосування у процесі викладання української мови як іноземної матеріалів з лінгвокраїнознавства допомагає іноземним студентам адаптуватися до нового мовно-культурного середовища. Основним засобом подання лінгвокраїнознавчої інформації є текст. Тексти обираються на основі комунікативних потреб іноземних студентів, їхніх пізнавальних інтересів і виховних завдань навчання. У текстах також можна познайомитися з досягненнями української науки та культури, прочитати про визначних людей України у сфері науки, культури, спорту. Тексти передають художню атмосферу України, знайомлять з життям і творчістю видатних діячів української культури.

Текст розглядається як одна з важливих форм комунікації, яка є механізмом становлення індивіда як соціальної особистості. Українська мова для студентів-нефілологів є одним із найскладніших предметів, причому труднощі викликає вербальне вираження змісту предмета, наприклад, переказ тексту, насиченого порівняннями, метафорами, образними висловами. Дуже

важливо підбирати літературу для іноземних студентів, оскільки використання лінгвокраїнознавчих матеріалів стимулює мотивацію студентів, формує й підтримує інтерес до вивчення іноземної мови. До лінгвокраїнознавчого матеріалу належать: автентичні тексти (уривки з художньої прози, статті з журналів та газет), автентичні діалоги, вірші, пісні. Розширенню обізнаності студентів у всіх сферах життєдіяльності сприятиме також перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів українською мовою.

Використання лінгвокраїнознавчих прийомів у викладанні української мови як іноземної передбачає оволодіння студентами знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни; залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної); усвідомлення суті явищ української мови та їх порівняння з рідною мовою; уміння вчитися (працювати з книгою, підручником, довідковою літературою, словниками тощо).

Для стимуляції пізнавальної діяльності іноземців, які вивчають українську мову, потрібно активізувати діяльність студентів, тобто не просто використовувати різноманітність методів, прийомів та засобів навчання, а одночасно поєднувати традиційні (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, метод проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький методи) та інноваційні навчальні технології (а саме: інтерактивні методи викладання, метод проєктів, рольові ігри, використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) тощо). Таким чином, щоб зробити традиційні заняття цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань слухачів, варто використовувати на заняттях викладання української мови як іноземної інноваційні методи. На такому занятті спираємося на традиційну структуру – сприймання нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення, – але використовуємо незвичайні форми. Активно вводимо в процес вивчення мови різноманітні аудіоматеріали, що репрезентують певну комунікативну ситуацію, записи спонтанного мовлення, відеозаписи та радіозаписи (наприклад, новини, уривки фільмів тощо).

Для вивчення мови також можна використовувати інтерактивні методи викладання: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Роз'єднай слова», «Дешифрувальник», «Алітерація імені» (особливо ефективно використовувати цей метод при організації знайомства групи або при вивченні теми «Зовнішність і характер людини»), «Заверши фразу», «Комплімент», «Прогноз погоди», «Асоціації», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику з теми), «Зміна співбесідника» (метод, що тренує діалогічне мовлення) та інші [2].

Викладання української мови як іноземної має відповідати вимогам часу, спиратися на останні досягнення, прогресивні здобутки науки та техніки. Інтернет-технології можуть успішно використовуватись на таких заняттях з метою пошуку студентами додаткової інформації з теми, що вивчається, для збору даних для створення комп'ютерної презентації, з метою перевірки рівня знань студентів – робота з різноманітними онлайн-тестами, а також для роботи з онлайн-словниками.

А оволодівши програмою створення презентацій Power Point, викладач сам стає режисером свого заняття. Проста у використанні, ця програма дозволяє педагогові створити анімаційний опорний конспект уроку, включити відео- і аудіофрагмент, зобразити в динаміці явисьце, подію, що допоможе студентові-іноземцю легко засвоїти новий лексичний чи граматичний матеріал. Особливо ефективним нам видається використання презентацій під час вивчення нової лексики з тем «Продукти», «Вулиця», «Місто», «Транспорт», «Магазин», «Відпочинок» тощо [3].

Серед засобів активізації пізнавальної діяльності студентів під час вивчення української мови як іноземної одним з найефективніших є гумор, він допомагає підтримувати жвавий інтерес та увагу, створювати сприятливу емоційну атмосферу на занятті.

Важливо також заохочувати іноземців читати книги, журнали та газети, переглядати телепередачі, документальні та художні фільми українською

мовою, що сприятиме розширенню світогляду студентів, їх обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини.

Отже, перед викладачем української мови ВНЗ постає завдання створити такі умови вивчення української мови, щоб студенти могли активно послуговуватись нею в усіх сферах громадського життя, оскільки іноземні студенти використовують мову і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. На нашу думку, поєднання на практиці традиційних та інноваційних методологічних підходів нададуть можливість викладачам мови покращити результативність навчального процесу і рівень знань студентів, значно підвищити ефективність організації їх навчально-пізнавальної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бей Л. Б., Тростинська О. М. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів // Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна – № 12. – С. 42–49.
2. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2009. – Вип. 4. – С.137–144.

### **Вивчення підрядних означальних частин складного речення на заняттях з української мови як іноземної**

***Мелкумова Т. В.***

*доцент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки  
ДВНЗ «Криворізький національний університет»  
м. Кривий Ріг, Україна*

Методика викладання української мови має значний доробок з вивчення означальних частин складнопідрядного речення з українськими школярами та студентами [1, 2 й ін.]. При підготовці до занять слід використовувати досвід роботи зі студентами-іноземцями [3, 4]. Недостатнє висвітлення питання в теорії та методиці навчання української мови як іноземної, важливість вироблення в іноземних студентів навичок грамотної побудови складнопідрядних речень спонукали до розробки низки взаємопов'язаних завдань з цієї теми, демонстрація фрагменту якої є метою публікації.

Вивчення підрядних означальних частин доцільно почати з порівняння пар речень: 1) *Це мій друг. Він навчається в університеті.* – *Це мій друг, який навчається в університеті;* 2) *Це мій друг. У нього велика бібліотека.* – *Це мій друг, у якого велика бібліотека;* 3) *Це мій друг. Йому нещодавно виповнилося 25 років.* – *Це мій друг, якому нещодавно виповнилося 25 років;* 4) *Це мій друг. Я не бачив його кілька років.* – *Це мій друг, якого я не бачив кілька років;* 5) *Це мій друг. Я хотів познайомити вас із ним.* – *Це мій друг, із яким я хотів вас познайомити;* 6) *Це мій друг. На ньому одягнена нова куртка.* – *Це мій друг, на якому одягнена нова куртка.* При тлумаченні нового поняття варто провести паралель із уже відомим, засвоєним, наприклад, підрядна означальна частина – це як означення до якогось слова в головному реченні, переважно до іменника.

Підрядні означальні частини відповідають на питання *який?* (у різних відмінках, родах і числах, наприклад, *якому? якою? на яких?*). Підрядні означальні частини приєднуються до головних частин за допомогою сполучників і сполучних слів *який, що, де, куди, звідки, коли, щоб, наче, неначе, ніби, як* й ін. Приклади складних речень із підрядними означальними частинами: *Картина [яка?], яку він побачив, дуже вразила його;* *Студент [який?], який приєднався до нас на другому курсі, навчається добре;* *Це будинок [який?], де живе мій колега;* *Покажіть мені книжку [яку?], що вам подарував професор;* *Це місто [яке?], куди мої батьки завжди їздять у відпустку.*

Увагу іноземних студентів треба звернути на те, що слід відрізняти підрядні означальні частини зі сполучниками *де, куди, звідки, коли, як, щоб* та ін. від підрядних частин місця, часу, мети, а також з'ясувальних підрядних, поєднаних із головною частиною цими ж словами. Порівняйте: *Це будинок [який?], де живе мій колега* (підрядна означальна частина); *Він живе [де?], де жили його батьки й діди* (підрядна частина місця); *Він спитав [що?], де знаходиться поліклініка* (підрядна з'ясувальна частина).

На цьому етапі доцільно запропонувати студентам виконати завдання:

1. Прочитайте складнопідрядні речення з підрядними означальними частинами. Визначте, де головна частина, а де підрядна. Поставте питання до



підрядної частини. До якого слова в головному реченні відноситься підрядна означальна частина?

*Край дороги, якою ми їхали, росли ялинки. Хай не знає втоми той, хто добре зерно в добру землю сіє. Я люблю ті вечори, коли в мене збираються друзі. Він виріс такий, що батьки можуть ним пишатися. Людям подобаються пісні, які торкаються їхніх сердець. Музика, що лунала, немов кликала до танцю.*

2. Продовжіть речення так, щоб утворилося складнопідрядне речення з підрядною означальною частиною: *У нас новий викладач, ... ; Він має пухнастого сірого котика, ... ; Студент виконав креслення, ... ; Студенти отримали таке завдання, ... ; Викладач повідомив про концерт, до ... ; Сонце заховалося за хмари, ... ; Оцінка зіпсувала мій настрій, ... ; Погода була така, ... .*

Займенники *який* і *котрий* можуть використовуватися для зв'язку головної частини та підрядної означальної частини складнопідрядного речення: *Ліс, яким вони йшли, хотілося намалювати.* У підрядних означальних частинах займенники *який* і *котрий* називаються відносними. Займенники *який* і *котрий* уживаються в мовленні в різних граматичних формах, вони змінюються за відмінками, родами й числами. Варто навести таблицю відмінювання займенників. Після роботи з таблицею студенти отримують завдання поставити питальні займенники *який* і *котрий* у правильній граматичній формі в питальних реченнях: ... *квіти тобі подобаються – троянди чи лілії?* ... *у тебе плани сьогодні?* ... *зараз година?* ... *заняття триває зараз?* ... *домашнє завдання з математики?* ... *з них – твої друзі?* ... *має бути справжній інженер?* *На ... місці наша команда?*

Важливим етапом у вивченні означальних частин складнопідрядних речень є виділення їх у зв'язному тексті, зокрема за фахом. Загалом, для занять з української мови на просунутому етапі варто залучати матеріали інших вузівських дисциплін, звертаючи при цьому увагу на засвоєння граматичної складової.

#### Список використаних джерел

1. Бакум З. П. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / З. П. Бакум, І. В. Гайдаєнко, О. М. Горошкіна та ін. ; за заг. ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
2. Караман С. О. Практикум з методики навчання української мови / С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна й ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с.
3. Прилуцька Я. М. Українська мова : граматичний довідник [для іноземних учнів підготовчого відділення] / Яна Миколаївна Прилуцька. – Харків : ХНАМГ, 2007. – 128 с.
4. Чумак В. В. Українська мова як іноземна у системі кредитно-модульного навчання : навч. посібник / В. В. Чумак, О. Г. Чумак. – К. : Знання, 2011. – 631 с.

### **Иновационные процессы в организации обучения русскому языку иностранных учащихся**

***Мишонкова Н.А.***

*ст.преподаватель кафедры русского и белорусского языков  
Гродненского государственного медицинского университета  
г. Гродно, Беларусь*

Модернизация содержания образования на современном этапе связана с инновационными процессами в организации обучения иностранных учащихся и русскому языку в том числе. Университет даёт основные знания, развивает способности учащихся и познавательные интересы, прививает необходимые компетенции.

В центре внимания обучения – это учащийся. В процессе обучения нельзя не учитывать личность учащегося и его менталитет. Выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся – основная задача преподавателя русского языка как иностранного (РКИ).

Применение новых технологий - это не только новые технические средства, это новый подход к процессу обучения. Основная цель обучения – это формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому овладению русским языком в профессиональной сфере.

Преподаватель в своей деятельности создаёт условия для практического овладения русским языком, использует такие методы обучения, которые позволили бы каждому учащемуся проявить себя, проявить свое творчество. Современные педагогические технологии – это обучение в сотрудничестве,

проектная деятельность, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов. В таких условиях выбор стоит за преподавателем, который сможет реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию обучения с учетом способностей каждого иностранного учащегося.

Интернет создаёт условия для получения любой необходимой информации: страноведческий материал, статьи из научных журналов, новости в мире науки, видеоматериал для профессиональной подготовки и т. д.

На занятиях, используя материалы глобальной сети с помощью Интернета, мы имеем возможность работать в программной оболочке Moodle, решая дидактические задачи: формируем навыки и умения чтения, совершенствуем умения письменной речи; пополняем словарный запас; формируем мотивацию к изучению русского языка. Кроме этого, Интернет – технологии дают возможность учащимся принимать участие в интернет-конференциях, олимпиадах, викторинах. Современные учащиеся – это молодые люди, которые, в основном, свободно владеют девайсами, ориентируются в интернет-пространстве: переписываются с родными и друзьями, участвуют в видеоконференциях, общаются в чатах – места в сети, где пользователи общаются друг с другом с помощью текстовых сообщений. Чаты, наряду с электронной почтой, являются виртуальным продолжением реального человеческого общения. Использование инновационных технологий (ИТ) даёт учащимся возможность получить информацию по проблеме, над которой работают в рамках проекта – это, например, подготовка доклада к выступлению на конференции, подготовка презентации. С первыми трудностями работы с ИТ, в основном, сталкиваются учащиеся первого курса.

Научная деятельность студентов осуществляется в индивидуальном порядке каждым преподавателем при подготовке и проведении научных конференций, конкурсов, подготовке конкурсных работ. Студенты активно участвуют в работе СНК, где обсуждают особенности культурной самоидентификации, дискутируют на тему межкультурных конфликтов. С 2017

по 2019 - опубликовано более 150 студенческих научных работ; прочитано более 80 докладов на конференциях и студенческих чтениях. В 2019 г. иностранные учащиеся приняли участие в Неделе родного языка (100 человек). Лучшие были отмечены дипломами 1-3 степени. О проделанной работе преподавателей русского языка как иностранного говорят дипломы и сертификаты Республиканских и Международных конференций, онлайн-конференций; конкурсов «Молодёжь мира за солидарность и сотрудничество и мир на планете», «Любовь спасёт мир», «Мир глазами молодых».

Изучение русского языка в медицинском вузе направлено на формирование коммуникативной компетенции. А коммуникативный подход – это стратегия обучения общению и формированию способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Интернет – это международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей всего мира, говорящих одновременно. Это гигантский разговор по размерам и количеству участников этого виртуального общения. Если мы включаемся в это общение на занятиях русского языка или во внеаудиторное время, мы создаем модель реального общения.

Сегодня приоритет отдается коммуникативности, интерактивности, аутентичности общения, изучению языка в культурном контексте и др. Эти принципы делают возможным развитие межкультурной компетенции как компонента коммуникативной способности. Конечной целью обучения русскому языку в профессиональной сфере - свободное ориентирование в иноязычной среде и умение адекватно реагировать в различных ситуациях.

Коммуникативный подход – стратегия, которая моделирует общение и направлена на создание психологической и языковой готовности учащегося к общению. Коммуникативные задания предлагают учащимся проблему или вопрос для обсуждения, учащиеся делятся информацией, оценивают её. Учащиеся могут самостоятельно выбирать языковые единицы для оформления своих мыслей.

Использование Интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: создание взаимодействия на занятии - интерактивность. Обучая русскому языку, Интернет частично помогает формировать умения и навыки разговорной речи и в большей степени в обучении лексике и грамматике, обеспечивая заинтересованность и эффективность. Хотя некоторые учащиеся идут на уловки: находят инструменты работы с текстом, которые могут дать подсказку правильного ответа. Здесь преподавателю важно построить задания так, чтобы учащийся мог самостоятельно поработать над заданием. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством русского языка. Внедрение в обучение инновационных технологий разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря ИТ, учащимся предоставляется возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой. Значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности.

На факультете иностранных учащихся созданы и работают: «Группа ФИУ» в ВК, на сайте Facebook созданы 2 группы «Гродненский государственный медицинский университет» и «THE GRODNO STATE MEDICAL UNIVERSITY», к которым подключены все студенты ФИУ и иностранные выпускники ГрГМУ. Пользуясь интернет-ресурсами, учащиеся могут в любое время выйти на связь с преподавателем и задать интересующий его вопрос, получить профессиональную консультацию, пообщаться в чате. Иностранные студенты активно посещают сайт ГрГМУ, странички ФИУ, где размещена информация, которая возможно заинтересует учащихся; они найдут видеоматериал о студенческой жизни ФИУ. О поддержке связей и контактов с белорусскими и иностранными выпускниками говорят цифры сами за себя: более 2 тыс. человек.

Концепция модернизации образования требует нового подхода в обучении, так как развивающемуся обществу нужны современно образованные, высококвалифицированные специалисты, способные к сотрудничеству,

мобильные, динамичные, конструктивные, обладающие развитым чувством ответственности.

#### Список использованных источников

1. Бондаренко О.В. Современные инновационные технологии в образовании. // Режим доступа: [https://www.sites.google.com/a/shko.la/ejrno\\_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii](https://www.sites.google.com/a/shko.la/ejrno_1/vypuski-zurnala/vypusk-16-sentabr-2012/innovacii-poiski-i-issledovania/sovremennye-innovacionnye-tehnologii-v-obrazovanii)
2. Солнцева, В. А. Инновационные педагогические технологии // Режим доступа: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-auki/library/2016/03/19/innovacionnye-pedagogicheskie-tehnologii>.
3. Мишонкова Н.А. Современные технологии при обучении русскому языку иностранных учащихся медицинского вуза. Лингводидактика. Новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. – Минск, 2016.– С.73-75.

### **Адекватность виртуального моделирования предложения технологическому процессу обучения РКИ**

***Нуршаихова Ж.А.***

*профессор кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев  
Казахского национального университета им. аль-Фараби  
г. Алматы, Республика Казахстан*

Как известно, в 50-годы прошлого века в зарубежной лингвистике приобрели широкое распространение идеи американского структурализма, адептом которого был Н. Хомский [5, с. 230; 6, с. 126]. Прорекларировав идею Н.Хомского о возможности генерирования новой грамматической системы в прагматических целях, мы попытались обосновать ее, используя при этом теорию порождающих грамматик – ПГ. В результате мы пришли к следующему:

- разработанные нами структурные модели русского предложения и алгоритмы подачи грамматического материала вплотную связаны с проблемой коммуникации;
- рассматриваемый нами возможный путь от алгоритмизированного изучения структуры предложения приводит к анатомированию и синтезированию диалогов;
- сконструированный нами на алгоритмическом уровне коммуникативный акт демонстрирует попытку использования функционально-

семантических элементов в моделях и алгоритмах в лингвистических и методических исследованиях с целью поиска путей совершенствования методов в преподавании языков.

Таким образом, разработанная нами унифицированная модель русского предложения, трактуемая через призму теории Н. Хомского, и алгоритмы анализа этой структуры, позволяют продемонстрировать адекватность грамматической теории, основанной на моделировании глубинной и поверхностной структур русского предложения, а также предполагает положительные результаты в облегчении изучения русского языка.

Однако, построив и теоретически и логически обосновав модель русского предложения, мы стали искать выход в технологический процесс.

С одной стороны, мы пишем, что предлагаемая нами модель синтаксического анализа может успешно применяться для решения практических задач в прикладной области языкознания, в частности в методике преподавания языков, с другой стороны, чтобы обучить участника коммуникативного акта свободно оперировать предложением, нам необходим еще один ключ.

И мы обратились к теории Л. Теньера [4, с. 250]. Американский структурный синтаксис анализ по непосредственным составляющим (НС), вылившийся в трансформационную грамматику, а позднее оформившийся в конституентный синтаксис во всех его проявлениях и структурный синтаксис Теньера, ставший основой для грамматики зависимостей, многими учеными рассматриваются как альтернативные теории.

Структура предложения у Теньера – есть совокупность отношений зависимости между его компонентами. Он фактически исходил из того, что синтаксическая связь отражает связь предметов и понятий между собой [2, с. 11]. Структурный синтаксис Теньера совершенно не похож на структурный конституентный синтаксис тем, что он исследует не структуру самого предложения, а различные структуры, образующие предложение, – это синтаксис (от греч. *syntaxis* – построение, порядок) [1, с. 448] структур.

Синтаксис Теньера является учением не о предложении в целом, но лишь о структурах внутри предложения. Концепция Теньера отражает коммуникативный процесс: *говорить - значит преобразовывать структурный порядок в линейный* (иллокуция), *понимать речь – значит совершать обратное* (перлокуция), где линейный (формальный) порядок слов предполагает расположение слов в речевой цепи, а структурный порядок определяет отношения между словами, их взаимозависимость, где линейный порядок одномерен, а структурный – многомерен.

В теории Теньера нас заинтересовало это его видение структуры. Оно как бы продолжает нашу мысль. Или мы продолжаем нашу мысль логикой Теньера. Сначала мы унифицируем русское предложение, используя формальные методики, затем, несмотря на видимую оторванность трансформационных грамматик от позиций Теньера, мы делаем попытку анализировать глагольные, субстантивные, адъективные и адverbиальные узлы, составляющие структуру всего предложения. То есть делаем попытку (в пользу прагматики) объединить две, казалось бы, альтернативные теории.

Когда появляется необходимость соотнести какие-либо положения двух альтернативных теорий, необходимо продумать, до какой степени эти положения можно модифицировать, унифицировать, видоизменить, чтобы они не потеряли своего изначального смысла и одновременно приобрели способность совмещаться друг с другом. Принцип зависимости отличает теорию Теньера от конституентных грамматик (грамматика НС, трансформационная грамматика), где модели определяются как объединение составляющих, между которыми не устанавливаются отношения иерархии. В отличие от этих грамматик, у Теньера к одному элементу высшего уровня может относиться множество элементов низшего уровня.

Наша задача в технологических целях попытаться примирить эти две теории, на самом деле не конфликтующие между собой, а логически представляющие единое целое. Все модели, сконструированные нами, можно определить и как объединение составляющих, и отразить в этих же моделях



отношения иерархии между компонентами. То есть на базе теории Теньера мы пытаемся расширить трансформационную грамматику, дополнив ее иерархическими отношениями между компонентами, исследовать структуры, составляющие предложения, изнутри и попытаться при помощи этих структурных моделей обучать конструированию предложений [3, с. 296].

С нашей точки зрения, создается впечатление, что Н. Хомский и последователи по какой-то причине не развернули скомпонованные ими модели и не продемонстрировали синтаксические связи между составляющими. В свою очередь и Л. Теньер с последователями не успели или не сочли нужным объединить его иерархически расположенные узлы, стеммы, графы в единую модель и пройти от эвристического “атомистического” описания языка к его системному осмыслению. Основу этого перехода составило бы использование структурного моделирования от частных узлов к полной модели предложения.

Хотя, если быть совсем точными, приведем слова самого Теньера: «Наряду с частичными и фрагментарными стеммами, использованными для того, чтобы объяснить тот или иной раздел структурного синтаксиса, возможно, хотя бы теоретически, представить себе некую интегральную стемму, в которой учитывались бы все структурные элементы данного предложения; можно, по крайней мере, сделать попытку приблизиться к этому идеалу» [4]. Как видно из цитаты, Теньер как бы дает нам в руки наш шанс воспользоваться его идеей.

И в связи с этим нам представляется, что нет ничего более наглядного в процессе обучения иностранному языку, чем продемонстрировать систему языка структурной моделью предложения, а затем последовательно рассмотреть синтаксические связи между составляющими, сконструировав и изучив все виды компонентов и их связи.

В своей работе, направленной на облегчение как преподавания, так и восприятия русского языка, мы предлагаем в процессе обучения языку продемонстрировать интегральную стемму, то есть полную структурную модель предложения, построенную при помощи трансформантов и НС-составляющих,

а затем алгоритмически рассматривать синтаксические связи между составляющими, конструируя и изучая все виды стемм и узлов, связывающих компоненты [3, с. 276].

Предметом структурного синтаксиса является изучение предложения, собственно, и наша работа, ориентированная на алгоритмизированное построение модели русского предложения, основана на том же.

Кроме всего прочего, нашей задачей является необходимость объяснить существование валентности глагола, определить объем нужных знаний в плане обязательной и факультативной валентности (то есть научить определять сильное и слабое управление), обратить внимание на то, что валентностью обладают не только глаголы, но и другие части речи, выделить наиболее частотные сирконстанты, которые включаются в число валентностей глагола и научить активно использовать валентность в построении предложений.

Таким образом, мы пытаемся при помощи соотнесения трансформационной грамматики Хомского и синтаксиса структур Теньера заполнить унифицированную структуру русского предложения иерархическими отношениями между компонентами, исследуя министруктуры, составляющие предложение изнутри и пытаюсь при помощи этих министруктурных моделей обучать конструированию всего предложения в целом.

Кроме того, при обучении построению стемм и узлов, научить видеть роль предиката в предложении, определять значения актантов и активно использовать валентность глаголов для расширения возможности выразить мысль при построении предложений.

Соотнесение алгоритмов моделирования на двух уровнях: внешнем – структура модели предложения по Хомскому и внутреннем – структурирование элементов модели как содержание структуры предложения по Теньеру, дало нам возможность выявить базовые алгоритмы русского языка и использовать алгоритмизированную систему построения русского предложения в технологических целях обучения РКИ.

#### Список использованной литературы

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М: БРЭ, 1999. – 448 с.
2. Гак В.Г. Л.Теньер и его структурный синтаксис // Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М: Прогресс, 1988. – С.11.
3. Нуршаихова Ж.А. Структурный синтаксис: взгляд из прагматики. Монография. / Ж.А. Нуршаихова. – Мюнхен: Lambert Academic Publishing, 2013. – 276 с.
4. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М.: Прогресс, 1988 – 250 с.
5. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: МГУ, 1972. – 230 с.
6. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: МГУ, 1972. – 126 с.

### **Использование учебных ролевых игр в формировании коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения русского языка как иностранного** **Овчарова О.М.**

*к. пед. н, преподаватель  
Коледжа Ораним (Oranim College of Education)  
Хайфа, Израиль*

Мотивация учения имеет огромное значение в организации учебной деятельности. При ее наличии активизируется мышление, возрастает интерес к занятиям при выполнении каких-либо упражнений. Наиболее сильным мотивирующим фактором являются приемы обучения, которые удовлетворяют потребность студентов в новизне изучаемого материала и разнообразии выполняемых упражнений. Применение различных приемов обучения помогает закрепить языковые явления в памяти, создать устойчивые слуховые и зрительные образы, поддерживать заинтересованность у обучаемых.

На сегодняшний день возросло использование коммуникативного подхода при изучении иностранного языка. Этот подход подразумевает под собой процесс общения, коммуникации, который нацелен на практическое использование языка. Ролевая игра соответствует всем аспектам данного подхода. Имитация ситуаций в ролевой игре помогает снизить разницу между речевой деятельностью на занятиях и реальным общением. Отбросив все стереотипы, что игра свойственна только младшей ступени обучения, мы можем заявить, что данный вид деятельности широко используется и при обучении взрослых. Коэффициент полезного действия ролевой игры определен

мотивацией, увеличением интереса к занятиям. Это обусловлено тем, что у студентов, находящихся в ситуации «реального общения», активизируется необходимость что-то высказать, разузнать, добавить, изложить свою точку зрения и выслушать чужое мнение, согласиться с этим или опровергнуть, принимать решения, что ускоряет мыслительную деятельность участников игры. Вследствие этого студенты могут воочию удостовериться, что язык — средство коммуникации.

Преподаватели, стремясь разнообразить процесс обучения и сделать его максимально эффективным, ведут большую творческую работу по выбору наиболее подходящих из существующих учебных средств и созданию дополнительных учебных материалов, в первую очередь упражнений. Кроме того, организация речевой деятельности на каждом занятии должна приносить учащимся удовлетворение. Они должны понимать, что овладение иностранным языком как средством общения возможно, что есть определённый практический смысл в его изучении и что при желании и определённых усилиях его не так уж трудно «осилить».

Для более целенаправленной работы важно учитывать, что в процессе изучения иностранного языка учащиеся получают знания системных отношений в русском языке в неотрывной связи с приобретением навыков коммуникативной деятельности. Все аспекты обучения учащихся (фонетика, грамматика, чтение, аудирование и т.п.) сходятся в одной точке — использование приобретённых навыков непосредственно в процессе коммуникации. Среди коммуникативных систем и подсистем важную роль играют национально-специфические правила поведения — как речевого, так и неречевого.

Возникает вопрос, как более эффективно отработать у учащихся навыки использования стереотипов и формул речевого общения, результатом чего должно стать их рефлексивное употребление. При обучении РКИ необходимо учитывать тот факт, что владение правилами речевого этикета реализуется на уровне автоматизма. Автоматизм отрабатывается в процессе необходимых

постоянных речевых тренировок с использованием типичных форм речевого поведения. Для этого самой оптимальной формой является организация т.н. «ролевого общения». Коммуникативные и ролевые игры – это высший уровень коммуникативных упражнений, которые решают языковые, коммуникативные и деятельностные задачи [1, с. 114]. Ролевая игра стимулирует развитие спонтанной речи студентов, помогает преодолеть языковой и психологический барьеры.

Характер ролевой ситуации определяется через сюжет, соответствующий избранной коммуникативной ситуации, и ролевые отношения между участниками общения. Следует отметить, что контекст ролевой игры может варьироваться в зависимости от темы занятия и от цели, которую преследует преподаватель.

Ролевые игры наиболее приближены к решению реальных задач общения, они позволяют учащимся учитывать в ходе игры различного рода межличностные отношения, отстаивать точку зрения персонажа, роль которого «играет» учащийся, искать пути речевого воздействия на собеседника с учетом его социально-ролевого поведения [2, с. 22]. Конечно, это более эффективно, когда у студентов уже имеется некоторый запас стандартных этикетных формул. Таким образом, создаётся соответствующая ситуация, ролевое построение которой даёт возможность разыграть её по определённым правилам общества носителей языка.

Ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения, так как она подражает действительности в самых существенных чертах и в ней как в жизни переплетается речевое и неречевое поведение партнеров. Ролевая игра обладает большими возможностями мотивационно-побудительного плана.

Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Учащийся входит в речевую ситуацию, хотя и не через своё собственное «Я», но через «Я» соответствующей роли и проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого он играет.

Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности.

Успех ролевой игры во многом зависит от настроения учащихся, от умения преподавателя направить действия студентов в нужное русло. Ролевая игра должна нести в себе «эффект неожиданности», вызывая все больший интерес и азарт среди участников.

Таким образом, при проведении ролевой игры преподаватель как организатор учебного процесса должен:

- создать благоприятную для общения атмосферу. Для этого обучающемуся предлагается поставить себя в ситуацию, которая может возникнуть вне аудитории (от знакомства до деловых переговоров);
- подготовить студентов к игре как в лингвистическом, так и в психологическом плане: ознакомить обучающихся с вопросами для обсуждения, с лингвистическим наполнением игры;
- учитывать возрастные и профессиональные особенности учащихся;
- позаботиться о размещении участников игры (большим кругом, буквой «П», отдельными группами по 4-5 человек и т.д.), о необходимых реквизитах (ролевые карточки, элементы декорации и пр.)

Необходимо также учитывать и особенности аудитории: уровень владения языком; специализацию студентов; актуальность речевой ситуации на данном этапе обучения, а также пожелания самих учащихся.

#### Список использованных источников

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (Методика и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999.– 452 с.
2. Иевлева З.Н. Система упражнений с грамматической направленностью для обучения русскому языку иностранных школьников // <http://pushkin.edu.ru>.

## **Using innovative technologies in project method of teaching English**

***Rysbaeva G.K.***

*Associate professor of Linguistics*

*Kazakh State Women's Teacher Training University*

*Almaty, Kazakhstan*

In the European languages the word «project» is borrowed from Latin: the participle «projectors» means «thrown out forward» «striking one's eye». With reference to a lesson of English language, the project is specially organized by the teacher and independently carried out by students' complex of the actions, finished with creation of a creative product. A method of projects, thus, is the set of educational and cognitive modes which allow solving this or that problem as a result of independent actions of students with obligatory presentation of results.

Let's result some examples how to achieve at once at the lesson with the help of project methods the several purposes - to expand student's vocabulary, to fix the investigated lexical and grammatical material, to create at the lesson an atmosphere of a holiday and to decorate a cabinet of Foreign language with colorful works of students.

Working with the projects teacher can realize in groups and individually. It is necessary to note, that the method of projects helps students to seize such competences as: to be ready to work in collective, to accept the responsibility for a choice, to share the responsibility with members of the team, to analyze results of activity [1].

Education is very important for our lives. Without education people wouldn't have their high-developed machine and would believe that the Earth is a planet around that all another planets are moving. The Republic of Kazakhstan became an independent country in 1991. During the last 20 years of independence there has been a lot of changes in education system of the country, especially on a legal base. Article 30 of the Constitution approved in 1995 stipulates that citizens have the right to free comprehensive secondary education in State educational institutions. Citizens also have the right to free higher education in State institutions on a competitive basis. The Law of 1992 determines the common purposes and tasks of education as follows:

"the main task of the education system is to create the necessary conditions for bringing up and developing individuals on the basis of national and common human values, and of scientific and practical achievements." The main objectives of the education system are to:

- develop the mental and physical abilities of individuals, to lay solid foundations of morality and a healthy way of life, to cultivate their intellect providing conditions for their further development;
- foster civic awareness and the understanding of individual rights and duties with regards to the family, the society and the State;
- develop the creative abilities of individuals and their aesthetic education;
- create the necessary conditions for the study of culture, customs and traditions of Kazakhstan; and provide all citizens with opportunities for general education and professional training.

The Constitution of the Republic of Kazakhstan (1995) and the law "On Education" (2007) are the basic documents that have introduced the educational policy of the government.

From the time that Kazakhstan gained its independence, we have had an aim to be in close political, social cultural and economic relationships with most developed countries in the world. The importance of language knowledge, day by day is reaching the great top because of the unity development between different nations and countries that leads to the fruitful relationships. Firstly, the idea of trinity of the languages was proclaimed in October 2006 on the twelve congress of the Assembly of Kazakhstan [2]. Kazakhstan's President Nursultan Nazarbayev delivered his annual state of the nation address, "New Kazakhstan in a New World", on February 28 in 2007, outlining the strategy of Kazakhstan's development for the next decade where he offered the idea of trinity of the languages. "Kazakhstan should be viewed in the world as a highly educated country whose people use three languages. These will be Kazakh as the state language, Russian as the language of interethnic communication, and English as the language of successful integration into the global economy," the President noted. "Building the Future Together" - address to the



People of Kazakhstan of the President of the Republic of Kazakhstan, Nursultan Nazarbayev has planned several stages of economic-social development which we must achieve by 2020. This plan has pointed out its own strategy and didn't wait the world's crisis. President of the Republic of Kazakhstan, Nursultan Nazarbayev paid great attention not only to a social modernization – a new social policy, but to education as well as to Healthcare, “We must continue to modernize education, therefore, I believe that by 2020 a share of our population speaking English should be no less than 20 percent”, he said. I have always said that knowledge of three languages is an obligatory condition of one's wellbeing [3].

In today's world thousands of people speak English as secondary language at work and study and know it as mother tongue. The English has gained its importance in the 21st century because it has become the language of science and technology. English language is a world wide spread international language. English is the most widely spread language and spoken among most of people after Chinese people. English, nowadays is used in all spheres of international relations, scientific-techniques, mass-media and business. English is a key object of information technologies and computer science. English was spoken by outstanding people as William Shakespeare, Jack London, Jonathon Swift, Walter Scott. Current estimates suggest that 1,2-1,5 billion people speak English. English language is the most spoken language in the world. English has official or special status in at least 75 countries, in 19 countries it is considered as a state language. By 60 years of XX century English has begun widely spread. English is the official language of the most international organizations. Among them: United Nations (1946), Great Britain, New Zealand, Australia, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

In development of the project *«Тілдердің үш тұғырлығы»* academician S.S.Kunanbaeva introduced theoretical-methodological basic of studying foreign languages. She introduced a professional model of workers who embodies the qualities of knowledge of both Kazakh language and English, has new kinds of reasoning to English language: a) preparation of scientific pedagogical professionals

through the use of modern innovative and interactive materials; b) training interpreters based on their native language is the conceptual universality of higher education[4:185]. That means the conduction of international relation will be connected with the preparation of specialists.

Use of innovational technologies in studying foreign languages gives students an opportunity of foundation of diverse means of relation in foreign language. Studying a foreign language can give the chance the students to introduce with the culture, history, achievements in science, literature in country which language they learn. If in secondary schools pupil were trained foreign language in practical level, it would give the possibility higher schools to train students to independent works, to use their knowledge in practical way. Teaching foreign language changes at the request of the society. Nowadays teaching foreign language follows given aims of teaching: communicational, educational, and developing and up bringing aims.

Among these aims communicational aims takes the leading part. Other aims are used to complete the tasks in communicational aim. In studying English language six levels are used: *"beginner"*, *"elementary"*, *"pre-intermediate"*, *"intermediate"*, *"upper-intermediate"*, *"advanced"*.

In English lessons are used elements of multi-language teaching. Some lessons are conducted by using integration. Integration means the relation of subjects with each - others in higher level. Integration gives the opportunity to join several subjects together and plays an important part to preparation of qualified lesson.

In development of students speaking in three languages such tasks are solved: correct use of innovational materials in teaching, using modern innovational techniques, training students to communicating in three languages, to conduct individual approach to each student, using dictionaries and vocabularies in translation, to develop the interest to studying language.

There are several teaching techniques that are highly evaluated: modular technology, problem teaching, accelerated learning, and individual approach, informational teaching, training according the level of students, games and communicational technology.

Nowadays a lot of Universities are using modular technology of teaching. Importance of this teaching is in all parts of lesson students can have an opportunity to work independent. Also the main aim is not only teaching also giving students the chance to develop listening, speaking, reading, writing, analytic thinking skills. Training module consists of three structural parts which are often repeated as a learning cycle: introduction, speaking (dialogue) and the final part. Introduction part (introduction to the module to the subject). Speaking part (usually a dialog using the dialog to organize cognitive skills of students.) The final (reference work, test, dictation, etc.). More precisely, in the introductory part of the teacher introduces students to the general structure of modular training, its purpose and responsibilities. After that, the teacher briefly (for 10-15 minutes), explains the study material of the module using drawings, tables, and data samples.

In the part of speaking using 4 levels of Technology Study of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Zh.A.Karaev (reproductive rate, heuristic level, the creative level) focus on the learning level of knowledge of students. In the final part may be given test. The main performance of modular technology is:

- Increases the activity of the student in school;
- To develop the student's interest in the subject;
- The student is committed to uninterrupted self-knowledge;
- The student masters the language categories vocabulary and grammatical structures;
- Allows far as possible to expand the oral and written language;
- Student itself forms the necessary skills gradually attaining goals, which given on a lesson.

So, module - one of the largest system, here the student is educated not only by sections, but systematically in the form of exact order. They are trained to work, to awaken an interest in science to develop the skills of independent work. The training process is applied different ways: an explanation, speaking, reading, lectures, practical (practical laboratory, graphics, vocabulary and grammatical exercises), clarity (charts, tables, illustrations and demonstration), etc.

In the universities and secondary schools in the practical training of foreign languages students and learn to work independently, they must be able to apply their knowledge in new situations creatively.

The learning objectives of foreign languages vary with the demands and needs of society. Now foreign language teaching has four objectives: communicative goal, knowledge, education and the goal of improvement. The main of them is the communicative purpose; other objectives are achieved through the implementation of the communicative purpose.

Forms of study: a) the total or structural: group or individual group, pair, team, and b) the exact or special: tutoring, conferences, debates, group discussion.

Every day the numbers of people desire to learn a foreign language. This determines a huge role of the foreign language in the education system of our country. Finally what you need to learn a foreign language, especially English from school and universities and requires a rotation of innovative teaching methods.

Summing up, one of the favorable signs modular technology training - an activity of the student at school. One feature of this technology is that, in all stages of education in developing the cognitive abilities of the student, developing the spoken and written language can offer them creative work. During the development of vocabulary, grammar, phonetic means of a foreign language is formed activities of students in learning, the ability to work independently, the skills to draw conclusions. This is new technology of today's successful research faculty. Teachers look at these problems very understanding and actively apply new methods in their disciplines with great enthusiasm.

#### References

1. *Paul Davies, Eric Pears' «Success in English Teaching: A complete introduction to teaching English» Oxford University Press, 2011. P.63*
2. *Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты» //Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. 6 ақпан, 2008 жыл.*
3. *Назарбаев Н.Ә. «Болашақтың іргесін бірге қалаймыз!» //Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. 28 қаңтар, 2011 жыл.*
4. *Құнанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. А., 2005 – 262 с.*
5. National Center for Assessment of the Quality of Education: <http://quality.edu.kz/> [In Kazakh and Russian. Last checked: August 2011.]

## **Возможности повышения качества обучения иностранных студентов путем использования интерактивных компьютерных технологий**

***Рязанцева Д.В.***

*к. фил. наук, доцент кафедры языковой подготовки  
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета  
г. Харьков, Украина*

Появление информационных технологий и внедрение в жизнь персональных компьютеров на рубеже XX-XXI веков не только поменяли жизнь общества, но и внесли свои коррективы, стали занимать доминирующие позиции в образовательном процессе. Появились новые понятия: E-обучение, дистанционное обучение, кибер-образовательная среда и т.д.

В связи с использованием информационных технологий в обучении, современные ученые-филологи, а также психологи изучают особенности восприятия человеческим мозгом информации, полученной из различных электронных носителей. Интерес человека к нелинейному способу получения информации не случаен, о чем свидетельствуют и исследования психологии о нелинейности человеческого мышления [Бочкова 2014: 2]. В наши дни электронными учебниками являются главным образом учебная, справочная литература, а только потом за ними следуют литературные электронные издания классических произведений. Хотя чтение с экрана труднее, как общеизвестно, однако надо подчеркнуть, что это часто не пассивное чтение электронного учебника, а работа с ним – так как имеется много данных, которые нужно перерабатывать, интерпретировать творчески, – что уже может быть конкуренцией печатному учебнику. Электронные учебники, мультимедийные курсы по иностранному языку обеспечивают также новые формы вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность (получение, поиск информации, общение на иностранном языке), которые предоставляют совершенно новые возможности знакомства с актуальной и аутентичной информацией о стране изучаемого языка. Новые технологии обучения, под которыми мы понимаем комбинацию новых и традиционных средств обучения, тяготеющих к практическим аспектам учебного процесса, помогают создавать

мотивирующую благоприятную среду в процессе урока, повышают эффективность качества обучения студентов.

Эффективность учебного процесса может быть достигнута, если организовать его с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся, студентов, их склонностей к предметной, профессиональной деятельности [Беспалько 1970: 3]. Примером таких эффективных педагогических технологий является использование интерактивного обучения и компьютерных технологий. При интерактивной технологии обучение построено на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта.

Основным методом использования интерактивной технологии является интерактивный диалог, который представляет собой взаимодействие пользователя с программной системой. Программная система характеризуется в отличие от диалогового, предполагающего обмен текстовыми командами и ответами, реализацией более развитых средств ведения диалога (например, возможность задавать вопросы в произвольной форме, с использованием «ключевого» слова, в форме с ограниченным набором символов). При этом обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала, режима работы.

При использовании интерактивной технологии учащийся становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не даёт готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционным обучением в интерактивном обучении меняется взаимодействие педагога и учащегося: преподаватель отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

В рамках использования в обучении иностранных студентов интерактивной технологии предполагается решение следующих задач:

- знакомство с принципами работы устройств визуального отображения информации;
- приобретение навыков рационального подбора комплекта оборудования и технологий при решении практических презентационных задач;
- овладение практикой использования различных интерактивных презентационных технологий;
- изучение областей применения различных интерактивных презентационных технологий.

Средства компьютерных технологий позволяют осуществлять взаимодействие между преподавателем и студентом в диалоговом режиме, дают возможность осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов с учетом их индивидуальных особенностей. Такое взаимодействие облегчает процесс обмена информацией. Сочетание традиционных методов и средств обучения с компьютерными технологиями способствует повышению успеваемости студентов, стимулирует развитие самостоятельной работы.

Профессиональные знания, полученные студентами при использовании интерактивных и компьютерных технологий, дают возможность: разрабатывать и проектировать интерактивные информационные приложения различных областях; быть постановщиком компьютерных задач педагогического профиля и управлять коллективом профессиональных пользователей информационных приложений; эксплуатировать и модернизировать информационные приложения; применять компьютерные технологии в профессиональной деятельности [Соколова 2003: 98].

Таким образом, основными характеристиками применения компьютерных технологий являются возможность дифференциации и индивидуализации обучения, а также возможность развития творческой познавательной активности учащихся.

Использование компьютерных технологий актуализирует проблему рационального сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения.

Так как при использовании компьютерных технологий формальный компонент процесса обучения игнорировать невозможно, следовательно, невозможно и избежать использования репродуктивных методов с их однозначным пониманием и усвоением учебной информации, точным воспроизведением способов действий. С другой стороны, если рассматривать компьютерное обучение как творческое взаимодействие субъектов в дидактической компьютерной среде, то можно предположить, что все связанное с обслуживанием взаимодействия субъектов является вспомогательным, второстепенным, а потому должно воспроизводиться на репродуктивном уровне.

Следовательно, внедрение в образовании компьютерных технологий повышает общий уровень учебного процесса, усиливает мотивацию обучения и познавательную активность учащихся, постоянно поддерживает преподавателей в состоянии творческого поиска дидактических новаций. Компьютеры превратились в мощное средство развития всего образовательно-воспитательного комплекса. Но для того, чтобы эффективно использовать информационные технологии в обучении РКИ и выполнить задачу обеспечения компьютерными материалами подготовительных и основных кафедр русского языка как иностранного, а также далее поддерживать и развивать эту работу, следует решать ее целенаправленно:

- организовывать обучение преподавателей не только общим принципам разработки электронных учебников и пособий, но и работе с различными современными компьютерными программами;
- финансировать проекты, целью которых является разработка мультимедиа учебников и пособий;
- контролировать и доводить работу до стадии появления готового продукта и внедрения его в учебный процесс.

Таким образом, при использовании в обучении компьютерных и интерактивных технологий студентам предоставляется возможность проявить самостоятельность и творческий подход к выбору способов поиска информации



в соответствии с имеющимися и полученными на занятиях умениями. Компьютерные и интерактивные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций и позволяют эффективно повысить качество подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Представленное исследование не охватывает всего круга вопросов, связанных с применением информационных технологий в преподавании РКИ, что вызывает необходимость дальнейших исследований данной проблемы и разработки методических рекомендаций касательно улучшения организации работы с современными компьютерными технологиями в структуре курса РКИ.

Список использованных источников

1. Бочкова О.С., Колесникова В.В. Использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному. Научные труды КубГТУ, 2014. – №4, – С. 1-4.
2. Беспалько В.П. Программированное обучение: Дидактические основы – М.: «Вища школа», 1970. – 201 с.
3. Соколова И.Ю., Кабанов Г.П. Качество подготовки специалистов в техническом вузе и технологии обучения. – Томск: Изд-во ТПУ, 2003. – 112 с.

**Професійно спрямована мовна підготовка іноземних фахівців засобами  
дистанційної оболонки Moodle**

**Семененко І.Є.**

*канд. пед. наук, доцент кафедри мовної підготовки*

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.*

*м. Харків, Україна*

Серед інформаційно-комунікативних технологій, які на сьогодні впроваджуються у процес мовної підготовки іноземних студентів, важливо звернути увагу на технології дистанційного навчання (ДН), що допомагають організувати таку форму навчання, яка дає свободу вибору темпу, часу та місця навчання.

В свою чергу, серед безкоштовних систем дистанційного навчання позитивно зарекомендувала себе дистанційна оболонка Moodle, яка найкраще

інших відповідає потребам навчальних закладів. Вона достатньо проста в користуванні і може значно полегшити викладачам роботу зі створення електронних підручників та дистанційних курсів, навіть, якщо вони не володіють основами програмування.

Концепція дистанційної освіти, як форма навчання, що реалізується переважно через технології дистанційного навчання, була запропонована ще у 2000 р. На думку О.В. Матвієнко та Т.І Коваль, технології дистанційного навчання майбутніх фахівців у процесі мовної підготовки – це системна організація їхньої професійно спрямованої підготовки в будь-який час та в будь-якому місці, яка передбачає відповідно до цілей навчання найраціональніше застосування відібраних за принципами доцільності впровадження та взаємного доповнення методів, прийомів і засобів навчання, а також організаційних форм та адміністрування навчальних процедур при можливості реалізації опосередкованого (на відстані) суб'єкт-суб'єктного взаємозв'язку [2].

В дистанційній оболонці Moodle представлені різні ресурси і інтерактивні елементи, які мають інтерактивні можливості, що дозволяють організувати комунікацію і взаємодію: «Тест», «Опитування», «Завдання», «Глосарій», «Форум», «Чат», «Вікі», «Лекція», «Семінар». Розглянемо їхні можливості.

«Тест» дозволяє створювати тести різних типів: вірно / невірно, вкладені відповіді, вибір пропущених слів, числова відповідь, есе.

«Опитування» є елементом, що не оцінюється і дозволяє швидко зібрати інформацію з певної теми. Можна обмежити час опитування та доступність результатів для студентів в налаштуваннях.

Наступний елемент «Завдання» дає змогу створити практичне завдання, відповідь на яке дозволяє завантажити один або декілька файлів, набір тексту відповіді безпосередньо у вікні редактора або відповідь за межами сайту. Відповідь на завдання доступна для перегляду і оцінювання тільки викладачеві, який може налаштувати терміни виконання завдання, параметри відповідей, до яких належить кількість спроб та умови подання відповідей, типи відгуків,

наприклад, коментар, файл або відомість з балами, повідомлення, параметри оцінювання тощо.

В налаштуваннях елемента «Глосарій» названої дистанційної оболонки викладач може задати формат відображення, параметри оцінювання, діапазон дат. Студенти, в свою чергу, можуть вносити самостійно необхідну інформацію; супроводжувати свої записи презентаціями, зображеннями; створювати наповнення та коментування статей; інтегрувати графічні зображення, медіа-об'єкти; вставляти таблиці, формули, символи; форматовувати текст тощо.

Отже, матеріали стають доступними для перегляду та коментування всім учасникам курсу, що дозволяє організувати їхнє обговорення і взаємне оцінювання. Також, в Moodle можна створити книгу з окремих веб-сторінок.

Елемент «Форум» надає можливість прикріплювати файли, налаштовувати підписку і відстеження, період блокування, параметри оцінювання. Він може бути реалізований як стандартний форум для загальних чи простих обговорень, запитань та відповідей.

В елементах «Завдання», «Глосарій» та «Форум» дистанційної оболонки Moodle можна вибрати варіант оцінює /не оцінює. У варіанті «оцінює» викладач може задати категорію оцінок, вибрати шкалу, встановити прохідний бал, максимальне значення, а також призначити самих студентів на роль оцінювачів.

Зрозуміло, що інтерактивний елемент «Чат» призначен для спілкування онлайн. Викладач має змогу задати час початку чату, тривалість сесії, її повторюваність.

Кожен учасник може вносити свою інформацію, редагувати свої записи і записи інших учасників, організувати спільну діяльність зі складання документа (вікі-сторінки) в елементі курсу «Вікі».

Структурувати матеріал по блокам, розділяючи їх тестовими питаннями та завданнями, дозволяє інтерактивний елемент «Лекція». Викладач сам

налаштовує час проходження лекції, кількість спроб, категорію і шкалу оцінювання, прохідний і максимальний бал тощо.

Після можливостей елемента «Лекція» розглянемо можливості елемента «Семінар». Він дозволяє організувати практичну роботу студентів, застосовуючи взаємне оцінювання, причому підсумкова оцінка може складатися як з оцінки самої роботи, так і оцінки за оцінювання робіт інших учасників курсу.

Отже, вправи, створені за допомогою зазначених інструментів, мають великі можливості: використання рольових ігор, моделювання реальних життєвих ситуацій, спільне вирішення поставлених завдань і розгляд навчально-професійних ситуацій проблемного характеру.

Всі ресурси і інтерактивні елементи дистанційної оболонки Moodle дають можливість розмістити навчальні матеріали навчального посібника, призначеного для роботи в групах іноземних студентів 1-2 курсів економічних факультетів закладів вищої освіти.

Метою посібника є навчання студентів активному вживанню лексико-граматичного матеріалу в навчально-професійній сфері спілкування; підготовка їх до сприйняття лекцій і читання текстів з економічних дисциплін; розвиток навичок усного та писемного мовлення. Мовна підготовка іноземних студентів здійснюється на рівні речення і на рівні тексту. В посібнику використані тексти навчальної літератури з економічних дисциплін. Посібник складається з 14 лексико-граматичних тем, що містять два розділи: мовний матеріал, в якому відпрацьовується вживання лексико-граматичних конструкцій наукового стилю мовлення, і матеріал для розвитку навичок читання, говоріння і письма. Методична система передтекстових і післятекстових завдань дозволяє зняти мовні труднощі, розширити лексичний запас іноземних студентів, перевірити розуміння змісту тексту; допомагає відтворити його інформативний зміст за допомогою різних опор та побудувати власне монологічне висловлювання.

В цілому, дистанційна оболонка Moodle надає можливість розміщувати навчальні матеріали різних типів і форматів: файли у форматі PDF,

гіперпосилання на інтернет-ресурси, глосарії, вебсторінки, структурувати матеріали в модулі або уроки, завантажувати файли різних типів, групувати їх у папки. Відеофайл може бути завантажений окремо або за допомогою гіперпосилання на сторонні ресурси.

Отже, методично грамотне застосування інтерактивних інструментів дистанційної оболонки Moodle дозволяє інтенсифікувати процес мовної підготовки майбутніх іноземних фахівців, сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, призводить до зростання обсягу та варіативності організаційних форм самостійної роботи.

Наша практика показала, що здійснення професійно спрямованої мовної підготовки іноземних фахівців засобами технологій дистанційного навчання сприяє підтриманню стійкого інтересу до навчання і розвитку академічної мобільності. Система Moodle пропонує прекрасні можливості для спілкування, поширюється у відкритому вихідному коді, що дозволяє у разі необхідності доповнювати і змінювати її функціональність.

Таким чином, необхідність застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у процесі професійно спрямованої мовної підготовки не викликає ніяких сумнівів. Але часто їхнє застосування в навчальному процесі не носить системного характеру. Цей факт пояснюється певними фінансовими труднощами; недостатніми знаннями щодо можливості використання ІКТ у викладачів, які здійснюють мовну підготовку; необхідністю інтегрувати існуючі інформаційні ресурси у навчальні програми мовних дисциплін. Універсальний ресурс із самостійного вивчення мови навряд чи існує. Тому саме викладачеві слід надавати студентам поради з успішної організації їхньої самостійної роботи з використанням сучасних електронних ресурсів.

#### Список використаних джерел

1. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування: кол. монографія. К. : Видавничий центр КНЛУ, 2012. 280 с.
2. Матвієнко О.В., Коваль Т.І. Сучасні напрями мовної підготовки майбутніх фахівців в умовах впровадження інформаційно комунікаційних технологій у вищій школі. Збірник матеріалів III Міжн. науково-практ. Конф. «Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи», 2012. С. 256-261.

## **Интерактивный потенциал учебного текста по специальности в обучении иностранных студентов РКИ**

**Уварова Т.Ю.**

*к. пед. н, доцент кафедры языковой подготовки  
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета  
г. Харьков, Украина*

Интерактивность и интерактивное обучение являются сегодня одной из актуальнейших проблем в методике преподавания иностранных языков. Как свидетельствует анализ научных публикаций ведущих специалистов в области теории и методики преподавания иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного (Т. Капитонова, Н. Кузовлева, Л. Московкин, Е. Пассов, А. Щукин и др.), в настоящее время приоритет отдается коммуникативности, аутентичности общения, автономности и интерактивности обучения.

Одним из новых требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам, является создание режима взаимодействия на занятии, что принято называть в методике интерактивностью. Интерактивный подход служит одним из средств достижения коммуникативной цели обучения, создавая на занятии обстановку истинного сотрудничества, где основной упор делается на развитие умений общения и групповой работы.

Интерактивность подразумевает взаимодействие, а интерактивный метод обучения основывается на психологических принципах взаимодействий и взаимоотношений между людьми.

Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется речевое взаимодействие. Для возникновения интерактивных субъектно-объектных образовательных отношений к интерактивным учебным ресурсам правомерно предъявить требование: способность поддерживать диалог (активный обмен сообщениями) с субъектами обучения.

Под интерактивностью мы понимаем свойство средства обучения, обеспечивающее и стимулирующее непосредственное или опосредованное

межсубъектное взаимодействие (диалог) в учебном процессе, а также взаимодействие (диалог) обучающихся с учебной средой с целью овладения ими различными компетенциями. Таким образом, учебный текст, обладающий данным свойством, будем считать интерактивным.

Для того чтобы текст стал интерактивным, он должен создавать на занятии проблемные ситуации и показывать способы их разрешения, содержать неясности и недоговоренности и разъяснять их, провоцировать ошибки и объяснять их природу и т. п.

Коммуникативно-интерактивная направленность в обучении русскому языку студентов-иностранцев – это создание условий для речевого взаимодействия. Основной задачей в обучении русскому языку иностранцев является организация активной речевой деятельности на занятиях. Н. Гальскова считает, что в центре внимания должно находиться обучение способности порождать и понимать высказывания в рамках аутентичной ситуации на уровне текстовой деятельности [1]. В связи с этим отметим, что традиционно обучение языку специальности проходит на материале текстов, относящихся к той науке, которую студенты выбрали в качестве будущей специальности, так как учебные тексты являются главным источником получения и передачи информации. Оперирование информативным содержанием научного текста рассматривается как основной компонент обучения [5].

В большинстве случаев работа над текстом (освоение лексико-грамматического материала, чтение) опирается на традиционные методы обучения, при которых учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчинённых директивам преподавателя (*Запомните значение слов. Определите, от каких слов образованы данные слова. Подберите синонимы / антонимы. Составьте словосочетания с данными глаголами и отглагольными существительными. Прочитайте текст, будьте готовы отвечать на вопросы и т. д.*). Наибольший эффект в подготовке к речевой практике студентов достигается при сочетании традиционных видов учебной работы с

интерактивными формами работы, т. к. интерактивные формы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Роль преподавателя при применении интерактивных форм работы сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия, в частности на достижение цели работы с текстом по специальности.

С учетом коммуникативных потребностей иностранных студентов-будущих экономистов нами был разработан ряд интерактивных текстов на материале дисциплины «Экономическая теория», с одной стороны, сохраняющих параметры «естественного текста» [2, с. 90], в частности, диалогические свойства, с другой, – обеспечивающих развитие интерактивных умений за счет системы специальных заданий. Следует подчеркнуть, что, по мнению Л. Клобуковой, использование адаптированных и специально сконструированных текстов методически оправдано на любых этапах обучения языку специальности [3, с. 64].

На примере текста «Какая экономическая система наиболее эффективна?», сконструированного на основе материалов по данной теме, представленных в современных вузовских учебниках, рассмотрим возможности использования интерактивных текстов на продвинутом этапе обучения РКИ иностранцев языку специальности. В тексте представлены две противоположные точки зрения на эффективность различных типов экономических систем, присутствует выраженная авторская позиция по данному вопросу, используется цитирование чужой речи, обращение автора к эмоциям адресата.

На этапе предтекстовой работы наряду с традиционными упражнениями, нацеленными на подготовку к восприятию текста, снятие языковых трудностей, развитие языковой догадки, определение стратегии чтения, иностранным студентам могут быть предложены интерактивные задания: 1) на развитие образного восприятия содержания текста (Прочитайте название текста. Какие ассоциации оно у Вас вызывает?); 2) на осознание адресованности текста



(Представьте, что Вы – автор данного текста. Какую информацию Вы в первую очередь отразите в своем тексте? Какую схему изложения материала Вы выберете? Повлияет ли Ваша точка зрения по данной проблеме на изложение материала? Важно ли для Вас знать, кто будет читать Ваш текст?).

Текст, предлагаемый для изучающего чтения, сопровождается притекстовым заданием интерактивного характера, нацеливающим читателя на понимание авторской позиции (Прочитайте текст и предположите, каких взглядов придерживается автор текста).

На этапе послетекстовой работы иностранным студентам помимо обсуждения авторской позиции предлагаются интерактивные упражнения, нацеленные на: 1) осознание собственного отношения к проблеме, оценивание различных идей и путей решения проблемы (Какой тип экономической системы Вы считаете более эффективным? Почему? Есть ли у нее недостатки?); 2) сопоставление различных точек зрения на проблему (Опишите одну из экономических систем с точки зрения политика, экономиста, потребителя, производителя. Различаются ли их взгляды на преимущества и недостатки экономической системы?); 3) развитие диалогических умений (Представьте, что Вы – сторонник экономической системы определенного типа, а Ваш друг – убежден в преимуществах другого типа экономической системы. Примите участие в диалоге на тему экономической структуры общества); 4) выражение собственного мнения по актуальным проблемам (Какой тип экономической системы Вы бы предпочли реализовать в своей стране, если бы имели такую возможность? Объясните свою позицию); 5) обращение к личностному опыту студентов (Есть ли в тексте новая для Вас информация?); 6) развитие эмоционального отклика по отношению к экономическим фактам и явлениям (Отметьте фрагменты текста, которые вызвали у Вас наиболее сильные эмоции при прочтении. Выскажите свое отношение к прочитанному) и др.

Наш опыт работы с иностранными студентами-экономистами показывает эффективность применения интерактивных текстов на материале дисциплины «Экономическая теория» для развития коммуникативных умений

обучающихся. В процессе работы над текстом и возникающего при этом межличностного взаимодействия иностранные студенты не только достигают более глубокого понимания содержания текста, но и осознают собственную позицию по отношению к рассматриваемым проблемам, учатся выражать ее в устной и письменной формах, совершенствуют умения диалогической речи.

Таким образом, интерактивный потенциал учебного текста по специальности представляется нам достаточно высоким и может быть использован в целях оптимизации процесса обучения иностранцев языку специальности, формирования их коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере.

#### Список использованных источников

1. Гальскова Н. Д. Современные методики обучения иностранным языкам. М. : АрктиГлосса, 2004.
2. Изаренков Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. 1995. – № 2-3. – С. 89-94.
3. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности: учеб. пособие. М.: Изд-во МГУ, 1987. – 79 с.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с
5. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М. : Русский язык, 1988.

### **Учебная игра – эффективный инструмент в языковой подготовке иностранных студентов**

***Цимбал Т.Н.***

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

Реформирование современной системы образования ставит своей целью научить студента учиться. Поэтому акцент делается не на воспроизведении усвоенных знаний, а на познавательной активности самого учащегося и развитии его самостоятельности по овладению учебным материалом, умению находить необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике. Важная роль отводится формированию социально-личностных

компетенций студента: целеустремленности, организованности, трудолюбия, ответственности, коммуникативности, толерантности, направленности на саморазвитие, умения работать в команде, выполнять разные роли и обязанности.

Языковая подготовка иностранных студентов — это процесс накопления и развития знаний о системе языка, формирования и совершенствования коммуникативных умений в разных сферах иноязычного речевого общения, знакомства с новой культурой и традициями. При этом особое значение приобретает выбор методической технологии, способствующей повышению мотивации в усвоении языкового и речевого материала, развитию познавательных способностей, активизации речемыслительной деятельности иностранных студентов. Именно игровая технология обучения ориентирована на стимулирование мыслительной и творческой деятельности студентов в процессе иноязычной учебной деятельности. Поэтому в процессе усвоения теоретических и практических знаний необходимо использовать систему учебных игр.

В игре особенно полно и порой неожиданно проявляются языковые способности любого человека. Многие ученые, такие как Л.С. Выготский, Е.И. Пассов, М.Н. Скаткин и др., справедливо обращали внимание на эффективность использования игровых приемов для развития языковых способностей.

Е.И. Пассов относит игровой прием к одному из методов активного обучения, включающему игровые действия или отдельные, единичные элементы активизации [3].

Игра – это целый мир, который с детства ассоциируется у нас с сильными и позитивными эмоциями. Рубинштейн... так определял «...сущность игры, состоит в том, что мотивы игры заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно даёт данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к её

результату, а в многообразных переживаниях, значимых для... играющего, сторон действительности». [4]

А, как известно, пережитое эмоционально – лучше запоминается.

Современные исследователи выделяют целый ряд положительных сторон использования игровых методик на занятиях по изучению языка:

1. Повышение интереса студентов к тем аспектам, которые могут казаться им скучными; как следствие – усиление эффективности процесса обучения.

2. Более активное закрепление старых и приобретение новых речевых навыков и умений в игровой форме.

3. Создание непринужденной, приближенной к ситуации реального общения обстановки, в которой наиболее полно реализуется коммуникативный потенциал учащихся.

4. Снижение языкового барьера и уменьшение потенциального напряжения, связанного с изучением (иностранного) языка.

5. Увеличение объема речевой деятельности учащихся вследствие коллективной формы работы [1, с.102]. Кроме того, коллективные или парные формы работы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку.

6. Увеличение степени диалогичности в процессах порождения и восприятия речи.

7. Игра может быть хорошим диагностическим средством, так как в ходе игры роль преподавателя – это большей частью роль наблюдателя, который фиксирует ошибки, чтобы потом их разобрать.

Крупнейший знаток в этой области Д. Б. Эльконин наделяет игру четырьмя важными для человека функциями: средство развития мотивационно-потребностной сферы, средство познания, средство развития умственных действий и средство развития произвольного поведения [5, с. 131] Перечисленные функции делают игру мощным стимулом к овладению языком. Кроме того, игра универсальна, так как её (в разных видах и формах) можно

применять на любом этапе обучения и с любыми возрастными категориями учащихся.

В языковой подготовке иностранных студентов довольно давно используются различные учебные игры.

Существенным признаком учебной игры является четко поставленная цель обучения и соответствующий ей педагогический результат, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Учебные игры отличаются четкой структурированностью, наличием явно прописанного алгоритма действий, наличием ролевого набора или общей для всех участников роли.

В зависимости от тех методических задач, которые решаются в процессе игры, различают следующие базовые типы игровых заданий в языковой подготовке [2] игровые некоммунитивные задания, игровые предкоммуникативные задания, игровые коммуникативные задания.

Игровые некоммунитивные задания используются для усвоения и отработки языковых форм, лексики, речевых моделей, а также для формирования речевых механизмов. В них акцент делается на точности, например, нужно назвать правильную форму слова, антоним и т.п. В процессе игры учащиеся, манипулируя каким-либо языковым или речевым материалом, не решают собственно речевых задач, а условия игры связаны не с речевыми, а с какими-либо иными действиями. К играм такого типа относятся, например, многочисленные игры типа «Буква пропала», «Кто быстрее составит слово», «Кроссворд» (если слова, которые нужно отгадывать, заданы рисунками, а не словесным описанием), а также лексические командные игры «Кто больше», «Снежный ком», «Эстафета», различные лото, лексические игры с карточками и др.

Задания этого типа обеспечивают многократное повторение, необходимое для усвоения языковых форм, лексики, интонационных конструкций, речевых моделей. Кроме того, некоммунитивные игровые задания используются для формирования речевых механизмов: мотивационных, осмысления,

долговременной и кратковременной памяти; фонационных, внутреннего и внешнего оформления высказывания и др.

Игровые предкоммуникативные задания используются для формирования и развития лексических, грамматических, фонетических и речевых умений и навыков (игры: «Словесный портрет», «Новоселье», «Телефон» и др.).

Задания этого типа, способствуя формированию и развитию языковых и речевых навыков и умений, позволяют осуществить переход от овладения языковым инструментарием к общению на изучаемом языке. Следует подчеркнуть, что задания этого типа по своей сути не являются коммуникативными, так как не реализуют задачи речевого общения, однако предкоммуникативные задания представляют собой необходимый этап на пути к реальной коммуникации на изучаемом языке. Многие представленные в учебной литературе предкоммуникативные задания, нацеленные на развитие навыков диалогической речи, помогают учащимся освоить формы выражения различных интенций и способы их употребления в речи. Это задания типа:

- «Разыграйте диалоги по модели» (учащиеся знакомятся с диалогом-моделью, а затем разыгрывают диалог либо без изменений, либо с небольшими изменениями, не затрагивающими ни грамматического строя предложений, ни структуры диалога: это может быть замена имён, географических названий, времени и т.п.);

- «Составьте и разыграйте диалоги по описанной ситуации» (учащимся предлагаются ситуации, аналогичные тем, с которыми они уже познакомились, разыгрывая диалоги по моделям, либо читая/слушая диалог из учебника; таким образом, для создания диалога не требуется проявлять самостоятельное речевое творчество).

Однако, при всей очевидной полезности заданий такого типа, учащиеся часто выполняют их механически. Чтобы активизировать творческий потенциал, мотивацию, Битехтина Н.Б. советует дополнить формулировку задания, введя соревновательный компонент: «Вы актёры разных театров. Подготовьте диалог из пьесы для театрального конкурса». Учащиеся

репетируют диалоги в парах (группах), а затем «представляют на конкурсе» свои «сцены из спектакля», после чего оценивают игру друг друга. Игровая театрализация при выполнении заданий, основанных на воспроизведении «чужих» текстов, – это весьма эффективный приём повышения мотивированности учащихся за счёт активизации творческого отношения к «нетворческому» материалу.[2]

Игровые коммуникативные задания способствуют формированию, развитию и совершенствованию коммуникативных умений учащихся, формируют их коммуникативную компетенцию (включая языковой, психологический, социолингвистический аспекты) в четырех видах речевой деятельности. Задания этого типа развивают способность учащихся решать средствами изучаемого языка актуальные задачи общения. Сюда относятся игры-конкурсы, ролевые и деловые игры.

Коммуникативными играми следует завершать работу над темой, использовать их для активизации пассивных знаний учащихся, для речевой и социокультурной адаптации. Игровые коммуникативные задания позволяют организовать на уроке интенсивное речевое общение, максимально приближенное к реальной коммуникации.

Игровые задания часто построены на основе некоторых «игровых оболочек», которые в соответствии с потребностями конкретного урока наполняются различным речевым и языковым содержанием (игры типа «Лото», «Снежный ком», «Эстафета», игры-угадайки и др.). Однако важно заметить, что практически любому неигровому заданию преподаватель может придать игровую форму, тем самым увеличив эффективность выполнения задания за счёт повышения мотивированности учащихся.

При знакомстве с описанием игровых заданий, преподавателю-практику важно не только понять ход выполнения задания, но и чётко определить методические задачи, которые решаются с помощью данного задания. Освоение преподавателем некоторого количества таких игровых оболочек позволяет ему использовать в практике неограниченное количество игровых

заданий, составляемых самим преподавателем для конкретного контингента и конкретной учебной ситуации.

Сложность применения игровой технологии определяется многообразием форм игры, способов участия в ней партнеров и алгоритмами проведения игры. В процессе игры осваиваются правила поведения студентов в социуме, приобретаются навыки совместной коллективной деятельности, отрабатываются индивидуальные характеристики студентов. Игровые формы обучения дают возможность преподавателям оптимально использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности к творческо-поисковой деятельности. Поэтому игровые технологии занимают важное место в образовательном процессе.

Список использованных источников

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ // Вестник ЦМО МГУ. 2009. № 3. С. 102- 109.
2. Битехтина Н.Б. Игровые задания в обучении русскому языку как иностранному // Сборник лекций и методических материалов по проблемам преподавания русского языка / Сост. Н.В. Кулибина. – М., 2010. – С. 24–47.
3. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: «Русский дом», 1977. – 216 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 2004. – С. 487.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Просвещение, 1987. 350 с.

**Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної**  
**Чернова А. В.**

*к. філол. н., доцент кафедри перекладу  
Дніпровського державного технічного університету  
м. Кам'янське, Україна*

Проблема вибору методичного напрямку та ефективного підходу при вивченні української мови як іноземної є актуальною, оскільки українська мова сьогодні є не просто частиною культури іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в українських вищих навчальних закладах, але це і запорука успіху майбутньої кар'єри студентів. Досягнення високого рівня володіння українською мовою не можливе без фундаментальної мовної підготовки у вищій школі.



Оскільки сьогодні відбувається реформування навчального процесу в ЗВО України відповідно із загальноєвропейськими вимогами до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній вітчизняній освіті, налагодження українськими ЗВО співпраці з європейським навчальними закладами в сфері навчальної та наукової діяльності, студентські міжнародні обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном то, безперечно, запровадження сучасних технологій, підходів та методів навчання української мови як іноземної в навчальний процес має підняти якість викладання та вивчення даної мови, а також зробити його наближеним до європейського формату.

На даний час немає жодної класифікації методів навчання, яка охопила б широкий та різноманітний діапазон традиційних та нетрадиційних методів викладання української мови як іноземної. Неможливо зупинятися на використанні тих чи інших методів окремо. Лише поєднуючи традиційні та нетрадиційні методи викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах можна отримати високий результат.

Однією із можливостей вирішення проблеми пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення української мови як іноземної є використання інноваційних технологій у навчанні. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам мови впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів.

Зазначимо, що якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій.

У педагогіці термін «інновація» позначає нововведення, оновлення процесу навчання. У нашій країні такі методи були заборонені. Лише у 80-х рр. вчителі-практики почали їх використовувати. Інноваційні технології містять такі підходи до викладання української мови як іноземної:

1. Інтерактивні методи викладання.

2. Використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів [3, с. 10].

Сучасні технології в освіті – це професійно-орієнтоване навчання української мови як іноземної, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з навчальними комп'ютерними програмами (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні, новітні тестові технології (створення банку діагностичних матеріалів з курсу навчального предмета «Українська мови як іноземна» для проведення комп'ютерного тестування з метою контролю навчання студентів).

У методології викладання української мови як іноземної допомагають інтерактивні методи викладання іноземних мов. Інтерактивне навчання можна визначити як взаємодію учасників процесу здобуття знань за допомогою викладача, що володіє методами спрямованими на оволодіння цими знаннями [4, с. 10]. 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 викладання української мови як іноземної використовуємо такі форми інтерактивних методів: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Роз'єднай слова», «Дешифрувальник», «Заверши фразу», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику з теми), «Хвилина розмови», «Зміна співбесідника» (тренування діалогічного мовлення) та інші [3, с. 25].

Щоб зробити традиційні уроки цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань слухачів, використовуємо на уроках викладання української мови як іноземної інноваційні методи. На відміну від звичайних уроків, метою яких є оволодіння знаннями, вміннями та навичками, такі уроки найбільш повно враховують інтереси, нахили, здібності кожного студента. На такому уроці поєднуємо досвід традиційних уроків — сприймання

нового матеріалу, засвоєння, осмислення, узагальнення, — але у незвичайних формах.

До інноваційних навчальних методів можна віднести:

- навчання з комп'ютерною підтримкою (створення презентацій в програмі PowerPoint, використання інтернет-ресурсів. Програма PowerPoint проста у використанні, вона дозволяє педагогові створити анімаційний опорний конспект уроку, включити відео- і аудіофрагмент, зобразити в динаміці якесь явище, подію, що допоможе студентові-іноземцю легко засвоїти новий лексичний чи граматичний матеріал);

- метод сценарію (цей метод обходиться без текстових підручників. Йдеться про творче планування, підбір гіпотез, переживання, систематизацію та презентацію роботи. Спроектвана історія містить також елементи з драми та рольової гри. Вчитель задає лише рамки дії та представляє окремі епізоди. Студенти ставлять свої питання та знаходять самі на них відповіді);

- метод симуляцій (особливо в навчанні української мови студентів-іноземців економічних спеціальностей вузів можна з успіхом застосовувати метод симуляцій). В навчанні йдеться про різноманітні симуляційні бізнес-ігри, які надають студентам можливість відпрацьовувати свої навички, застосовувати знання з метою вирішення тієї чи іншої задачі в так званому «безпечному середовищі», яке імітує реальні ситуації, наприклад, в бізнесі, в роботі в компанії. Симуляція надає можливість студентам спробувати себе в певній ролі – керівника, президента компанії, дає можливість дослідити систему роботи певного підприємства. Перед учасниками гри ставлять певні завдання – досягти приросту прибутку фірми, заключити договір, вигідно продати акції компанії тощо. Завдяки симуляції формується навичка стратегічного планування у студентів, розвивається вміння працювати в команді, проводити перемовини, переконувати ділового партнера.

- метод навчання по станціях – навчальна техніка, при якій студенти виконують роботу над навчальним матеріалом, який упорядкований у вигляді

станцій. Студенти отримують робочі плани з обов'язковими та вибірковими завданнями. При використанні даного методу студенти навчаються планувати свій час, навчаються самооцінці, аналізу власного навчального успіху, плануванню та проведенню етапів роботи. Робота по станціям дозволяє здійснювати диференціацію по інтересам студентів, по ступеню складності завдання);

- метод ролівої гри (рольова гра є активним методом навчання, засобом розвитку комунікативних здібностей студента. Рольова гра є засобом емоційної зацікавленості, мотивації навчальної діяльності. Рольова гра виступає активним способом навчання практичного володіння українською мовою як іноземною. Рольова гра допомагає подолати мовні бар'єри студентів, значно підвищує обсяг їх мовленнєвої практики. Гра розвиває спостережливість, вчить робити висновки, зіставляти окремі факти. Рольова гра вимагає від студентів прийняття конкретних рішень у проблемній ситуації в межах ролі. 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. Наприклад, ситуативно-рольові ігри, які використовують у навчанні: «В ресторані», «Вибачте, як пройти до..», «В магазині», «На пошті», «Біля вокзальної каси», «Ходімо у кіно» та інші).

Узагальнюючи, можна сказати, що впровадження інноваційних методів значно поліпшує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення української мови, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами. На даному етапі продовжують з'являтися нові інноваційні техніки у викладанні української мови як іноземної. Це вказує на значну перспективу подальшого наукового дослідження в сфері пошуку та

застосування ефективних інноваційних підходів при вивченні української мови як іноземної.

Список використаних джерел

1. Арутюнов А. Р. Игровые задания на уроках русского языка : Книга для преподавателя. М. : Русский язык, 1984. — 215 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
3. Інтерактивні технології навчання / [авт.-упор. І. І. Дівакова]. Тернопіль : Мандрівець, 2009. – С. 23-27.
4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. Минск: Белорусский верасень, 2005. – 220 с.
5. Коваль Г., Суржук Т. Методика викладання української мови. Рекомендації до виконання науково-дослідної тематики : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Тернопіль, 1993.– 368 с.
6. Кочан І. М. Контрольні завдання з методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2002. – 59 с.

**Традиційна методика та інноваційні тренди в методиці викладання мов**  
**Черногорська Н.Г.**

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

Сучасні методики навчання мови велику увагу приділяють продуктивним методам роботи студентів для швидкого оволодіння ними здатністю спілкування. Ця методика називається інноваційною. Привчання до інноваційних методів навчання, постійне їх використання, дозволяє зробити відкритим до нововведень мислення самих іноземних студентів, навчити працювати на випередження, оскільки ці якості є особливостями інноваційного навчання.

Інноваційні методи навчання – це активні методи, які мають істотну перевагу в навчальному процесі і несуть в собі нові способи взаємодії «викладач – студент», певне нововведення в практичній діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом.

В рамках традиційної методики існують два діаметрально протилежні підходи, один з яких цікавий з точки зору сучасної методики. Підхід, при якому викладач навчає спочатку фонетиці, потім читанню, потім граматиці і т.п. має

на увазі вивчення усіх аспектів мови в тій чи іншій послідовності, але окремо, ізольовано. Інший підхід передбачає комплексність, коли всі аспекти мови вивчаються у взаємозв'язку. Так, наприклад, тексти для читання і прослуховування, монологи, діалоги, граматичні вправи містять спеціально відібрані відповідно до завдань лексику (слова) і граматику. Студенти відпрацьовують їх у всіх видах мовленнєвої діяльності, комбінують їх між собою. Робота організується таким чином, що одні й ті ж слова, граматичні явища, неодноразово зустрічаються і в тексті, і в вправах. Завдяки цьому відбувається найбільш ефективно засвоєння мовного матеріалу. При такому підході роль викладача більш ніж велика. Саме його зусиллями і вміннями визначають можливість зв'язати всі аспекти мови в єдиний ефективно працюючий лінгводидактичний комплекс.

Особливість традиційної методики полягає в тому, що студент повинен в кінцевому підсумку засвоїти всі види мовленнєвої діяльності.

У той час як традиційне навчання спрямовано на засвоєння правил діяльності в повторюваних ситуаціях, інноваційне навчання готує до дій в нових, невідомих ситуаціях майбутнього. Інноваційне навчання – особливий тип оволодіння знаннями. Студент у закладах освіти повинен придбати такі вміння і навички, як: ініціативу, співпрацю, роботу в колективі, взаємне навчання, оцінку, комунікацію, вміння логічно мислити, рішення проблем, прийняття рішень, отримання і використання інформації, планування, вміння вчитися. Інноваційні методи навчання дозволяють формувати досвід творчої та інноваційної діяльності студентів, який в кінцевому рахунку впливає на компетентність майбутнього фахівця.

Особливостями інноваційного навчання є:

- робота на випередження, передбачення розвитку;
- відкритість до майбутнього;
- спрямованість на особистість, її розвиток;
- обов'язкова присутність елементів творчості;

- партнерський тип відносин: співробітництво, співтворчість, взаємодопомога.

До інноваційних трендів в методиці викладання мов відносять використання таких технологій, як проектна діяльність, інтерактивне і контекстне навчання [1,2]. Під проектною діяльністю розуміють інноваційну, творчу діяльність, яка спрямована на перетворення реальності і базується на діалозі учасників навчального процесу. Головна особливість проектної технології полягає в тому, що студент знаходиться в центрі процесу навчання і акцент зміщується з навчання на вивчення. Проектна методика орієнтована на застосування і придбання нових фактичних знань шляхом самоорганізації та самоосвіти студентів. [2, с.28]. В якості основних проектна методика висуває такі цілі: 1) самовираження і самовдосконалення учнів, підвищення мотивації навчання, формування пізнавального інтересу; 2) реалізація на практиці набутих умінь і навичок, розвиток мовлення, вміння грамотно і аргументовано презентувати досліджуваний матеріал, вести дискусійну полеміку; 3) демонстрація рівня культури, освіченості, соціальної зрілості. До видів проектів відносять рольові ігри, дослідницькі, творчі (твори, переклад, сценарії і т.д.) роботи, мультимедійні презентації.

Багато сучасних методичних інновацій пов'язано із застосуванням інтерактивних методів навчання. Інтерактивне навчання – це, перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія викладача і студента, це навчання, занурене в спілкування. Мова засвоюється під час природнього спілкування, організатором і учасником якого є викладач. Емоційність відносин у навчальній аудиторії і гумористична тональність манери спілкування викладача зі студентами сприяє природності навчання. При цьому кінцева мета і основний зміст освітнього процесу зберігається, але форми, які транслюються, модифікуються в діалогові, базуються на взаєморозумінні і взаємодії.

Загальновідомо, що педагогічні технології є науково обґрунтованою і продуктивною сукупністю професійних інструментів, використання яких дозволяє викладачам отримувати високий рівень ефективності в досягненні

поставлених цілей. Ознакою традиційних технологій є організація педагогічної роботи в системі суб'єктно-об'єктних відносин, які встановлюються між викладачем і студентом, і домінуючою метою яких є навчання, виховання і розвиток. Інноваційні педагогічні технології, як доцільна сукупність педагогічних принципів, форм, способів, методів і прийомів навчання і виховання, дозволяють формувати і розвивати особистість учня комплексно. Такий підхід сприяє розвитку у студента умінь самостійно створювати принципово новий продукт і бути відкритим до нового, яке створюється іншими людьми. Специфіка сучасних педагогічних технологій, які використовуються в процесі навчання мови іноземними студентами, розкривається в перенесенні уваги педагога на самого учня, тобто коли учень стає головною фігурою освітнього процесу. Центр уваги методистів переходить з області викладання (навчання) на сторону пізнання (вивчення). Інтерес представляють, перш за все, освітні технології, орієнтовані на пізнавальну діяльність учня .

В наш час з метою навчання мови студентів-іноземців доводиться доцільність застосування інтерактивних технологій як різновиду інноваційних, які спрямовані на актуалізацію у учнів їх інтелектуально-пізнавальної діяльності, творчого мислення, самостійності в пошуку і створення нової мовної інформації. Згідно з висновками вчених, сутністю категорії «інтерактивне навчання» є введення в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій інноваційного типу, широких можливостей Інтернет-ресурсів а також введення в практику педагогічного процесу дистанційного навчання. Вчені визначають основні особливості організації інтерактивного навчання, а саме: робота в малих групах на принципах співпраці, використання ігрових форм навчання; спрямованість діяльності викладача на забезпечення позитивної міжособистісної комунікації між усіма учасниками групи; на тлі максимально повноцінного спілкування активізація пізнавального потенціалу учнів - уваги, сприйняття, пам'яті, різних видів мислення.



Інтерактивні технології дозволяють викладачам досить успішно вирішувати важливу задачу навчання іноземців мовної діяльності, яка презентується в її основних видах: мовленні, письмі, читанні і аудіюванні . Інтерактивний підхід до навчання мови іноземних студентів дозволяє педагогу в центрі своєї уваги розглядати учня і його духовний світ, що сприяє формуванню нової мовної особистості, особистості, яка говорить, особистості, здатної до процесу самонавчання.

Список використаних джерел

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. –568 с.
2. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Филоматис, 2008. –188 с.

### **Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної**

***Швець Г.Д.***

*канд. філол. н., доцент кафедри української та російської мов як іноземних  
Інституту філології Київського національного університету імені*

*Т. Шевченка,  
м. Київ, Україна*

Для методики викладання української мови як іноземної – молодій галузі української лінгводидактики, що активно розвивається, – особливо важливим є пошук методів організації навчальної діяльності, суголосних сучасним освітнім реаліям, а також теоретичне обґрунтування, методичне забезпечення та практичне втілення нових форм роботи і передових педагогічних технологій.

Гра як метод і технологія є предметом вивчення багатьох зарубіжних та українських педагогів, психологів, лінгводидактів, які доводять ефективність формування з допомогою гри як спеціальних (предметних) умінь та навичок, так і розвиток важливих загальноособистісних рис (творчого мислення, уяви, здатності до планування й організації власної діяльності, умінь колективної взаємодії, прийняття нестандартних рішень тощо). Популярність ігрових технологій в організації різноманітних тренінгів психологічної та професійної спрямованості свідчить про ефективність їх використання в роботі з усіма

віковими категоріями й ілюструє істинність думки про гру як складову людської природи й основу культури.

У методиці навчання іноземних мов лінгводидактичну гру досліджували А. Деркач, Л. Грицюк, Г. Китайгородська, Т. Олійник, С. Щербак, П. Щербань та ін. У сучасній педагогіці побутує уявлення про гру як універсальний прийом, що може бути використаний у різних технологіях навчання (розвивального навчання, групової діяльності, використання комп'ютерних технологій тощо), і як цілісну технологію в межах інтерактивної методики.

Сучасна психолого-педагогічна наука пропонує різні класифікації навчальних ігор. Так, М. Чепіль і Н. Дудник виділяють комп'ютерні ігри, сюжетні (умовне перенесення в історичні епохи, географічні місцевості, громадські місця), ігри-драматизації (розігрування в особах фрагментів літературних творів), рольові (спрямовані на соціальні аспекти розвитку особистості), ділові [4, с.131-132]. У методиці навчання іноземних мов традиційним є поділ ігор на мовні (фонетичні, орфографічні, лексичні, граматичні тощо) та мовленнєві (за іншою термінологією, комунікативні). Якщо мовні ігри спрямовані на формування лінгвістичних умінь та навичок, засвоєння й відпрацювання правильних форм, одиниць, конструкцій, то мовленнєві сприяють вирішенню таких завдань: «створення психологічної готовності учня до мовленнєвого спілкування; забезпечення природної необхідності багаторазового повторення мовного й мовленнєвого матеріалу; тренування учнів у виборі необхідного мовленнєвого варіанта, що є підготовкою до спонтанного мовлення» [2, с.125]. До мовленнєвих ігор у цій класифікації відносять ситуаційні та рольові ігри, які, у свою чергу, поділяють на соціально-побутові і ділові (професійно орієнтовані). Відповідно до традиційної типології вправ у методиці навчання іноземних мов, виокремлюють також ігрові некомунікативні завдання, ігрові передкомунікативні завдання та ігрові комунікативні завдання (до останньої групи входять ігри-конкурси, рольові, ділові ігри) [1, с.65-66].

Схарактеризуємо головні типи лінгводидактичних ігор більш детально й наведемо конкретні приклади. Мовні ігри, як зазначено вище, призначені для формування й розвитку фонетико-артикуляційних, лексичних і граматичних навичок, а також тренування використання мовних одиниць і мають імітаційно-репродуктивний характер. Це ігри, які закріплюють знання алфавіту, розрізнення звуків, написання слів, уживання лексем певної тематичної групи, використання граматичних форм, конструювання словосполучень та речень тощо (кросворди, кубики, ігри з картками, словами і т.п.). Такі ігри статичні, однозначні, часто мають змагальний характер.

У роботі з іноземними студентами підготовчих відділень при вивченні української мови застосовують різні ігри цього типу, наприклад: фонетичні: «Чую – не чую» – викладач читає слова з приголосним р – піднімаємо праву руку, приголосним л – ліву руку (те саме з приголосними д–т, ш –с, твердими – м’якими тощо); орфографічні: скласти слово з букв; хто більше напише слів на певну букву; вставити букву (дві дошки – дві команди, яка швидше?); лексичні: записати п’ять слів з теми; відгадати назву малюнка; назвати чи записати слова з теми (хто більше?); розповідь за малюнком (парами); дібрати якомога більше прикметників до певного іменника; граматичні: назвати дії, які виконує інший студент; відгадати слово, яке показує жестами студент, утворити словосполучення зі слів (дві команди або парами, хто швидше?); лексико-граматичні ігри (виправити помилки в описі малюнка, хто швидше?); пояснити слово так, щоб інші його відгадали; відгадати, кого з групи описує студент.

Український лінгводидакт О. Палінська вважає, що мовні (лінгвістичні) ігри доцільно використовувати в навчанні мови як другої (з метою виправити помилки іноземців, які можуть спілкуватися українською мовою), у той час як комунікативні ігри, спрямовані на вирішення завдання навчити інокомунікантів успішного спілкування, – у навчанні мови як іноземної [3, с.186]. Однак, як показують вище наведені приклади, мовні ігри є також необхідною складовою навчання іноземної мови на початковому етапі.

Комунікативні ігри завжди ситуативно обумовлені, тож вони повинні стати обов'язковим складником занять із практичного курсу української мови чи усного мовлення, особливо на етапі активного формування та розвитку вмінь успішного спілкування в різних соціокультурних ситуаціях, тобто на початковому та середньому етапах навчання. Використання комунікативних ігор дозволяє наблизити процес навчання до реального життя, моделюючи типові комунікативні ситуації, і дати можливість студентам вправлятися у використанні необхідних етикетних конструкцій та вербалізації релевантних для певної ситуації інтенцій.

Переваги використання комунікативних ігор очевидні: збільшення часу для мовленнєвої практики в умовах, максимально наближених до реальної комунікації; створення сприятливої атмосфери зацікавленості, спільної творчості, невимушеності, що допомагає подолати комунікативний бар'єр; ефективне формування мовленнєвих навичок і вмінь; гармонізація стосунків у колективі та взаємин викладача і студентів.

До комунікативних ігор, як зазначено вище, належать ситуативні й рольові. Якщо прикметною ознакою рольової гри є проблема, яку необхідно вирішити, то ситуативна гра просто моделює типовий фрагмент соціокультурної взаємодії. Наприклад, під час вивчення теми «Транспорт» викладач пропонує студентам розіграти ситуацію «В автобусі». Студенти «стоять» у переповненій маршрутці, «водій» нагадує про необхідність заплатити за проїзд, заходять нові «пасажири», просять передати гроші, вибачаються, просять дозволу пройти, замовляють водієві зупинку тощо.

Рольові ігри (соціально-побутові та ділові) мають в основі проблему й героїв, які по-різному ставляться до неї, тож, крім загальних комунікативних навичок, розвивають уміння порозумітися іноземною мовою в конфліктній ситуації, доводити й обстоювати свою точку зору, змінювати тактику поведінки залежно від дій партнера, знаходити компроміс. Для ефективної організації рольової гри викладач повинен визначити і сформулювати проблему, типову й потенційно можливу в житті студента, продумати сценарій гри, відібрати й

повторити в групі (за потреби) необхідні мовленнєві засоби, підготувати атрибути гри (картки, умовні білети, грошові знаки, меню, оголошення тощо), розписати інструкції для учасників гри (більш детальні –для початкового та середнього етапів навчання, оскільки матеріал інструкції стане у пригоді студентові при підготовці до виконання своєї ролі). Такі інструкції можна робити у вигляді рольових карток: одна сторона дає інформацію про рольову ситуацію й однакова для всіх учасників гри; зворотні сторони різні (містять інформацію про кожну дійову особу й зазначають можливу лінію поведінки). Інший варіант: одна сторона – рольовий припис для конкретного персонажа, друга – мовна підказка.

Наведемо приклад сценарію та рольових інструкцій рольової соціально-побутової гри. Рольова гра «У м'ясному відділі». Сценарій: двоє друзів вибирають м'ясо на вечерю; розмова з касиром на касі; хлопці вдома відкривають м'ясо, щоб готувати, і з'ясовують, що воно несвіже; наступного дня вони йдуть до магазину повернути м'ясо; розмова з касиром; розмова з менеджером; вирішення проблеми.

Інструкції. Ви студент 1, який живе в гуртожитку з другом. Ви любите свинину і хочете приготувати тушковану картоплю з м'ясом. Ваш друг, як виявляється, не любить свинини. Він хоче купити яловичину. Ви пропонуєте купити курку, щоб задовольнити обох. Товариш погоджується. Вдома виявляється, що м'ясо несвіже, але повертатися до магазину вже пізно. Ви з другом готуєте лише картоплю. Друг пропонує завтра піти в магазин і повернути несвіже м'ясо. Ви не згодні, тому що не впевнені, що вас послухають у магазині. Друг переконує, що треба це зробити. Ви погоджуєтесь. У магазині спочатку ви розмовляєте з касиром, той не може вирішити проблему. Ви пропонуєте піти додому. Але ваш друг наполягає викликати менеджера. Ви розмовляєте з менеджером. Спочатку він відмовляється щось зробити, тому що ви принесли м'ясо не відразу. Ви намагаєтесь переконати його, що вчора було вже пізно, і ви не могли зробити це одразу.

Ви студент 2, який живе в гуртожитку з другом. Ви любите яловичину. Ваш друг, як виявляється, хоче купити свинину. Ви переконуєте його, що свинина – жирне м'ясо. Він пропонує купити курку, щоб задовольнити обох. Ви погоджуєтесь. Вдома виявляється, що м'ясо несвіже, але повертатися до магазину вже пізно. Ви з другом готуєте лише картоплю. Ви пропонуєте завтра піти в магазин і повернути несвіже м'ясо. Друг не згодний, тому що не впевнений, що вас послухають у магазині. Ви переконуєте його, що треба це зробити. Він погоджується. У магазині спочатку ви розмовляєте з касиром, той не може вирішити проблему. Ваш друг пропонує піти додому. Але ви наполягаєте викликати менеджера. Ви розмовляєте з менеджером. Спочатку він відмовляється щось зробити, тому що ви принесли м'ясо не відразу. Друг переконує його, що вчора було вже пізно, і ви не могли зробити це одразу. Менеджер цікавиться, чи є у Вас чек.

Ви менеджер магазину. Вас викликає касир, щоб вирішити проблему з м'ясом. Його принесли хлопці і стверджують, що м'ясо, яке вони вчора купили, було несвіже. Спочатку Ви відмовляєтесь щось зробити, тому що вони принесли м'ясо не відразу. Ви не знаєте, можливо, вони зберігали його не в холодильнику. Хлопці переконують Вас, що вчора було вже пізно, і вони не могли повернути м'ясо відразу. Ви цікавитеся, чи є у хлопців чек.

Ви касир магазину. Хлопці платять Вам гроші за м'ясо. Наступного дня вони приходять знову, щоб повернути несвіже м'ясо. Ви їх не впізнаєте: у Вас було дуже багато покупців. Ви не можете вирішити проблему і викликаєте менеджера.

Рольова ділова гра моделює типові ситуації професійного спілкування та ділової взаємодії. Зрозуміло, що її доцільно організовувати на завершальному етапі навчання, коли іноземний студент готується до проходження виробничої практики або до працевлаштування в Україні (що передбачає ознайомлення з колом професійних проблем, які потребуватимуть вирішення у співпраці з колегами, комунікативного тренінгу для вдосконалення навичок професійної комунікації).

Необхідно наголосити, що успішне проведення рольової гри (і соціально-побутової, і ділової) можливе за умови поєднання методичних і психологічних чинників: з одного боку – відповідність рівню володіння мовою іноземних студентів, правильна організація гри, активізація необхідного лексико-граматичного матеріалу, з іншого – дружня атмосфера у групі, психологічна готовність студента взяти на себе роль і виконати її (варто взяти до уваги психологічні особливості іноземних студентів різних країн та освітні традиції, до яких вони звикли), тактовність, коректність і творчі здібності викладача.

Відзначимо, що, на відміну від шкільного навчання, де позицію вчителя методисти окреслюють переважно як інструктора, судді-рефері, тренера і ведучого [14, с.132], у роботі зі студентською та дорослою аудиторією викладач може брати на себе роль одного із персонажів, тобто виступати співучасником дії, а комусь зі студентів періодично пропонувати всі названі вище функції (інструктаж, пояснення, спостереження, допомога, оцінювання).

Підсумовуючи проведені дослідження, наголосимо на необхідності впровадження в практику викладання української мови як іноземної ігрових технологій, які сприяють більш ефективному досягненню навчальних цілей та гармонізують стосунки в студентському колективі.

#### Список використаних джерел

1. Битехтина Н.Б., Вайшнорене Е.В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному. // Живая методика: для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2005. – С.64-96.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О.Б.Бігич, Н.Ф.Бориско, Г.Е.Борецька та ін. / за загальн. ред. С.Ю.Ніколаєвої. –К.: Ленвіт, 2013. – 590с.
3. Палінська О. Використання ігор на заняттях з української мови як іноземної // Українська мова у світі: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012р. –Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2012. –С.185-191.
4. Чепіль М.М., Дудник Н.З. Педагогічні технології: навч. посібник. К.: Академвидав, 2012. – 224с

## **Традиційні й інноваційні методи викладання української мови як іноземної**

**Шеремета Л. П.**

*к. пед. н., доцент кафедри української мови*

*Тернопільського державного медичного університету ім. І.Я. Горбачевського  
м. Тернопіль, Україна*

Державна мова України для майбутніх фахівців є не тільки навчальним предметом, але й освітньою дисципліною, засобом всебічного розвитку упродовж життя, провідником у їх становленні як професійних особистостей, що активно беруть участь у діалозі культур. Для студентів-іноземців, що вивчають дисципліни у ЗВО рідною (англійською, німецькою, іншою) мовою, українська засвоюється для комунікації в соціокультурному оточенні країни, в якій вони здобувають професійну освіту. Основним завдання викладача української мови є вироблення у студентів-медиків умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами української мови в різних життєвих ситуаціях та й у своїй професійній діяльності, адекватно сприймати мовлення на слух, вести діалог. Для цього необхідно використовувати відповідні методи вивчення матеріалу, що сприятимуть успішному його засвоєнню.

Проблема методів вивчення української мови як іноземної – одна з найважливіших у процесі навчання студентів і ще недостатньо висвітлена в сучасній українській лінгводидактиці. Удосконалення університетського курсу мови, посилення уваги до його практичної спрямованості безперечно впливає на методи вивчення предмета, розширює їхні функції, збагачує внутрішній зміст, активізує ті сторони, що допомагають формувати особистість студента. Для словесника сьогодні потрібним є всебічний аналіз усієї системи методів вивчення предмета, виявлення невикористаних резервів із метою розв'язання завдань, що стоять перед сучасною освітою. Методи навчання мови об'єднують в одне ціле діяльність викладача й студентів, спрямовану на засвоєння мовних знань, умінь і навичок, на організацію пізнавальної діяльності. Саме від використання тих чи інших методів залежить ефективність заняття.



В науковій методичній літературі методи розглядаються як упорядковані способи організованої діяльності викладача й студентів, спрямовані на досягнення цілей освіти. Основна проблема – відсутність єдиного підходу у визначенні методів навчання мови, а також розбіжності у формулюванні дефініції навчального методу.

Методам властиві певні функції. Серед них виділяють: спонукальну (збудник внутрішнього інтересу до навчання), освітню, або навчальну (спрямована на успішне засвоєння знань та оволодіння відповідними навичками та вміннями), виховну (формування в студентів певного світогляду, виховних переконань, вироблення звички наполегливо працювати на уроці), розвивальну (знаходить свій вияв у застосуванні евристичних запитань, пізнавальних задач і проблемних завдань, завдяки чому забезпечується розумовий розвиток студентів) та контрольню-корекційну (полягає у виправленні недоліків у знаннях, вміннях і навичках студентів) [1, с. 48].

У методиці навчання української мови існують такі класифікації методів навчання: 1) за характером пізнавальної діяльності: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький (І. Я. Лернер та М. М. Скаткін); 2) за джерелом одержання учнями знань: методи словесні (пояснення, розповідь, лекція та бесіда, джерелом для яких є слово), наочні (демонстрація викладачем і спостереження студентами предметів, явищ, процесів тощо), практичні (проведення лабораторних і вимірних робіт, формування трудових умінь і навичок, складання творів, доповідей, виконання вправ) (Є. Я. Голант, А. М. Алексюк, С. Г. Шаповаленко, І. Т. Огородников, М. А. Сорокін); 3) за джерелом одержання знань класифікує також методи навчання Л. П. Федоренко: теоретичні (бесіда, повідомлення викладача, читання підручника), практичні (розповідь, опис, роздум за зразком, редагування, перекази і твори), теоретико-практичні (різні види мовного розбору) методи вивчення мови; 4) за основною дидактичною метою: методи, що використовуються лише для повідомлення (сприймання) нових знань (пояснення, розповідь, бесіда, лекція); методи, застосовані як на

початковому етапі осмислення нових знань, так і для їх закріплення (бесіда, демонстрування, робота з підручником, лабораторний метод і експеримент, вправи і методи повторення); метод перевірки та оцінки знань учнів.

Проте на заняттях вивчення української мови як іноземної доцільно користуватися класифікацією методів навчання за способами взаємодії викладача і студентів на занятті, що відповідає характеру навчального процесу. Відповідно до цього виділяємо наступні методи навчання: усний виклад викладачем матеріалу (розповідь, пояснення); бесіда викладача зі студентами; спостереження студентів над мовою; робота з підручником, метод вправ.

Доречним є питання оптимального вибору методів навчання. На вибір методу впливає зв'язок виучуваного матеріалу з попереднім і наступним, співвідношення в ньому елементів теоретичного і практичного характеру, рівень загального розвитку студентів і їхня підготовка з предмету. Метод повинен ставити студентів перед посильними труднощами, успішне подолання яких – шлях до пізнання. Умовою раціонального використання будь-якого методу є відповідність його завданням заняття. Критерієм ефективності слід вважати свідоме та міцне засвоєння студентами навчального матеріалу та набуття практичних умінь і навичок.

Серед усіх методів навчання розповіді викладача надається великої уваги. Йдеться не про догматичну розповідь, що сухо відтворює зміст матеріалу, а змістовне, аргументоване пояснення мовних фактів і явищ, супроводжуване аналізом прикладів, демонстрування таблиць і схем, використання різних технічних засобів навчання.

До розповіді доцільно звертатися: 1) у вступях (котрі передують розглядові того чи іншого розділу курсу); 2) для узагальнення вивченого; 3) у процесі ознайомлення студентів з історичними довідками про походження і значення деяких слів, зворотів, граматичних форм.

Близьким за формою до розповіді є метод пояснення, проте між ними не завжди можна провести чітку межу, бо елементи пояснення так чи інакше наявні в розповіді. Доцільно використовувати його там, де недостатньо що-

небудь розказати, а потрібно довести, пояснити (під час вивчення граматичних категорій і форм, синтаксичної структури речень, правил правопису, при проведенні мовного аналізу, в процесі виконання студентами різних завдань і вправ, у роботі над помилками тощо). Основна мета пояснення, примусити студентів вдуматися у зміст матеріалу, що вивчається, висловити свої міркування, зробити потрібний висновок, а також перевірити їх уважність, простежити хід їхніх думок, виявити ступінь розуміння пояснюваного тощо.

Наступним способом взаємодії викладача й студентів на занятті є бесіда, особливістю якої є залучення студентів до активної розумової роботи на занятті. Негативною стороною цього методу навчання є її побудова в основному за простими, односкладними запитаннями, що не потребують зв'язної відповіді. В методичній літературі розрізняють евристичну (вдаємося під час пояснення навчального матеріалу), повторювальну та закріплювальну (застосовуються на відповідних уроках закріплення, повторення) бесіди. Коли мова йде про евристичну бесіду, то вона є такою формою роботи, за допомогою якої викладач і студенти взаємно ставлять запитання з виучуваної теми, обмінюються думками, завдяки чому роблять потрібні висновки, формулюють правила. Використовуючи її, викладач повинен продумати систему запитань для студентів, передбачити їхні відповіді.

Одним із найбільш дійових засобів активного набуття знань з української мови для студентів-іноземців є метод спостереження над мовою, який орієнтований на цілеспрямоване сприймання, розуміння і вивчення відомостей з мови. Його особливістю є усунення одноманітності роботи викладача, схильності до подачі готового матеріалу, навантаження та тренування пам'яті студентів, відкриття простору для розумових дій. Радимо цей метод використовувати тоді, коли: явища та факти, що вивчаються є складними або специфічними для української мови; вимагають того, щоб у них спочатку розібратись шляхом аналізу тексту (прикладів), перш ніж вдаватися до відповідного теоретичного положення, граматичного визначення чи правила. Особлива увага звертається на чіткість формулювання завдань і запитань. Як

роздавальний матеріал науковець вважає за потрібне використовувати: 1) картки з лексики, граматики, правопису, стилістики; 2) таблиці, в яких закладені можливості порівняння, зіставлення, протиставлення тощо, чим полегшується розуміння виучуваного матеріалу, забезпечується свідоме його засвоєння; 3) схеми, що містять наочний показ зв'язків між явищами, фактами та надають їм упорядкованого, зорієнтованого характеру.

Використання методу спостереження над мовою часто є причиною виникнення проблемних ситуацій, в основі яких лежить суперечність між тим, що студенти знають, і тим, що вони повинні знати. Особливістю такого виду навчання (проблемного) є те, що воно дає змогу залучити до роботи всю групу, примушує кожного інтенсивно думати, шукати і знаходити, внаслідок чого знання набуваються не механічно, а свідомо, із виявлення суперечностей.

Наступний, не менш важливий, метод вправ. Типологія вправ і завдань визначається з урахуванням особливостей виучуваного матеріалу, рівня загального розвитку, мовної і мовленнєвої підготовки студентів.

Найбільш прийнятною для теорії та практики навчання мови є класифікація вправ, розроблена В.О. Онищуком, в основу якої покладено дидактичну мету завдання, ступінь активності студентів і самостійності в роботі. Запропонована класифікація вправ є педагогічною, спрямованою на вивчення матеріалу з різних шкільних предметів. За цією класифікацією вправи діляться на підготовчі (мета яких – ліквідувати прогалини в опорних знаннях, потрібних для подальшого сприймання нового матеріалу), вступні (спрямовані на виконання завдань під керівництвом викладача для підготовки студентів до поступової самостійної роботи), тренувальні (метою яких є закріплення в студентів мовних умінь і навичок; основні їх види – вправи за зразком, за інструкцією, за завданням, спрямовані на конструювання і моделювання мовних одиниць, заміну одних форм чи конструкцій іншими) та завершальні (проблемні завдання та різні види творчих робіт).

Іншим, не менш важливим методом навчання, є робота з навчальною книгою. До цього методу роботи варто звертатися у таких випадках: 1) коли

тема вже вивчалася або є порівняно легшою; студенти самостійно читають зміст підручника, запам'ятовують, наводять свої приклади; 2) під час пояснення нового матеріалу послуговуватись вибіркоvim читанням студентами підручника (знайомлячись із частиною параграфа, засвоюючи нові відомості, які ще не доводилося вивчати); 3) для самостійної роботи над матеріалом, що опрацьовується на занятті, а потім за допомогою бесіди перевіряється успішність засвоєного.

Запропонована класифікація методів навчання за способом взаємодії займає помітне місце в історії методичної думки, проте доцільно користуватися й іншими класифікаціями (за джерелами знань, характером пізнавальної діяльності, дидактичною метою), бо саме їх поєднання сприяє удосконаленню змісту і системи методів навчання.

#### Список використаних джерел

1. Біляєв О. М. Лінгводидактика рідної мови : Навчально-методичний посібник / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
2. Потапенко О. І, Потапенко Г. І. Методика викладання української мови. Практикум : Навч. посібник / І. О. Потапенко, Г. І. Потапенко. – К. : Вища школа, 1992. – 126 с.
3. Рожило Л. П. Удосконалення методів викладання граматики / Л. П. Рожило // Українська мова і література в школі. – 1966. – № 9. – С. 41-51.
4. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель; АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
5. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки в середній школі. Книга 2 (30 – 90-і роки ХХ ст.) / С. Т. Яворська. – Слов'янськ, 2004. – 186 с.

## СЕКЦИЯ 2. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ / РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

### **О словообразовательной вариативности при сопоставительном изучении языков**

*Абрамян К.Ш.*

*д. фил. н., доцент, зав. каф. языкознания и теории коммуникации  
Ереванского государственного лингвистического университета имени*

*В. Брюсова*

*г. Ереван, Армения*

Одной из важнейших тенденций развития современного языкознания является установка на изучение языкового динамизма, в частности, в области словообразования. Понимание словообразования как особой, подвижной системы, выполняющей ономаσιологическую функцию, особенно наглядно проявляется при исследовании так называемого «перспективного плана» словообразования, при котором изучается вопрос о том, какие производные образуются и могут образовываться на базе определенных производящих. По сути «словообразовательные модели языка воплощают его словообразовательные потенции и в этом смысле обращены в будущее» [3, с. 8]. Подобного рода исследования в последние десятилетия традиционно проводятся с помощью таких комплексных единиц системы синхронного словообразования, какими является словообразовательная парадигма (СП), словообразовательно-семантическая парадигма (ССП) и словообразовательное гнездо (СГ). Особенно продуктивным является использование вышеназванных единиц в качестве инструмента сопоставительно-типологического анализа словообразовательных возможностей одноименных микросистем различных языков.

Как известно, в настоящее время наряду с качественными большой интерес представляют также количественные характеристики словообразовательной семантики, особенно в тех случаях, когда речь идет о

сопоставительном изучении нескольких языков. В качестве подобного количественного показателя нами предлагается еще один параметр словообразовательной парадигмы и словообразовательного гнезда, условно названный степенью заполняемости семантического места, который выражается в числовом коэффициенте К (КЗСМ), «равном частному от деления общего количества производных с определенным значением на количество производящих баз» [1, с. 555].

Как свидетельствуют исследования ССП различных лексико-семантических групп (ЛСГ) слов, проведенные на материале русского, армянского и английского языков, довольно многочисленны случаи реализации одного и того же деривационного значения разноаффиксными дериватами. Подобные дериваты рассматриваются нами с точки зрения их словообразовательной значимости, то есть в качестве кодеривативных производных, представляющих фактически одну и ту же модификацию в составе ССП слов определенной ЛСГ. Отсюда следует, что с точки зрения словопроизводства в подобных случаях имеет место явление словообразовательной вариативности, предусмотренной тем или иным языком для выражения определенных словообразовательных значений, которая, в свою очередь, отражает наличие/отсутствие стабильного социального «заказа.»

Говоря о словообразовательных вариантах, мы имеем в виду не только одноосновные разноаффиксные дериваты, так называемые «параллелизмы,» которые имеют довольно долгую историю изучения в различных языках, но любые дериваты, образованные от разных основ различными способами словообразования, реализующие единое словообразовательное значение. Так, например, в ССП непроизводных глаголов зрительного восприятия русского языка типовую модификацию со значением имени действия реализуют производные *смотрение, смотрины, смотр, видение, зрение, созерцание, лицезрение*. При наличии девяти производящих баз (*смотреть, видеть, глядеть, лицезреть, созерцать* и т.д.) КЗСМ со значением имени действия в ССП глаголов зрения русского языка будет равен 0,8.

То же словообразовательное значение является типовым и в ССП производных глаголов зрения армянского и английского языков (*contemplation* «лицезрение», *gazing, gazement (арх.)*, *gaze* «глазенье» *gape, gaping* «бесцельное глазенье», *seeing* «видение», *stare, staring* «глазенье», *look, looking (арх.)*, *glance, glancing, surveyal (редк.)* «смотрение», *surveying* «смотрение, разглядывание, изучение», *beholding* «созерцание»). Очевидно, что КЗ исследованного семантического места в армянском и английском языках несколько выше, чем в русском - 2,28 и 1,7 соответственно.

Результаты проведенного исследования показали, что КЗСМ общих для трех языков типовых модификаций ССП производных глаголов зрения в армянском и английском языках во многих случаях выше, чем в русском языке, что в какой-то степени объясняется фиксацией толковыми словарями этих языков большого количества архаизмов и редко употребительных слов.

Таким образом, использование параметра заполняемости семантического места при сопоставительно-типологическом анализе параллельных микросистем разных языков во многом эксплицирует особенности словообразовательной номинации, отражающей специфику дискретизации универсума исследуемыми языками. С помощью предлагаемого параметра возможно также в определенной степени выявить общности и различия в реализации «сходных системных возможностей словообразования разных языков» [2, с. 125].

#### Список использованной литературы

1. Абрамян К.Ш. О словообразовательной вариативности и способах ее изучения / К.Ш.Абрамян, В.М.Балабян, Н.Р.Назаретян // Сб. науч. тр., посвящ. 70-летию Ереванского гос. мед. ун-та.- Ереван, 2000.
2. Манучарян Р.С. Словообразовательные значения и формы в русском и армянском языках/ Р.С.Манучарян.- Ереван, 1981.
3. Манучарян Р.С. Лексические и словообразовательные группировки // Новые пути изучения словообразования славянских языков. Пленар. засед. Междунар. комиссии по славянскому словообразованию.- Магдебург, 2000.



## **Национально-культурные особенности арабской аудитории студентов**

*Алехина С. В.*

*к. филол. н, доцент кафедры филологических и естественных дисциплин  
факультета по работе с иностранными студентами  
Национального авиационного университета  
м. Київ, Україна*

Готовность преподавателя к диалогу и взаимопониманию в аудитории иностранных студентов определяется его межкультурной (поликультурной) компетенцией – умением общаться с представителями разных лингвокультурных общностей, обучающихся в группе. Такая компетенция предполагает владение минимумом страноведческой информации, знаниями об общностях и различиях в менталитетах, национальных ценностях, нормах и образцах поведения. Здесь кратко рассмотрим этносоциокультурную специфику арабского мира, важную для организации и проведения занятий и воспитательной работы с арабскими студентами.

Арабский мир – это определённый геополитический, лингвокультурный ареал. Разные части арабского мира имеют весьма заметные различия – политические, экономические, культурные. А объединяет их единая религия ислам, единый литературный язык – арабский язык, чувство общей для всех судьбы и мусульманские культурно-исторические традиции, которые они сохраняют, укрепляя тем самым как преемственную связь поколений, так и единство арабского мира.

Эдвард Саид, американский профессор, по происхождению араб из Палестины, написал книгу «Ориентализм», которую издали на многих языках мира [3]. В монографии даётся анализ целостной системы западных представлений об арабском Востоке глазами французов, британцев, американцев, начиная ещё с крестовых походов и до сегодняшнего дня.

Заметим, что стереотип араба – устойчивое представление, мнение одной нации о другой – в языковом сознании русских и украинцев сформировался достаточно поздно и неполно, фрагментарно. Контакты с арабами раньше были довольно слабыми и специфическими (преимущественно через паломников в

Святую Землю). Поэтому представление об арабском мире возникло, главным образом, од воздействием общеевропейских стереотипов, которые включали романтические, ирреальные (сказочные) элементы. Это был мир удивительный, загадочный, яркий и в то же время далёкий, чужой, другой.

Как арабы воспринимают сами себя, их самооценка? Арабы считают, что по своей природе они благородны, великодушны, человеколюбивы, вежливы и весьма толерантны. Арабы рассматривают эти моральные ценности как идеальные, которые характеризуют их наиболее полно и точно и подчёркивают их отличие от других народов [4, 103]. Поэтому при общении студенты также стараются следовать этим правилам и создавать благоприятную атмосферу общения.

Основная часть арабов умеренны в своих религиозных чувствах.

Арабы-мусульмане отличаются веротерпимостью и с уважением относятся к тем, кто верит хоть в какого-нибудь бога. Благочестие, набожность – социально одобряемые, привлекательные и ценимые человеческие черты. Для части арабов сохранение исламской религии, культуры, традиционных исламских ценностей является неременным условием дальнейшего успешного развития общества. Они считают, что улучшить общественную мораль можно через распространение коранических знаний, утверждение мусульманских морально-этических норм, благотворительную деятельность, ориентацию на прошлое, на свои корни и традиции. Говоря о мусульманине как носителе ислама, следует иметь в виду, что это понятие у них весьма широкое и относительное. Часто даже неверующие арабы всё равно причисляют себя к мусульманам, чтобы подчеркнуть свою принадлежность к традиционной культуре и таким образом национально идентифицироваться.

Чего следует избегать, общаясь с арабами-мусульманами, так это критиковать ислам, нравы, обычаи и традиции арабов. Во-первых, они весьма болезненно реагируют на ритику. А во-вторых, носители исламской идентичности относятся к религии с глубочайшим уважением. Они убеждены, что религия не должна быть объектом реформаторских интерпретаций или

пересмотров. Им трудно адекватно оценить, например, такие наши пословицы: Гром не грянет, мужик не перекрестится, Заставь дурака богу молиться, он и лоб расшибёт и пол. Гротескное пародирование сур Корана индийским поэтом и писателем Салманом Рушди в книге «Сатанинские стихи», карикатуры на пророка Мухаммеда, которые были опубликованы в ряде европейских газет, американский фильм о пророке и т. д. – всё это раздражало мусульман и вызвало волну протестов в мусульманском мире.

В арабских странах весьма сильны групповые, клановые связи. Только в мусульманской общине человек приобретает чувство уверенности в себе, надёжности и безопасности. И модели поведения, коммуникации заранее предопределены групповыми связями. Происхождение, принадлежность определённому классу, роду являются важнейшими факторами, которые в первую очередь определяют общественный статус человека. Поэтому только в коллективе арабские студенты чувствуют себя комфортно.

Личность подчиняется интересам семьи, рода. Семья, семейный очаг, семейные отношения для арабов священны. У них очень развито чувство привязанности к родственникам, большое значение имеет кровное родство по мужской линии, знание своей родословной. Семья, как правило, большая, включает женатых сыновей, их детей, женатых внуков и правнуков. Во главе находятся родители, старшие рода. Отношения старших и младших братьев подобны отношениям между отцом и сыновьями. Покорность и уважение старших, уважение к возрасту (чем человек старше, тем он мудрее) – одно из основных достоинств сына. Этим определяется его воспитанность. Родственные отношения и семейные традиции, уважение к старшим по возрасту и положению, почитание родителей – это стержень, который пронизывает весь мусульманский мир.

Уважение власти, силы – традиционная модель отношений между народом и его лидерами в арабском мире. И в исламской дидактической системе преподаватель является, прежде всего, авторитетом.

Арабское общество – маскулинное (мужское) общество. Отец, глава семьи, принимает решения, берёт на себя всю ответственность за семью. Отношения с женщинами регламентируются обычаями и сводом правил, основанных на Коране. Главное, что укрепляет позиции женщины в семье, – это её дети, точнее – сыновья. Чем их больше, тем больше у неё влияния, тем больше к ней уважения. Женщина хорошо знает, что мужчина – хозяин в доме, кормилец и несёт ответственность за семью. Если мужчина содержит дом, то она – его хозяйка, не терпящая вмешательства мужчины в её дела. И на практике жена оказывает большое влияние на мужа. Преподавателям-женщинам следует учитывать гендерные стереотипы мусульманских студентов. Арабам сложно воспринимать женщину в роли преподавателя, организатора учебно-воспитательного процесса, а преподавательнице трудно приобрести авторитет у арабских учащихся [2, 375].

Пунктуальность для арабов не обязательна. Их угнетают современные стандарты, которые требуют исполнения работы в срок или точных часов встречи. Во время учебного процесса арабские студенты не спешат на занятия, могут опаздывать, засиживаясь на перерыве в буфете. В работе не отличаются дисциплинированностью, педантизмом, скрупулёзностью.

Арабы – люди горячие, импульсивные. У них высоко развито чувство неприятия несправедливости и нетерпимости к тем, кто нарушает справедливость. Однако горячность арабов, как правило, является кратковременной вспышкой, гнев быстро проходит и ссора мгновенно стихает. Препирания между арабами редко оходят до серьёзных столкновений, тем более до применения физической силы, хотя в ссоре могут осыпать друг друга взаимными оскорблениями. Они быстро забывают плохое, пытаются сохранить дружеские отношения.

Как свидетельствуют психолого-педагогические исследования [5], арабские учащиеся в новом для них окружении (в условиях нашей страны) характеризуются эмоционально-психологической дезадаптацией – эмоциональной неустойчивостью, тревожностью, напряжённостью,

неуверенностью в себе, эмоциональной ранимостью, склонностью приписывать себе причины тех или иных (скорее всего, адаптационных) затруднений в инокультурной среде. Для них характерна повышенная готовность к конфликтному поведению.

Арабам присущ невысокий уровень искренности по сравнению со славянами [5]. Представители арабского мира склонны давать «желательные» ответы, т. е. соответствовать определённым социально санкционированным эталонам. Возможно, в этом проявляется установка если не к соблюдению, то, по крайней мере, к демонстрации известных социальных и религиозных норм. Это психологическая установка к «сохранению лица», как своего, так и собеседника. Они чрезвычайно чувствительны к мнению окружающих, к критике и похвале, одобрению, особенно преподавателей. Арабы опасаются выявления незнания, некомпетентности или неподготовленности в каком-то вопросе, не признают своих ошибок. Иракский преподаватель советует своим зарубежным коллегам, работающим с арабами: «Исправляя ошибки учащегося, преподавателю желательно употреблять такие выражения «Как вы думаете, может быть лучше сделать так ...?» или «Я считаю, это не точно, а было бы лучше так ...» и т. п. [1].

Арабский этикет не позволяет быть категоричным, прямолинейным, слишком быстрым в оценочных суждениях, поэтому от араба не следует ждать ответа "да" или "нет". Вместо прямых ответов арабы прибегнут к туманным, уклончивым фразам типа Иншаллах! (если будет воля Аллаха, с Божьей помощью). Зачастую они выражают отказ в максимально завуалированной, мягкой форме. Арабский собеседник часто обращается к Аллаху, надеясь на его помощь. В арабской среде это обычная форма вежливости.

При встрече в арабских странах мужчины обнимаются, слегка прикасаются щеками, похлопывают по спине, плечам. Если европейское приветствие короткое и сухое, то арабское – долгая процедура с расспросами о здоровье, делах и др. Обычно указывают и на такие особенности арабского

мира, как высокий уровень шума при общении людей, внимание к запахам и использование характерного набора ароматических средств и парфюмерии. Жестикуляция у арабов – активный помощник в разговоре. Их жесты, мимика разнообразны и отличаются по смыслу от европейских. Эмоциональность, импульсивность, громкость голоса, повышение тона в разговоре, короткая «культурная дистанция» между беседующими, контакт взглядов расцениваются арабами как искренность. Преподаватели, работающие в арабской аудитории, отмечают, что студенты, в основном, учатся в нашей стране и выбирают специальность не по собственному желанию, а по решению отца, старших братьев, родственников. Этот факт существенно влияет на мотивационную сферу студентов и снижает их познавательную активность при обучении [2, 373]. Поэтому преподавателям необходимо постоянно поддерживать интерес учащихся к изучаемым предметам и создавать все условия для их мотивационной деятельности.

Таким образом, очень важно адекватно воспринимать, понимать и оценивать "инаковость" арабо-мусульманского мира для успешной межкультурной, межличностной коммуникации с его представителями в учебных целях.

#### Список использованных источников

1. Али Анвар А. Учёт национально-психологических особенностей арабских учащихся при обучении РКИ // Русский язык за рубежом – №4. – 2010. – С. 31 – 37.
2. Аноруе Е. А. Специфика национального менталитета арабских студентов и его отражение в академической сфере // Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов: Материалы Международной научно-практической конференции, 2 – 3 октября 2014 г. – Харьков: ХНАДУ. – 2014. – С. 373 – 376.
3. Едвард В. Саїд. Орієнталізм. – К.: Основи. – 2001. – 512 с.
4. Карим Эль Гуэссаб. Особенности арабского национального мышления // Личность в едином образовательном пространстве: сб. науч. статей. – Ч. 1. – Запорожье, 2010. – С.101 – 103.
5. Сауд Аль-Хадіді. Кроскультурні відмінності в сприйнятті емоцій у арабів і слов'ян. – Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – К., 2001. – 20 с.

## **Особенности восприятия иностранными студентами лексического значения и смысла слов при изучении РКИ**

*Авдеенко Ю.И.*

*преподаватель кафедры языковой подготовки*

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

История науки и культуры демонстрируют нам, что даже носители языка всегда испытывали потребность в новых способах мышления, направленных на обеспечение более ёмкого смыслового содержания единиц речи. Что же тогда говорить об иностранцах, которые в течение недолгого пребывания в новой стране, в обиходе которой совершенно отличный от их родного языка, принадлежащий к другой группе языков (в нашем случае индоевропейской группе языков, т.к. мы говорим о русском языке). Проблемы восприятия иностранными студентами лексического значения и смысла слов остаются актуальными на сегодняшний день. Поэтому данный вопрос требует более подробного рассмотрения, выявления неточностей и недостатков и их решения.

Как известно, лексическое значение слов по объёму отражения обозначаемых ими предметов и явлений внеязыковой действительности всегда уже их смыслового содержания, смысловой интенции, открывающей простор для широкого осмысления мира вещей и явлений в их взаимосвязанности и взаимообусловленности. Но и в таком соотношении понятие значение, признаваемое большей частью лингвистов основной единицей семантической системы, вкладывается нередко самый различный смысл. Уже Огден и Ричардс в книге «Значение значения» приводят шестнадцать определений значения. Надо отметить, что неудачи определения онтологической природы этого понятия заставили некоторых учёных вообще отказаться от его изучения. В.А. Звегинцев, признавая в своей книге важность и чрезвычайную трудность изучения значения, писал, что «до настоящего времени не достигнуто даже самого общего согласия относительно того, что же собой представляет лексическое значение, в какой мере оно поддаётся лингвистическому анализу и какая вообще его лексическая природа» [3].

При любом подходе к определению понятия лексического значения, последнее по объёму денотативного содержания (обозначаемых предметов и явлений реального мира) всегда уже их смыслового содержания, смысловой интенции. Лексическое значение лишь фиксирует наличие в реальной действительности конкретных предметов и явлений, их различительную суть, в том числе и не открытых ещё и в этом смысле не существующих для сознания (ср.: стол, стул, дом; жизнь, война, мышление; капрон, электрон, мю-мезон и т.д.). Вместе с тем, как давно установлено, все вещи и явления, в том числе и уже обозначенные словами, находятся в разнообразных диалектических связях и отношениях, все вместе и каждый в своём окружении, а кроме того, каждая вещь (предмет, явление) имеет свою историю становления, этапы развития от зарождения до современного бытия, получая при этом неповторимый отпечаток на своей сущности, объёме содержания и смысле своего существования. Забегая вперёд, отметим, что и язык как чуткий инструмент познающего сознания, несомненно, зафиксировал в своём внутреннем содержании и формах все моменты указанных изменений, новых связей и этапов развития обозначенных им вещей и явлений, и, следовательно, сам постоянно подвергался необходимой трансформации, часто в трудно уловимом, скрытом виде [3, с. 137].

Вывод о механизме трансформации значения слова в более сложную сущность, что осуществляется следующим образом: количество выявленных координат связей и отношений, ступеней развития, их нарастание неизменно приводит, по известному диалектическому закону, к переходу количества в качество, то есть в данном случае значение слова как образ предмета (имя стол, например) в сознании трансформируется в мысль (стол есть вид мебели), мысль – в смысл (содержание, назначение, цель денотата), смысл – в концепт (содержание денотата в контексте культуры), концепт – в константу (содержание денотата в контексте бытия в целом, в мироздании) [3, с. 138].

В системе же обучения русскому языку как иностранному (РКИ) обучение лексике занимает важное место в силу того, что лексический навык



входит в состав речевых умений аудирования, говорения, чтения и письма. Лексика является основой коммуникации. В практическом курсе РКИ обучение лексике происходит в совокупности с обучением фонетике и грамматике. При обучении лексике выделяют следующие этапы работы с лексическим материалом: 1) презентация вводимой лексики; 2) методические действия, обеспечивающие усвоение учащимися новой лексики; 3) организация повторения усвоенной учащимися лексики и контроль качества усвоения [4].

На начальном этапе обучения РКИ вследствие отсутствия у учащихся широкого лексического запаса необходимо использовать простые способы семантизации, чтобы слова были поняты учащимися однозначно. К таким способам относятся перевод, применение наглядности, подбор антонимов, перечисление. На среднем этапе обучения РКИ используются такие средства семантизации, как толкование значения слова, применение синонимов, а также сильного семантизирующего контекста. На продвинутом этапе обучения РКИ к данным средствам семантизации добавляются использование словообразовательной цепочки, указание на внутреннюю форму слова. Сложностью при семантизации лексики на среднем и продвинутом этапах обучения является предъявляемое учащимся требование достаточно высокого уровня владения языком. Преподавателю необходимо достаточно большое количество времени при использовании таких способов семантизации, как толкование значения слова, указание на внутреннюю форму слова, использование сильного семантизирующего контекста [2].

При семантизации слов с помощью синонимов возникает следующая трудность: в языке редко встречаются полные синонимы; как правило, каждый из синонимов имеет определенный оттенок значения, а значит, свою коннотацию и употребление, что необходимо оговаривать на занятиях. Здесь необходимо отметить, что объяснение слов с помощью синонимов на продвинутом этапе обучения усложняется введением такого понятия, как контекстуальные синонимы (слова, которые лишь в определенном контексте являются синонимами). Например, объясняя слово «ветхий», можно подобрать

к нему синоним «старый» в словосочетаниях с неодушевленными существительными, например: «ветхий дом – старый дом», «ветхая книга – старая книга» и т.д. Однако в сочетании с одушевленными существительными такие слова синонимами являться не будут: нельзя заменить словосочетание «старый человек» словосочетанием «ветхий человек»; в данном контексте синонимом выступит словосочетание «пожилой человек». Таким образом, слово «старый» имеет два невзаимозаменяемых контекстуальных синонима: «ветхий» и «пожилой» [2].

Ко всему прочему, в некоторых случаях, не используя средства наглядности, у студентов может формироваться обманчивое представление о значении лексической единицы. Поэтому чаще всего преподаватель вынужден применять один из главных способов семантизации начального этапа обучения РКИ – наглядности.

Занятия по лексике необходимо «разбавлять» языковыми играми, в том числе играми со словами. Тогда утомительный урок станет интереснее и продуктивнее. Обычно игры, которые используются на уроках родного языка, применимы и на занятиях по РКИ. Языковые лексические игры должны быть органично включены в структуру урока, но не поданы изолированно от изучаемого материала. Игры можно применять на всех этапах работы с лексикой: при семантизации новой лексики, ее усвоении, активизации уже изученной лексики, повторении и контроле. Например, для расширения словарного запаса и активизации изученной лексики используются игрыразминки, или игры со словами, которые не привязаны к конкретной теме и могут быть использованы в качестве лексической разминки [1].

Финальным этапом в изучении лексического значения является контроль усвоения изученного лексического материала. Этот контроль можно организовать с помощью таких приемов, как выполнение заданий в группах, составление ассоциограмм, решение кроссвордов, загадок и др. Контроль изученной лексики представляет собой особую форму обратной связи. Польза контроля несомненна, поскольку учащиеся, зная о тестировании и проверке в

итоге, будут более серьезно и внимательно относиться к изучению слов. В идеале лексика, пройденная на прошлом уроке, должна быть проверена и оценена в начале следующего. В противном случае велик риск потери или забывания изученного материала. Тестирование должно быть включено в курс обучения как промежуточная ступень каждого занятия [2].

Таким образом, все этапы работы с лексическим материалом взаимосвязаны и представляют собой процесс овладения лексикой русского языка как иностранного. Для того чтобы студенты не забывали слова, преподаватель должен чередовать все этапы работы с лексикой, постоянно повторяя слова, используя их на занятиях, возвращаясь к ним и проводя их активизацию.

#### Список использованных источников

1. Аркадьева Э. В. Лексика в практическом курсе русского языка / Э. В. Аркадьева, Г. В. Горбаневская, Н. Д. Кирсанова // Живая методика : для преподавателя русского языка как иностранного. – М. : Рус. язык. Курсы, 2005. – С. 180–246.
2. Ковалёва А.В. Этапы работы с лексикой при обучении РКИ /Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 231-233.
3. Мирошникова З.А. Лексическое значение и смысл / Вестник СГТУ. – 2011. № 4. Вып. 3 – С. 135-140.
4. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. язык, 2003. – 304 с.

### **Этнокультурные и психологические характеристики студентов из Индии**

***Божко Н.М.***

*канд. филол. н., доцент, доцент кафедры языковой подготовки №1*

*Харьковского национального университета им. В.Н.Каразина*

*г. Харьков, Украина*

В настоящее время в Украине обучается значительное количество студентов из разных стран мира. Из них более 17 тысяч студентов из Индии, которые приехали из одного из самых населенных государств мира. В последние годы этот контингент постоянно увеличивался по численности. Руководство Индии поставило перед собой задачу поднять уровень высшего образования среди молодежи до 30%. Хотя в стране имеется значительное количество высших учебных заведений, в которых получают образование уже

более 11 млн. человек, в соответствии с существующими мировыми тенденциями, множество молодых людей едет получать основы будущей профессии за рубеж. В основном они учатся на английском языке медицинским или компьютерным специальностям. Кроме того, диплом о высшем образовании, полученном в другом государстве, во всем мире уже давно стал важным фактором в расширении культурного кругозора и становлении будущей карьеры.

Характеристикой любого современного общества является стремление к повышению общего культурного уровня молодежи. Особое значение эта задача приобретает в период обучения в высших учебных заведениях, в которых привычным становится наличие представителей различных языков и культур. В связи с этим возможность кросскультурного общения становится весомой личностной характеристикой.

Весьма важным моментом в процессе получения студентом профессионального знания становится овладение новым языком. Затрудняет овладение им нахождение молодых людей в малознакомом или абсолютно незнакомом инокультурном окружении, когда целью становится не только получение языковых знаний, но и достижение достаточного уровня коммуникативной компетенции.

Сегодня не оспаривается тот факт, что преподаватель – языковед становится первым человеком, который вводит студента-иностранца в новое инокультурное окружение и помогает ему адаптироваться к новым моделям поведения. Именно потому преподаватель, работающий в группах индийских студентов, должен обладать определенной информацией относительно своих подопечных. Остановимся на некоторых характеристиках данного контингента учащихся.

Исследователи данного вопроса указывают на наличие у индийских студентов таких важных характеристик как антирационализм и антииндивидуализм. Именно потому члены такой учебной группы всегда помогают своим землякам, которые пропустили определенный материал,

который в данный момент должен проверяться, например, в контрольной работе, семинаре. Это часто происходит даже в ущерб собственной успешности. В этом проявляется своеобразный дух коллективизма, свойственный представителям данной культуры. С древних времен они привыкли жить большими семьями, внутри и с помощью которых решали все самые важные проблемы.

Даже в современную эпоху всесторонне распространенного индивидуализма большая часть жителей этой страны не стремится обеспечить себе личное пространство и не беспокоится об индивидуальных границах. Именно потому мы часто можем видеть, как они садятся за парту по трое, пользуются одним учебником на троих и более и т.д.

Исследователи данной культуры отмечают, что характерной их чертой является религиозность, которая успешно уживается с терпимостью и толерантностью, что позволяет им поддерживать доброжелательные отношения с представителями других вероисповеданий и культур.

Дружелюбие и любопытство являются национальными чертами характера представителей этого этноса. Другими, не менее яркими их чертами являются доброжелательность, миролюбие, определенная беспечность, любовь к красоте и известная артистичность. Как правило, они веселы, улыбчивы и практически никогда не обижаются один на другого. Хотя иногда бурные проявления их национального характера и темперамента пугают преподавателя, который может неправильно истолковать их дружеские толчки, а иногда и рукоприкладство, как начало конфликта. В этом случае имеет место неправильное считывание невербальной информации, заложенной в мимике, жестах и движениях тела представителей другой культуры.

Для носителя данной культуры обычный кивок головы сверху вниз означает не «да» или «согласен», как это трактуется среди представителей славянского сообщества, а имеет противоположное значение. А если индус покачивает рукой из стороны в сторону так, как это делаем мы, когда приветствуем друг друга, это означает «нет» или «иди отсюда».

А если индус качает в сторону кого-нибудь большим пальцем, этот жест обозначает «позор вам», «стыдно», а иногда это - эквивалент выражению «утереть нос». Именно потому перед преподавателем стоит задача не только самому реально оценивать особенности интерактивного этнического общения, но и обучить своих учеников соответствующему стандарту европейского взаимодействия и сотрудничества в условиях учебной аудитории.

Несколько слов следует сказать и относительно так называемого «индийского английского», который используют студенты. С точки зрения ученых, это вариант английского языка внешнего, или второго круга, к которому относят варианты английского языка, которые не являются родными для коллектива носителей, или, скорее, пользователей языка, при этом широко используются в качестве языка межэтнического общения. Его особенности проявляются, прежде всего, в отклонениях от стандартной нормы литературного английского языка на всех уровнях – от фонетического до дискурсивного. Они не являются ошибками, потому что понятны пользователям и не мешают общению. Хотя для преподавателя, работающего с ними, эти особенности часто создают определенные проблемы в коммуникации. Например, высокая скорость говорения, сильно отличающаяся от принятой в европейской практике.

В целом, следует отметить, что работа в группах студентов из Индии протекает достаточно позитивно, хотя демонстрирует большое количество проблем в обучении. Она предоставляет преподавателю возможность познакомиться с этническими особенностями и учебными стандартами представителей одной из древнейших восточных культур и, вне всякого сомнения, нуждается в дальнейшем исследовании.

#### Список использованных источников

1. Гусева Н.Р. Индия в зеркале веков». М.: Вече, 2002. – 448 с.
2. Ирихин Ю.В. Социология культуры. М.: Экзамен, 2006. – 525 с.
3. Крысько В.Г. Этническая психология. М.: Академия, 2002. – 320 с.
4. Нагиба И.В. Индийский английский: история, статус, особенности // Известия Восточного института. 2008. №15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/indiyskiy-angliyskiy-istoriya-status-osobennosti> (дата обращения: 23.05.2020).

**Значення ментальності для формування мовної картини світу:  
компаративний аналіз української та англійської мов**

**Гущина С.О.**

*аспірантка Національного університету «Києво-Могилянська академія»  
м. Київ, Україна*

Мова є універсальним засобом спілкування, вираження думок та відображення внутрішнього світу людини, її розумових та моральних цінностей. Вона відображає діяльність людини і реалізує три найважливіші прагнення людини: прагнення миру, що знаходить своє вираження у мистецтві, бажання любові до іншої людини та до Бога за допомогою релігійних одкровень. Мова є інструментом формування мовної та мовленнєвої свідомості, які знаходять своє втілення у різноманітних образах, символах та знаках притаманних певному етносу.

Мовна свідомість, у свою чергу, створює мовну картину світу. Мовна картина світу – це відображення у свідомості людини предметів і явищ навколишнього світу шляхом аналізу мовного матеріалу [1, с. 85]. За Шпенглером картиною світу народу вважається результат взаємодії колективної філософії суспільства з його історичною пам'яттю, індивідуальним досвідом кожної людини та її внутрішнім світом [2, с. 57]. Мова виступає найголовнішим засобом опису культури та її знакового відображення.

Зразки культури закріплюються в менталітеті за допомогою великої кількості культурних кодів. Згідно з баченням М. Фуко культурний код формує картину світу. Це сітка, яку культура спрямовує у зовнішній світ, категоризує, структурує та оцінює його. Кодом називають символічний порядок формування значень, встановлених культурою, що виражає ціннісно-сміслові відносини поєднання мови, свідомості і культури. Свідомість у даному контексті виступає когнітивною базою культури. Культурний код охоплює уявлення людей, їх світосприйняття, погляди та інтереси і виражає їхнє ставлення до світу [1, с. 102]. На перетині частин сітки утворюється ментальність. Тобто, якщо картиною світу можна вважати свідоме сприйняття оточуючої дійсності людиною чи соціальною групою, то ментальність відображається несвідомо.

У загальному розумінні ментальністю у лінгвокультурології є властивий людині, соціальній групі чи суспільству образ мислення, сукупність розумових навичок та духовних установок, які утворюють культуру. Людина – соціальна істота. Ментальність допомагає не лише розкрити сутнісні риси поведінки людей та ставлення їх до оточуючого світу, а й безпосередньо розглядати це засобами мови. Мова – це єдиний засіб, що дозволяє проникнути у ментальність людини та визначити її ставлення до світу. Ментальність є містком, який поєднує мову, свідомість і культуру.

На українську ментальність суттєвий вплив справляють мовні запозичення, особливо через несформовану національну ідентичність, яка є базою інших ідентичностей [ , с. 104]. Через це українська ментальність втрачає свою самобутність. Для української суспільної свідомості характерним є пошук самого себе, як відокремлення своєї національної свідомості у критеріях «я – інший», а також виокремлення свого народно-самобутнього типу з-поміж інших. Оскільки ментальність є невіддільною від національної ідентичності, то формування останньої виходить сьогодні на перший план.

Оскільки ментальність часто ототожнюється з менталітетом, то варто зазначити, що поняття «менталітет» позначає духовно-символічний зв'язок індивіда та суспільства в якому він живе, що відображається у мові. Менталітет відображається за допомогою мовних засобів на трьох рівнях: лексичному, фразеологічному та граматичному, і двома шляхами –експліцитним та імпліцитним. За Гуревичем менталітет – це сукупність установок та моделей поведінки, системи цінностей, емоцій і почуттів, що спирається на глибокі корені культурної традиції певного суспільства [4, с. 9]. Менталітет є статично закріпленим завдяки понятійному мисленню на якому він базується. В Україні менталітет має більш етичний, аніж логічний зміст і є радше уявленням, аніж поняттям. Пізнання виступає радше чуттєвим, аніж логічним. Ментальність у цьому контексті виступає поєднанням логічного та чуттєвого сприйняття навколишнього світу, а духовність розвивається відповідно до змін у історичному досвіді.



За допомогою мови та тексту стає можливим визначити національний характер / дух народу, його ідеали, звичаї та переконання, які закріплені у масовій свідомості народу. В українському лінгвокультурному середовищі мислення будується на прототипах, а не на поняттях, як у англомовних державах і реалізується образно-символічним сприйняттям дійсності.

Ментальні архетипи, складені історично, постійно еволюціонують. Мова зберігає ментальність. Якщо у романських народів менталітет пов'язаний з типом культури, що характеризує людину, етнос, народ, то у германських він постає результатом логічного осмислення діяльності. Логічні установки країн Заходу ґрунтуються на ідеї, яка еволюціонувала: ідея Платона, категорія Аристотеля, апіорна категорія Канта, внутрішня форма Гумбельдта і т.д. Наявність певної ідеї у Західній цивілізації потребує наявності поняття, яке б його характеризувало. Це і викликає логічність підходів до розуміння світу. Якщо в раціональній західній парадигмі ціле виступає єдністю усіх його складових частин, то у вітчизняній думці єдине – це неподільне, цілісне і повне.

Відмінність між україномовною та англомовною культурними традиціями, зокрема, можна відслідкувати в ототожненні українцями абстрактності з нереальністю, реальності – з дійсністю, абсолютності з повнотою. У той час абстрактність в англомовних країнах асоціюється зі свободою, вільним трактуванням, реальність з справжністю, а абсолютність — з дійсністю, згодою [4, с. 9].

Розповсюдженням є розуміння, що раціональне сприйняття керується думкою, яка ґрунтується на слові [5, с. 262]. Якщо в англійській мові слова у реченні логічно структуровані у певній послідовності – підмет → зв'язка → присудок (life is great), то в українській мові мовець є вільним у вираженні своєї думки – життя прекрасне, чудове життя, життя ставало все прекраснішим, тобто спостерігається менша залежність від чіткого порядку слів. Основними символічними концептами української ментальності є душа, доля, воля. Це свідчить про м'який, жіночий характер ментальності. Оскільки ці концепти за змістом є символічними, то виникає потреба у їх трактуванні, поясненні. З

психологічної точки зору увага приділяється ролі підсвідомості у формуванні ментальності. Слово у нашій культурі протиставляється ділу, або йде всупереч оскільки спочатку має бути діло, а потім слово.

Символічні концепти англійців – це стриманість, вихованість, ввічливість, що свідчить про значний вплив виховання, дисциплінованості та порядку на світосприйняття та світовідчуття [4, с. 15]. До того ж, в англійській культурній традиції поняття передують предмету, який називають відповідно до вислову: «Як корабель назвуть, так він і пливатиме», тому виникає потреба у максимально точній інтерпретації та трактуванні змісту для найповнішого відображення його сутності. Відповідно ж до української традиції, як правило, спочатку з'являється явище або предмет, а вже потім йому дається назва та намагання класифікувати його і аналізувати. Через складні умови життя у суспільстві та наявність трагічних сторінок у історії, українці більш схильні до колективізму, що теж значною мірою впливає на поведінку та спосіб мислення, в той час як європейцям більш властивий індивідуалізм та покладання лише на власні сили.

Основною рисою українського світосприйняття є концентрування на негативних рисах, подіях та явищах, і, певною мірою, ігнорування позитивних подій. Для українського способу мислення характерним є сприйняття духовності на основі об'єктивно-ідеалістичного підходу, апеляція до божественної волі, коли недостатньо власних ресурсів для реалізації ментальності. У той же час у англійських державах акцент робиться на особистість, її гідність, права та інтереси, тобто покладання лише на власні сили, наголошується на постійному розвитку та самовдосконаленні для якнайповнішої реалізації власних прагнень та мрій [4, с. 14].

В українській мові багато дієслів, що позначають емоції – радіти, сумувати, хвилюватися, дивуватися, зневіритися, стидатися, милуватися, нервувати, гордитися, злитися, турбуватися. У англійській мові ці емоційні стани виражаються за допомогою прикметників – sad, pleased, angry, а дієслова

переважно відображають потребу у вчиненні певної дії, тобто є більш раціоналізованими, оскільки виключають емоційне забарвлення.

У англійській мові вираз *I must* виражає націленість на виконання певної дії, а в українській він може бути виражений декількома варіантами, кожен з яких відображає емоційне ставлення до дії: Я мушу / маю / повинен, мені необхідно / потрібно. Якщо маю та повинен виражають необхідність вчинити певну дію з волі суб'єкта, то мушу вказує на обставини, які, впливаючи, на людину, приводять її до необхідності вчинити певну дію. Сукупність знань і уявлень, що належать усім членам етно-мовної спільноти є когнітивною базою ментальності. Знання отримуються шляхом символічної інтерпретації [6, с. 11]. Наприклад, *a bargain is a bargain* відповідає українському «договір дорожчий від грошей»; *a blessing in disguise* – не було б щастя, так нещастя допомогло; *a chain is no stronger than its weakest link* – де тонко, там і рветься. Сюди ж можна віднести і крилаті вислови, наприклад, тримати ніс за вітром, бити байдики, накивати п'ятами і т.д.

Щастя в українській лінгвокультурній традиції сприймається як удача (щасливий день, щасливий випадок), що не залежить від особистих прагнень людини у той час як щастя очами людини із країн Заходу означає досягнення людиною успіху власними силами шляхом постійної цілеспрямованої діяльності. Ментальність у лінгвокультурології розглядається у двох аспектах: як етнічна та соціальна обумовленість свідомості та як джерело духовної єдності і цілісності. У цьому значенні вона тісно пов'язана з поняттям «концепт» [1, с. 83].

Концепти складають уявлення, які відображають мисленнєву картину, наприклад, яблуко, груша, кисле, солоне, шершаве, холодне; схеми – просторово-графічні образи; поняття – концепти, що складається з суттєвих ознак явища чи предмета, які відображаються та осмислюються: квадрат – це прямокутник з рівними сторонами фрейми – мислимі в цілісності утворюючих їх частин багатокомпонентні концепти, наприклад, магазин, стадіон; сценарії – концепти, що позначають послідовність епізодів у часі: поїздка, відвідини;

гештальти – цілісні функціональні структури, що впорядковують багатоманітність окремих явищ у свідомості: школа, любов. За ореолом поширення концепти бувають національними, груповими та особистими. Сукупність концептів накопичених суспільством є концептосферою. Концепти за своєю структурою є категоризовані, оброблені і стандартизовані [2, с. 58].

Загальнокультурні концепти завжди містять етнокультурні значення: мир (За миру всьому світі), свобода (Вільна людина нічого не боїться), любов (Де любов, та і Бог, життя Доки є життя, доти є надія). У випадку, коли немає засобів вербалізації концепту утворюються лакуни. Наприклад, кролівник є, а носорогника немає. Неперекладними вітчизняними концептами є земляк, побут.

Підсумовуючи вищенаведене, варто зазначити, що ментальність виступає основою формування мовної картини світу. Українська ментальність базується на чуттєвому сприйнятті світу в той час як лінгвокультурна традиція англomовних країн спирається на раціоналізм та логіку. Звідси й відмінності у вираженні думок та виникнення проблеми неперекладності різноманітних мовних концептів, що призводить до утворення лакун. Сучасний світ глобалізується, тому все частіше держави запозичують іноземні культурні та ментальні риси і традиції, а також активніше ретранслюють власні. У цьому контексті проблема неточності перекладу та часткової неперекладності концептів не може буде подолана остаточно, проте ментальні та культурні відмінності допомагають кожному з народів не лише сприймати відмінні риси інших культура й глибше пізнати самих себе.

#### Список використаних джерел

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка учебное пособие. М Флинта, Наука, 2010.
2. Кроленко АТ. Основы лингвокультурологии учебное пособие под. ред. В.Д. Бондалетова. – е изд. – М Флинта, Наука, 2009.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М Академия, 2001.
4. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. Санкт-Петербург: Петербургское Востоковедение, 2006.
5. Карасик В. И. Языковые ключи. М Гнозис, 2009.

## **Проблеми викладання української мови іноземним студентам на сході України**

*Дегтяренко Д.М.*

*викладач кафедри іноземних мов*

*Сумського національного аграрного університету*

*м. Суми, Україна*

Іноземні студенти, які приїжджають на східну територію України задля навчання у вищих навчальних закладах, не мають сильної мотивації для вивчення української мови. Це зумовлено тим, що спілкування на сході країни відбувається переважно російською мовою і зрідка – українською. Наявні факультети для підготовки іноземних громадян до навчання в українських університетах пропонують дві мови для вивчення: українську та російську. Але, як показали практика та опитування, лише деякий відсоток іноземців-слухачів обирає українську мову, інші – російську, тому що це основна мова для спілкування в магазині, кінотеатрі, інших місцях або закладах.

Викладання української мови як іноземної має багато проблем: довга попередня відсутність державної політики стосовно вивчення цієї мови, недостатня розробка методики зазначеного предмета, невелика кількість та невідповідна якість необхідних підручників. Методика викладання української мови як іноземної тільки-но починає створюватись, а за основу береться методика викладання російської мови як іноземної. Відсутність досвіду фахівців у підготовці іноземних студентів до навчання в українських університетах відображається на якості освіти. А деякі викладачі мають спеціальність, пов'язану з російською мовою, тому рівень володіння українською недостатній. Всі ці проблеми потребують вирішення, тому є нині актуальними.

Аналіз досліджень Л. Бей та Л. Струганець, а також набутий досвід по роботі з іноземними слухачами підготовчого факультету Сумського національного аграрного університету дає змогу зазначити, що треба встановити категорії іноземних студентів, які мають за мету навчатись у вищих навчальних закладах України, згідно зі спеціалізацією та етапом навчання,

наявної бази знань з української або російської мови, потреб у комунікації та ін. Зважаючи на це, кожен громадянин іншої країни буде мати різні потреби у вивченні української мови та різних предметів та в різному обсязі здійснювати це навчання.

На цей день українські університети пропонують іноземним громадянам два напрями підготовки студентів-іноземців до навчання у вищих навчальних закладах: інженерного профілю та біологічного. На вивчення безпосередньо української мови згідно з робочою програмою відводиться 724 години, 4 години з яких – це екзамени для першого та другого семестру.

Базовий курс української мови як іноземної передбачає засвоєння знань та певних навичок, що стосуються абетки, фонетики (правильна вимова голосних та приголосних, глухих та дзвінких, м'яких та твердих і т.д.), вживання апострофа, якого немає в інших мовах, вивчення різних видів інтонації та засобів милозвучності мови. Основні граматичні поняття вивчаються на базі російських за аналогією. Лексико-граматичні розряди, тобто частини мови, за програмою засвоюються окремими модулями та практично. Також відбувається ознайомлення з формами жіночого, чоловічого та середнього роду, одніною та множиною, з формами відмінків. Увага приділяється різним фразам, необхідними для знайомства, орієнтування на місцевості та іншим потребам. Згідно із цим вивчаються такі теми: «Привітання-Прощання», «Знайомство» (прізвище, ім'я, по батькові, сімейний стан, стать, вік, дата і місце народження, наці-ональність, громадянство, місце навчання, профе-сія, адреса), «Родина», «Дні тижня», «Календар» (пори року, місяці), «В магазині» (Скільки це коштує?), «У касі» (Скільки коштує квиток?), «Час» (Котра година? О котрій годині?) та інші.

Для закріплення знань та формування і удосконалення комунікативних навичок іноземним студентам пропонується вивчення більш широких тем: «Моя кімната», «Моя аудиторія», «Мій друг», «Місто» та інші. Заняття з вивчення усіх тем проводяться у різних формах: вивчення та обговорювання нової лексики, діалог, монолог, аудіювання. Це допомагає сформувати в

іноземців-слухачів діалогічне та монологічне мовлення та удосконалити комунікативні навички. Особлива увага приділяється також позакласній роботі, яка необхідна для соціалізації та адаптації іноземних громадян до української культури. Екскурсії містом, до головних пам'яток, відвідування музеїв, галерей та інших місць допомагають закріпити вже набуті знання та сформувати нові, розвинути комунікацію та стимулювати студентів до активного спілкування.

Зазначимо, що на початку першого семестру студенти вивчають лише українську мову, а наприкінці семестру поступово додаються інші предмети: математика, фізика, інформатика, хімія, країнознавство. Якщо підготовчий факультет інженерного напрямлення, то іноземні студенти вивчають креслення, а якщо біологічного – біологію.

На підготовчому факультеті українська мова є важливою ланкою і фундаментом для засвоєння інших предметів, які будуть глибше вивчатись на першому та подальших курсах в університеті. Такий розподіл спеціальностей варто вважати завузьким, тому що студенти приїжджають країн задля освоєння різних професій: програміст, юрист, будівельник, лікар, ветеринар та ін. Ознайомлення іноземних слухачів підготовчого відділення відбувається не з усіма тими предметами, які будуть викладатися на першому курсі та в подальшому. Тому, якщо студенти не засвоюють достатньою мірою мову навчання, їм важко, а іноді навіть неможливо вивчити необхідний для обраної спеціальності предмет.

Курс української мови як іноземної має певні завдання, які повинні виконуватись для можливості подальшого навчання іноземних громадян в університетах України. До таких належать формування вмінь та навичок володіння мовою, в тому числі розвиток комунікативної компетентності, ознайомлення зі структурою ключових ділових документів, які потрібні студентові протягом його навчальної діяльності. Сформовані завдання зобов'язують програму курсу включити фонетичні та граматичні теми, тому що вони формують практичні навички володіння українською мовою, мовні теми, які необхідні для навчальної діяльності, теми з сучасного діловодства для

правильного оформлення заяви, пояснювальної записки та інших документів. Останнє, на жаль, включено не до усіх програм курсу. Підсумковий контроль знань та умінь студентів включає читання тексту, його переказ, відповіді на питання, написання однієї з вивчених протягом семестру тем та її монологічне висловлювання.

Однією з головних проблем викладання української мови як іноземної є відсутність єдиного підручника з цього предмета. Ті посібники, які вже видані в межах країни, розраховані на більший обсяг навчальних годин та не враховують різні функціональні стилі. Тому, в першу чергу, головним завданням методистів є розробка підручника з української мови для іноземних студентів з урахуванням різних профнаправлень.

Особливу увагу слід звернути на те, що іноземні громадяни, які приїжджають на схід України, сподіваються не тільки на вивчення української мови в межах університету, але й в україномовному середовищі. Але саме ця територія країни відрізняється російськомовним оточенням, тому процес вивчення та оволодіння українською мовою на достатньому рівні відбувається складно. У результаті більшість іноземців обирає саме російську мову, а українську мову – лише якщо навчання на факультеті відбувається цією мовою.

Двомовне оточення сприяє тому, що при вивченні української мови студенти в більшій мірі оволодівають російською, тому що частіше чувають її на вулицях міста, в різних закладах та вже від знайомих їм людей. З однієї сторони, така двомовність допомагає засвоїти одразу дві мови, враховуючи також їхню спорідненість. З іншої сторони, рівень вивчення двох мов є недостатнім через плутання слів та їх значення в певній мові

Програма курсу української мови як іноземної знаходиться на етапі вдосконалення та потребує певних змін. Викладання цього курсу вимагає від викладача професійної майстерності у зв'язку з відсутністю єдиного підручника та єдиної устаткованої програми. Проблеми, що виникають у викладанні української мови іноземним студентам, які навчаються на сході України, потребують такого вирішення: розподіл студентів на категорії за



профспрямованістю; розробка для кожної категорії окремої програми, націленої на засвоєння певної стилістики; створення підручників, які будуть враховувати особливості кожної категорії іноземних студентів; визначення та впорядкування кількості навчального часу на вивчення курсу української мови (лекції, прак-тичні, контрольні та самостійні роботи).

Список використаних джерел

1. Бей Л. Б. Вплив мовного середовища на зміст та викладання української мови іноземним студентам на Сході України. Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. Матеріали між-народної науково-практичної конференції, Київ, 4–6 листопада, 2002. – С. 107–113.
2. Дегтяренко Д. М. Українська мова для іноземних громадян підготовчого відділення інженерного профілю: Робоча програма навчальної дисципліни. Видавництво Суми (СНАУ), 2019. – 31 с.
3. Струганець Л. Українська мова (за професійним спрямуванням): Програма. Дивослово. 2005. – № 9. – С. 38–42.

### **Соціальний зміст навчання іноземних студентів української мови як іноземної: практичний досвід**

***Залібовська-Ільніцька З. В.***

*к.пед.н., доцент кафедри соціальних технологій*

*Житомирського державного університету імені Івана Франка*

*м. Житомир, Україна*

На сьогодні вивчення української мови удосконалюється в напрямі наближення навчання мови до потреб людини. Значною мірою успіх розв'язання мовних, мовленнєвих проблем полягає у вивчення характерів та життєвих обставин здобувачів освіти. Особливо це стосується навчання іноземних студентів української мови. Упровадження у вищі навчальні заклади нової навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» задля надання належної фахової підготовки іноземним громадянам, які в майбутньому співпрацюватимуть із українськими та закордонними партнерами [5].

У процесі навчання здобувачі освіти формують динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність[3].

Процес навчання ґрунтується на «Програмі з української мови для студентів-іноземців» (для підготовчих факультетів (відділень) вищих навчальних закладів України, призначена для викладачів української мови як іноземної). Відводиться 1080 годин. Аудиторних –720 годин, на самостійне опрацювання –360 годин. Програма складається із трьох розділів, які відповідають трьом рівням володіння українською мовою. Кожний розділ містить мовний матеріал, поданий у вигляді лексичного, фонетичного, морфологічного, словотворчого мінімумів та синтаксичних структур, і вимоги до рівня володіння основними видами мовленнєвої діяльності. Матеріал для програми підібрано з урахуванням цілей навчання, зумовлених комунікативними, освітніми та пізнавальними потребами іноземних студентів. Освітня мета реалізується лише за умови досягнення студентами певного рівня володіння мовою, тому комунікативна мета навчання є основною. Вона досягається формуванням у студентів мовних та мовленнєвих умінь читання, аудіювання, усного та писемного мовлення. Формування навичок та умінь у кожному виді мовленнєвої діяльності має певну специфіку, що враховує тісний взаємозв'язок усіх видів мовленнєвої діяльності.

Перший рівень володіння українською мовою відповідає елементарному курсу української літературної мови і розрахований на 150 навчальних годин. Кількість засвоєних лексичних значеннєвих одиниць: активних – 450 -500, пасивних – 50.

Наприклад, тема «Слово як одиниця мовлення. Номінативна функція слова». Студенти розуміють, що ручка – предмет, гарний – писати– дія, чотири – кількість.

Практична фонетика. Органи мовлення та їхня робота. Особливості творення і функціонування звуків української мови. Фізично-акустичні та фізіологічно-артикуляційні особливості звуків української мови. Фонетичне членування мовного потоку. Фонетична фраза. Такти. Склад як частина фразового такту. Наголошені й ненаголошені склади. Наголос. Особливості наголосу української мови. Голосні звуки сучасної літературної української

мови [a], [o], [y], [ɛ], [й], [і]. Модифікація голосних звуків у потоці мовлення. Лабіалізовані звуки [o] та [y]. Артикуляція голосних високого підняття: [і], [й], [y], низького підняття: [a], середнього підняття: [ɛ], [o]. Зміни голосних звуків у потоці мовлення. Консонантне оточення. Наголошеність (ненаголошеність) голосних звуків. Темп мовлення.[1; 2; 4]. Палаталізація приголосних звуків. Асиміляція і дисиміляція приголосних у потоці мовлення. Фонологічна система сучасної української літературної мови. Головний вияв фонемі. Варіанти фонемі.

Орфоепія. Вимова голосних і приголосних звуків.

Графіка й орфографія. Український алфавіт. Співвідношення між буквами українського алфавіту і звуками української літературної мови. Принципи українського правопису. Вживання м'якого знака і апострофа. Правила переносу слів із рядка в рядок.

Морфологічний мінімум. Частини мови.

Іменник. Загальне значення іменника. Семантико-граматичні категорії іменника. Власні і загальні назви. Конкретні й абстрактні значення іменників. Категорія істот і неістот. Граматичні категорії іменника. Категорія роду. Категорія числа. Категорія відмінка. Основні значення відмінків. Відмінювання іменників (однина).

Прикметник. Значення прикметника. Якісні прикметники. Тверда і м'яка група прикметників. Форми називного відмінка прикметників.

Синтаксичний зв'язок прикметника з іменником. У відмінюванні іменників чоловічого роду в родовому відмінку пропонується відпрацьовувати назви істот, назви чітко окреслених предметів, назви міст, що мають закінчення -а, -я, і назви країн -закінчення -у, -ю.

Числівник. Значення числівника. Розряди числівників за значенням і граматичними ознаками. Кількісні і порядкові числівники. Групи числівників за будовою. Прості, складні, складені числівники.

Займенник. Значення займенників. Співвідношення займенників з іншими частинами мови. Особові займенники я (ми), ти (ви). Особово-вказівні

займенники він, во-на, воно, вони. Зворотний займенник себе. Присвійні займенники мій (наш), твій (ваш), свій (свої). Вказівні займенники цей, той, такий. Означальні займенники сам (самий), весь (увесь), кожний (кожен). Питально-відносні займенники хто, що, який, чий, скільки, котрий. Відмінювання особових займенників.

Дієслово. Значення дієслова. Два варіанти дієслівних форм: основа інфінітива і основа теперішнього часу. Дві дієвідміни дієслова. Категорія виду. Доконаний і недоко-наний вид. Категорія перехідності (неперехідності). Категорія особи. Модальні значення необхідності безособових дієслів не було, немає. Категорія часу. Теперішній, майбутній, минулий час. Категорія способу. Парадигма наказового способу (друга особа однини, друга особа множини).

Студенти читають і прописують такі речення. 1. Це Ігор. Це Ірина. Це дитина. Це цукор. Це моє ( твоє, його, її, наше, ваше, їхнє) місто. Це мої (твої, його, її, наші, ваші, їхні) друзі. Це книжка. А це зошит. Це книжка, а це зошит [1; 2; 4].

Зміст навчальних занять пов'язаний з безпекою, благополуччям, добробутом української родини. Прослідковуються ідеї зростання дитини в найкращому середовищі, забезпечення гідної старості. Темі занять: «Сім'я. Родина. Україна», «Старість: погано чи добре», «Діти – це радість» та ін.

Зазначимо, що для студентів-іноземців важливо використовувати мову як інструмент набуття професійних знань і як засіб повсякденного спілкування. Саме тому викладач української мови спрямовує свою діяльність на якісне формування мовленнєвих компетентностей у іноземних студентів, сприяє зворотному зв'язку у процесі навчання, організації процесу розуміння, осмислення, засвоєння соціальної інформації.

Список використаних джерел

1. Башманівська Л.А. Пишу диктанти самостійно :практикум для самопідготовки абітурієнтів. Житомир.: Вид-во ЖДУ ім.Івана Франка, 2006. –103 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. –1440 с.
- 3.Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 No No 38-39, ст.380 / (Відомості Верховної Ради (ВВР)). –Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

4. Залібовська-Ільніцька З.В. Культура професійного мовлення та спілкування фахівця соціальної сфери: навчально-методичний посібник для ВНЗ. –Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2018. –124 с.
5. Захарків І. Основні методи викладання української мови для іноземних студентів.Режимдоступу:[http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/16995/2/Conf\\_2016\\_Zakharkiv\\_I](http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/123456789/16995/2/Conf_2016_Zakharkiv_I)

**Особливості мовної підготовки іноземних студентів в умовах  
білінгвального комунікативного середовища**

***Кісіль Л.М.***

*старший викладач кафедри мовної підготовки*

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

Стратегічний курс України на європейську інтеграцію та приєднання країни до Болонського процесу спричинили зміни в соціально-економічній сфері, що сприяло відкриттю інформаційного простору для іноземних студентів і надало змогу пізнавати та вивчати українську мову. Потреба в оволодінні іноземцями теоретичними і практичними навичками української мови стала рушієм розвитку української лінгводидактики як методичної дисципліни, що вивчає зміст, методи, форми навчання української мови загалом та іноземної зокрема. Особливої значущості набуває проблема мовної підготовки студентів-іноземців у період навчання в закладах вищої освіти традиційно двомовних регіонів. Українська і російська мови, що перебувають у безпосередньому контактуванні, належать до споріднених слов'янських мов. У цій ситуації для іноземних громадян українська мова може бути або основною іноземною, або другою іноземною. У другому випадку опора на знання студентів з російської мови дає змогу викладачеві економно використовувати час, активніше формувати мовленнєві вміння і навички студентів, уникати непотрібного дублювання, ускладнювати характер вправ. Процес навчання української мови як основної більш напружений в російськомовному оточенні. Структурна схожість створює сприятливі умови для асимілятивних процесів в обох мовах.

Чимало дослідників у царині лінгвістики і лінгводидактики

зосереджували свою увагу на мовній підготовці студентів-іноземців. Різноманітні аспекти методики викладання української мови як іноземної висвітлено у працях Л. Паламар, Н. Ушакової, О. Тростинської, Л. Селіверстової, Т. Лагути, Н. Моргунової, І. Семененко, Л. Антонів, Л. Васильєвої, Д. Мазурик, З. Мацюк, М. Мовчан, Б. Сокола, О. Іванишин, Н. Станкевич, А. Приходько та ін., зокрема сфери адаптаційних процесів іноземних студентів в україномовному середовищі досліджували лінгводидакти І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, Ю. Жлуктенко, О. Біляєв та ін. Проте проблема мовної підготовки іноземних студентів у ситуації двомовного комунікативного середовища не стала предметом всебічного висвітлення науковців.

Ситуація двомовності, що існує на сьогодні в Україні, наклала відбиток і на гуманітарну складову вищої освіти. У тих регіонах нашої держави, де питання білінгвізму стоїть вкрай гостро, виникають і певні специфічні труднощі у процесі викладання української мови студентам, які є громадянами інших держав. Ці труднощі пов'язані насамперед з мотивацією до сумлінного вивчення української мови.

Майже повна відсутність спілкування державною мовою на сході й півдні України, зокрема на вулицях міст, у гуртожитках, де мешкають студенти-іноземці, у засобах масової інформації та під час неформального спілкування у стінах університетів призводить до суттєвого зниження мотивації до вивчення дисципліни. Викладачі-словесники докладають максимум зусиль, щоб докорінно змінити існуючий стан речей. Так, у процесі мовної підготовки іноземних громадян викладачі повсякчас наголошують, що українська мова є мовою країни навчання, демонструють комунікативні моделі з різних навчальних ситуацій на фахові теми, зорієнтовують студентів-іноземців на отримання належної фахової підготовки, що дає їм можливість не лише засвоїти мову спеціальності, але й у майбутньому налагодити професійні контакти з українськими партнерами. Без високого рівня мовної підготовки майбутніх іноземних спеціалістів не можна говорити про їхню готовність до фахової діяльності, цілісність моделі фахівця тієї чи іншої галузі.

Досліджуючи сфери адаптаційних процесів іноземних студентів в україномовному оточенні, сучасні лінгводидакти дійшли висновків, що найтипівішим явищем для представників іноземних країн є «скрутне становище», в яке ті потрапляють, коли опиняються на перехресті двох мов – російської й української [2, с. 144]. Дослідники наголошують на тому, що навіть ті студенти, другою іноземною мовою у яких є російська, «спочатку начебто не помічають української», проте незабаром натрапляють на проблему двомовності, адже ведення офіційної документації вимагає використання української мови; відтак у студентів-іноземців виникає необхідність ознайомлення з основами державної мови України [2, с. 145-146].

На основних факультетах іноземні студенти навчаються разом з українськими студентами, викладачі університету читають лекції українською мовою, методичні посібники виходять офіційною мовою. Крім того, на державному рівні прийнято кілька нормативно-правових актів, зокрема наказ МОН України від 18.08.2016 року № 997, що регламентує обов'язковість вивчення державної мови іноземними студентами й аспірантами [5, с. 99].

Оскільки теорія і практика викладання української мови як іноземної перебуває в процесі розвитку, звичайно, враховуються методичні досягнення з російської мови як іноземної. Крім того, методика навчання української мови взаємодіє з методикою викладання іноземних мов. Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з будь-якої іноземної мови означає, що оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їхнє практичне застосування у процесі спілкування [4, с. 39]. Вченими-лінгводидактами доведено, що під час вивчення іноземної мови варто зводити до мінімуму використання мови-посередника.

Так само й на просунутому етапі навчання. Наприклад, коли рідною мовою студента є французька, а мовою-посередником – російська, максимально «одномовна» ситуація на занятті дає можливість студенту спрямувати всі розумові ресурси на засвоєння мови, що вивчається, не витрачаючи ані сил, ані часу на «потрійний» переклад (українська–російська–французька). У такому

випадку для семантизації граматичного матеріалу використовуємо прийоми наочності (предметної, зображальної, моторної), перекладу, тлумачення, контексту [1, с. 132].

У процесі навчання іноземців в академічних групах з різним рівнем володіння мовою у викладача є можливість варіювати форми роботи відповідно до інтелектуального рівня розвитку студентів. Суттєво ускладнюють процес засвоєння української мови іноземними студентами неврахування семантичних відтінків слова відповідно до конкретного контексту, багатозначність лексичних одиниць, недостатня сформованість навичок стильового розрізнення тексту та ін. Причини відхилення від норм в українській мові іноземних студентів можна пояснити тим, що вони, користуючись другою мовою, постійно примушують себе відходити від звичних норм рідної мови. Норми рідної мови настільки є стійкими в їхній свідомості, що, будуючи речення українською, вони намагаються вирівняти відмінності між українською та рідною мовами. Норми рідної мовної системи постійно перемагають, про що свідчить багато помилок в мові, яку вони вивчають.

Здійснення мовної підготовки іноземних студентів в умовах білінгвального комунікативного середовища потребує особливого педагогічного такту, знання психолінгвістичних аспектів оволодіння нерідною мовою, вправності у застосуванні найрізноманітніших методів та прийомів навчання, вміння повертати на користь двомовну ситуацію, в якій відбувається навчання та проживання студентів-іноземців. На нашу думку, розроблення лінгводидактичних основ навчання української мови як мови фаху іноземних студентів має вирішальне значення, оскільки вона є засобом і способом оволодіння предметною й комунікативною компетенцією в галузі обраної спеціальності. Особливого значення набуває ця теза в умовах існуючого білінгвального мовленнєвого середовища. Опанування усними формами спілкування необхідно студенту-іноземцю не лише для читання й засвоєння друкарської, знакової та графічної інформації, розуміння фахової лексики, але й для сприйняття на слух доповідей, передач із радіо й телебачення та ін.



У процесі мовної підготовки іноземних студентів в умовах білінгвізму надзвичайно важливою постає проблема диференційованого поділу навчальних матеріалів відповідно до «індивідуальних освітніх та професійних потреб іноземних студентів, залучення студентів до визначення змісту їх курсового навчання, створення умов для вибору змісту й форм навчання...» [6: 19]. Методика викладання будь-якої мови є теоретичною дисципліною, практичним утіленням основних напрацювань якої стають насамперед навчальні посібники і підручники. З метою полегшення процесу адаптації студентів-іноземців у двомовному середовищі й створення більш комфортних умов на шляху до опанування нерідної мови на факультеті підготовки іноземних громадян ХНАДУ викладацьким колективом створено навчально-методичні посібники, дистанційні курси й інші методичні матеріали, що враховують різні рівні володіння українською мовою, специфіку навчання.

Викладач-словесник несе відповідальність за результативність якісної мовної підготовки іноземних студентів нерідної мови, підготовку навчально-методичного забезпечення, апробацію технології навчання іноземних мов. Відтак, перед викладачем постає низка завдань: постійно викликати та стимулювати мотивацію іноземних громадян до вивчення державної мови; оскільки курс є практичним, орієнтуватися на комунікативний підхід до вивчення української мови як іноземної; заради ефективності навчального процесу працювати у тісній співпраці з викладачами фахових дисциплін; у доборі лексичного і комунікативного матеріалу дотримуватися загальнопедагогічного принципу зв'язку навчання з життям, враховувати обрану спеціальність іноземного студента. Д

ля вирішення вищезазначених завдань педагоги активно використовують відеозаписи комунікативних ситуацій зі студентського життя, під час проходження практики або стажування та ін. По-перше, у такий спосіб є нагода наочно продемонструвати функціонування української мови, по-друге, відеоряд сприяє кращому засвоєнню загальноповсякденної й науково-термінологічної лексики без звертання до мови-посередника (рідної або російської). Під час

аудиторних занять викладачі надають перевагу усним завданням, урізноманітнюють наступні форми роботи: аудіювання, роботу в парах, рольові ігри, спонтанне складання мікродіалогів за темами фахових дисциплін. У такий спосіб здійснюється формування необхідних навичок у процесі складання діалогу на професійні теми з тієї чи іншої спеціальності.

Отже, здійснення якісної мовної підготовки вимагає напруженої роботи викладачів і студентів, що надзвичайно важко здійснювати у білінгвальному комунікативному середовищі. Але навіть за таких складних умов іноземним студентам слід пам'ятати, що іноземну мову, як і будь-яку іншу дисципліну, треба вивчати серйозно та наполегливо. Оволодіння нерідною мовою взагалі й мовленням зокрема можливе лише тоді, коли засвоєння мовленнєвого матеріалу веде до вироблення у студента-іноземця системи мови, коли він може будувати фрази відповідно до правил граматичного оформлення і слововживання в акті спілкування, до формування передусім комунікативної компетенції ділового спілкування, що дає змогу навчити майбутніх фахівців доречно використовувати в мовленні науково-термінологічну лексику свого фаху, на належному рівні володіти професійним мовленням, усним і писемним. Як показує досвід, студенти-іноземці вже менше скаржаться на труднощі, що пов'язані з двомовністю, а намагаються пристосуватися до існуючих обставин та умов.

#### Список використаних джерел

1. Антонів О. Граматичний матеріал у дистанційному курсі української мови як іноземної. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2010. Вип. 5. С. 128–136.
2. Жовтоніжко І.М. Вплив дисциплін природничо-наукового циклу на адаптаційний процес іноземних студентів. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. Харків : Константа, 2015. Вип. 9. С. 142–149.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2005. 328 с.
5. Цуркан М. Методика викладання української мови як іноземної на синхронному зрізі 21 століття: тенденції розвитку. Нова педагогічна думка. 2019. №1 (97). С. 97–102.
6. Чистякова А. Диференційована організація навчання іноземців української мови. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. пр. Львів, 2008. Вип. 1. С. 13–21.

**Формування країнознавчої компетенції та організація контролю при навчанні іноземних студентів українській мові як іноземній**

***Ланова І.В.***

*старший викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки  
Криворізького національного університету  
м. Кривий Ріг, Україна*

Протягом усього процесу навчання українській мові як іноземній відповідно до цілей та завдань навчання формується країнознавча та лінгвокраїнознавча компетенція іноземних студентів.

Традиційно країнознавча тема розкривається за допомогою серії текстів різних типів, які можуть трапитися у підручнику української мови як іноземної, у книгах за фахом, а також у спеціально відібраних викладачем текстах з інших сфер спілкування. Навчальний країнознавчий текст є не тільки важливою одиницею організації навчального матеріалу, а й виступає головним компонентом формування країнознавчої компетенції студентів.

Зупинимося на характеристиці країнознавчого тексту та організації на його базі контролю засвоєння країнознавчого матеріалу на текстах з навчально-професійної та соціально-культурної сфер спілкування. Головний зміст цієї організації передбачає аналіз текстів з навчально-професійної та соціально-культурної сфер, визначення їх жанрової приналежності, обсягу, кількості сторінок країнознавчої інформації та можливих варіантів контролю засвоєння.

Країнознавчі тексти як навчальний матеріал повинні відповідати певним вимогам. Навчальний текст повинен бути актуальним, викликати цікавість студентів, містити необхідну інформацію пізнавального та виховного характеру. Крім цього, структура тексту повинна відповідати видам робіт, що плануються. Мова навчального тексту піддається мінімізації та компресії залежно від завдань та етапів навчання. Обсяг тексту регламентується рамками навчального часу, що відведений на його прочитання, та кількістю країнознавчої інформації, яка міститься в ньому. Навчальні тексти країнознавчої тематики повинні бути узгоджені з усією системою текстів у

підручнику (дотриманий принцип концентризму у викладанні країнознавчої інформації) та відповідати своїм чітко визначеним цілям.

Одиницею країнознавчої інформації вважається предикативна теза, що несе соціально важливу, мінімальну інформацію про країну мови, яка вивчається. Визначивши інформаційну насиченість навчальних текстів з навчально-професійної та культурної сфер, можна забезпечити зворотний зв'язок на постійній основі, який виступає у формі стартового, поточного, циклового та підсумкового контролю.

Контроль засвоєння знань може здійснюватися методом опитування, спостережень, анкетування, застосуванням текстів, вікторин, в індивідуальній бесіді, при групових консультаціях, що передбачають особливу увагу до особистості студента.

Під час підсумкового контролю перевіряються знання всього матеріалу текстів за даною тематикою з урахуванням етапу навчання. У подальшому країнознавче наповнення текстів повинно бути розширене та доповнене відповідно до наступних курсів навчання.

Ефективним засобом підсумкового контролю засвоєння матеріалу є такі творчі роботи, як складання оповідань за даною темою, ігрові завдання, розповідь про аналогічні явища у національній культурі (видатна людина, подія, історичні місця) з опорою на вивчену країнознавчу лексику.

Застосування текстів для перевірки засвоєння країнознавчого матеріалу сприяє формуванню та розвитку у студентів навичок аналізу, синтезу, узагальнення, активізує інтелектуально-розумову та комунікативно-пізнавальну діяльність.

**Лінгвокультурологія у викладанні української мови як іноземної у  
зкладах вищої освіти України**

***Мірошниченко Л.І.***

*старший викладач мовної підготовки*

*Харківського національного університету радіоелектроніки*

*м. Харків, Україна*

Однією з найважливіших складових успішного оволодіння будь-якою іноземною мовою є знання культури країни мови, що вивчається. За словами

Е. Сепіра, «мова не існує поза культурою, тобто поза соціально успадкованою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують наш спосіб життя» [6: 76]. Безсумнівно, процес вивчення мови повинен спиратися «на розгляд і включення в навчальний процес найбільш значних фактів, які викликають максимальний інтерес іноземних студентів, і явищ культури з тим, щоб знання мови сприяло міжкультурній комунікації, діалогу культур, становленню й розвитку співробітництва в усіх галузях знань» [4: 117].

Студенти-іноземці, які приїжджають на навчання до України, часто не мають ані найменшого уявлення про культуру, традиції нашої країни, та й (як показує практика) в цілому про світову культуру. Однак, під час вивчення української мови, засвоєння мовної, культурної й соціальної інформації про Україну дозволяє іноземним студентам значно легше й швидше адаптуватися до українських реалій, ознайомитися з менталітетом українців, а також сприяти розумінню духовних цінностей суспільства.

У сучасній методиці викладання іноземних мов, особливо за умов навчальних закладів вищої освіти, формування лінгвокультурологічної компетенції іноземних учнів на заняттях з української мови є одним з пріоритетів, цінність якого переважає над граматичним підходом до вивчення мови. Студенти, пояснюючи інтерес до мови, часто після фахового рівня на друге місце ставлять бажання познайомитися з культурою, історією, сучасним життям країни. Уроки української мови на академічному рівні часто можуть бути єдиною можливістю оволодіти базовими знаннями про культуру й цивілізацію країни навчання під наглядом фахівця. Таким чином, курс

української мови містить культурологічні знання, забезпечує необхідні умови для діяльності випускника ЗВО в європейському й світовому співтоваристві, в першу чергу, під час пошуку роботи.

Для успішного формування лінгвокультурологічної компетенції іноземних учнів на заняттях з української мови як іноземної необхідно враховувати важливі складові (щодо змісту матеріалу й форм роботи), наприклад: 1) підбір для навчання текстового матеріалу, на основі якого студенти будуть не тільки вчитися будувати свої висловлювання й брати участь у спілкуванні, але й отримувати інформацію про соціокультурні особливості та традиції народу (тематика таких текстів має відповідати пізнавальним, комунікативним та естетичним потребам учнів); 2) конотації культурологічних фактів у художніх, інформаційних та інших навчальних текстах, коментар до них; 3) показ навчальних фільмів, мультфільмів, уривків з художніх фільмів, а також демонстрація слайдів і фотографій (з попередньою роботою, яка допоможе зняти можливі труднощі лінгвістичного, лексичного або культурологічного характеру) та інше.

У процесі розробки й створення навчальних посібників і підручників викладачам української мови як іноземної завжди необхідно враховувати важливість формування лінгвокультурологічної компетенції іноземних учнів. Тому у нових підручниках і навчальних посібниках потрібно прагнути використовувати автентичні тексти або частково адаптовані, а також надавати культурологічний коментар до тих відомостей, які були відображені у змісті навчальної літератури. Так, наприклад, у посібнику «Свята в Україні», презентуючи тему «Україна», слід поставити перед собою наступні цілі, обумовлені основним принципом «мова через культуру, культура через мову»:

- надати студентам, які вивчають українську мову, найбільш цікаві теми (з розробленими спеціально адаптованими текстами й відповідними завданнями) з української культури та цивілізації;

- познайомити учнів з характерними елементами української культури та надати можливості зануритися в українське культурне та мовне середовище;

- сформувати у студентів почуття поваги, інтересу до іншої культури.

Матеріал кожного уроку знаходиться у послідовності, відповідній ходу уроку (розминка, презентація нової лексики, мовні вправи, робота з текстом, завдання на перевірку його розуміння та ін., домашнє завдання), включає різноманітні завдання й варіанти їх виконання. Слід особливо підкреслити, що всі завдання є лише поштовхом для творчого підходу викладача: кожен урок можна провести за розробленим варіантом або використовувати запропонований матеріал залежно від мовної підготовки студентів. До кожної теми розроблені методичні коментарі. Усі зібрані у посібнику уроки були неодноразово випробувані в групах студентів з різним рівнем підготовки. Зрозуміло, що у посібник включені не тільки теми, необхідні для реалізації загальнокультурних компетенцій студента, а й цікаві з точки зору знайомства з іншою культурою.

Під час знайомства з країнознавчою складовою важливим аспектом у навчанні української мови є робота з текстами, що включають граматичний матеріал і комунікативні діалоги з необхідною лексикою, які допоможуть використовувати їх в реальному житті, в повсякденній мовній ситуації. Спеціально підготовлені тексти з цікавим сюжетом сприяють закріпленню вже вивченої граматики. Під час читання таких текстів увага студентів переходить з граматики на зміст – закріплення граматичного матеріалу відбувається автоматично. Вже не піддається сумніву той факт, що становлення й розвиток у студентів тільки знань власне вербального коду й правил його використання виявляється недостатнім для успішного спілкування з носіями тієї чи іншої мови. Незалежно від мови, у процесі спілкування виникають ситуації, для пояснення яких потрібно залучати додаткові знання, які належать національно-лінгвокультурному коду того співтовариства, мовою якої здійснюється комунікація та якими повинен оволодіти учень для здійснення успішної комунікації. На початковому етапі вивчення української мови відчувається гостра нестача країнознавчого матеріалу й відомостей з української культури й повсякденного життя в Україні. Найчастіше студенти мають у своєму багажі

знань лише те, що Україна – велика країна; столиця - Київ; Шевченко і Франко – українські письменники. Цього мало навіть для спілкування на елементарному рівні.

Поглибити знання про Україну, зіставити дві культури (Україна / Марокко, Іран, Туреччина) на підставі пред'явленого матеріалу, виявити подібності та відмінності; сприяти формуванню міжкультурної компетенції, розвинути інтерес до культури країни завдяки українській мові - мета, реалізації якої сприяє аудіювання. Навчання аудіюванню на матеріалі пісень, діалогів, аудіозаписів, відеофільмів, мультиплікаційних фільмів, коротких смішних історій, художніх фільмів (аудіювання «тексту» з опорою на слухачів) вважається одним з ефективних методів навчання будь-якої іноземної мови. Перегляд відеоматеріалів у навчальному процесі - це не тільки демонстрація уривку фільму, це також аудиторна або самостійна робота учнів, спрямована на практику навчання розмовної мови, що й дозволяє підвищити виразність зорово-слухового ряду за допомогою інноваційних технічних засобів.

Під час вибору мультиплікаційного або художнього фільму повинні враховуватися не тільки рівневі, вікові та інші особливості студентів, але, що найголовніше, - можливість порівняти, співвіднести українські реалії з традиціями культури представників різних країн - студентів, які вивчають українську мову. Щоб студенти самі змогли побудувати діалог культур, краще вибирати фільми, які відповідають загальним вимогам аудиторії і викликають інтерес у студентів, відображаючи актуальну дійсність.

На початковому етапі навчання української мови краще вибирати мультфільми з невеликим текстовим матеріалом («Жив-був пес», «Козаки»). Для полегшення розуміння тексту можлива опора на текст (передбачається попереднє читання розповіді, за яким поставлений мультфільм. Після виконання всіх запланованих завдань учні під керівництвом викладача беруть участь в обговоренні уривка або фільму, використовуючи можливості комп'ютерних технологій. Під час аудиторної роботи з викладачем



використовуються такі форми роботи, як усні презентації студентів, рольові ігри (інтерв'ю, прес-конференція, вікторини тощо).

Важливість аспекту лінгвокультурології в навчанні української мови як іноземної на всіх етапах навчання безсумнівна. Незнання етнокультурної складової української мови призводить, як правило, до комунікативних і мовних помилок, в результаті яких виникають комунікативні «збої»: нерозуміння намірів і висловлювань учасників комунікації. Це відбувається зазвичай через те, що в комунікації можуть брати участь представники абсолютно різних культур, а все «інокультурне» є незрозумілим. В основі комунікативної поведінки людей лежать національні традиції, які базуються на культурних цінностях, і знання, які допомагають формувати в іноземних студентів не лише позитивне ставлення до української мови, але і до українців та України в цілому.

#### Список використаних джерел

1. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна № 12. – С. 42–49.
2. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение). / Под ред. Щукина А.Н. – Москва, 1990. – 334с.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. / Митрофанова О.Д. - Москва, Русский язык, 1976. – 192 с.
4. Митрофанова О.Д. Русский как иностранный: традиции, новаторство, творчество // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебник-монография; под ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Изд-во РУДН, 2002. – 428 с.
5. Сепир З. Введение в изучение речи // Избранные труды по языкознанию и культурологии; под ред. А.Е. Кибрика. М.: Прогресс, 1993. – 656 с.

### **Ключові чинники соціокультурної адаптації туркменських студентів до умов навчання в Україні**

***Моргунова Н.С.***

*к. психол. н., доцент кафедри мовної підготовки*

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

*м. Харків, Україна*

Успішність навчання іноземних студентів в Україні багато в чому визначається успішністю проходження ними соціокультурної адаптації до умов

навчання. Соціокультурна адаптація має на увазі пристосування індивіда до умов нового соціокультурного середовища, зокрема до нових ціннісних орієнтирів, норм поведінки, традицій, забезпечуючи успішне існування у новому культурному середовищі.

За традицією більшість іноземних студентів перед вступом на 1 курс українських ЗВО проходять навчання на підготовчих факультетах, де створені усі умови для успішної адаптації і адекватної поведінки іноземних студентів в умовах іншомовного соціокультурного і соціопедагогічного середовища. Навчання на цих факультетах забезпечує наступність спрямованості, форм, методів навчально-виховного процесу ЗВО на основному етапі навчання. Та значно скорочує терміни успішної адаптації іноземних студентів до нових соціально-культурних умов країни навчання.

Туркменські студенти, які приїжджають з метою здобуття освіти в українські ВНЗ, не проходять навчання на підготовчих факультетах. Тому в перший рік навчання в Україні вони стикаються з низкою труднощів.

Ці труднощі можна згрупувати таким чином:

- адаптаційні труднощі на різних рівнях: мовному, понятійному, етично-інформаційному, кліматичному, побутовому і т.ін.;
- психофізіологічні труднощі, пов'язані з перевлаштуванням особистості в умовах початкової адаптації в новій для студентів країні;
- навчально-пізнавальні труднощі, пов'язані, в першу чергу, з мовним бар'єром, подоланням відмінностей у системах освіти України і Туркменістану; адаптацією до нових вимог в гуртожитку, на вулицях, у магазинах і т.д.;
- комунікативні труднощі як по вертикалі, тобто з адміністрацією факультету, з викладачами і співробітниками, так і по горизонталі, тобто у процесі міжособистісного спілкування усередині своєї навчальної міжнаціональної групи, навчального колективу.

На нашу думку, адаптація до освітнього середовища ЗВО – одна з форм пристосувальної поведінки людини, і має ті ж компоненти, що і будь-який

інший адаптивний процес. Під адаптацією студентів-іноземців до освітнього середовища українського ЗВО ми розуміємо багатфакторний процес входження, розвитку і становлення особистості студента-іноземця в освітньому просторі вищого навчального закладу в рамках комплексного поєднання і взаємодії інформаційно-функціонального і соціокультурного полів.

Соціокультурна адаптація – складний багатплановий процес взаємодії особистості і нового соціокультурного середовища, в ході якої іноземні студенти, маючи специфічні етнічні і психологічні особливості, вимушені долати різного роду психологічні, соціальні, етичні, релігійні бар'єри, освоювати нові види діяльності й форми поведінки. Адаптація іноземних громадян до нових соціокультурних умов під час вступу до вищого навчального закладу є провідним чинником, що визначає в більшості випадків ефективність освітнього процесу в цілому.

Основою соціокультурної адаптації туркменських студентів в умовах українського соціуму є толерантність. Розширення міжнаціональних контактів України в політиці, економіці, науці, культурі, епоха глобальних комунікацій спричинили істотні зміни і в освітньому процесі. Актуальним завданням викладачів вищих навчальних закладів, у тому числі і викладачів української (російської) мови як іноземної, стає формування у студентів нової свідомості, при якій людина, поряд з розвиненим відчуттям національної самоідентичності відчуває себе відповідальним за все, що відбувається у світі.

При такому підході стає очевидною необхідність соціально-психологічної взаємоадаптації представників різних лінгвокультурних спільнот. Чималий досвід накопичено в цьому відношенні кафедрою мовної підготовки ХНАДУ. Кафедра організує навчально-виховну роботу так, щоб туркменські студенти не лише опанували соціокультурну інформацію, але і активно використовували її в міжкультурному спілкуванні. Тому всі форми соціокультурної адаптації туркменських студентів (нове освітнє середовище, мовне спонтанне і незаплановане спілкування, подолання соціально-психологічного бар'єру,

звикання до середовища мегаполісу) практично реалізуються на кафедрі мовної підготовки ХНАДУ.

При виборі тематики навчальних матеріалів соціокультурного характеру враховується профіль майбутньої спеціальності іноземних студентів технічного університету. У першу чергу використовуються теми, що відповідають професійним інтересам студентів, ряд ключових країнознавчих тем, що є необхідними для розуміння української дійсності і пов'язані з найважливішими історичними подіями і актуальними проблемами сучасного життя («Вища освіта в Україні», «Наука і техніка в Україні», «Соціально-економічна ситуація в Україні», «Міста України», «Історія України», «Повсякденне життя українців», «Технічні університети України», «Звичаї і традиції українського народу» та ін.).

Особливе місце в роботі з туркменськими студентами відводиться темі «Система вищої освіти України». На нашу думку, використання на заняттях таких текстів, як «Навчальний процес у ЗВО», «Як готуватися до лекції», «Режим дня студента» та ін., сприяє ефективному «входженню» туркменських студентів у соціально-педагогічний простір університету.

Досвід роботи показує, що найчастіше в соціокультурній сфері спілкування іноземних студентів цікавить побутова культура, традиції, звичаї народу і, звичайно ж, сам народ, його моральні й духовні цінності, психологічний склад, національні риси. У навчальних матеріалах знайшли віддзеркалення складові ментальності українців: прагнення до духовності, чуйність, артистичність, мрійливість, доброта, специфіка мовного етикету («Культура жива і неповторна», «Вчиться володіти собою», «Прислів'я, приказки і крилаті вирази», «Жести і міміка в мови та ін.).

Усі навчальні матеріали дозволяють задовольнити комунікативно-пізнавальні потреби іноземних студентів і проводити навчальні заняття, зорієнтовані на дискусію: «Що таке щастя?», «Чи всі проблеми можна вирішити за допомогою грошей?», «Справжня любов – що це таке?» та ін.

При формуванні комунікативної і соціокультурної компетенції туркменських студентів нами активно використовуються ігрові технології. Зокрема, ігрове завдання «Інтерв'ю» по темі «Спорт в Україні» передбачає наступні варіанти питань: 1. Яким видом спорту ви займаєтесь? 2. Коли ви почали займатися спортом? Чому? 3. Чи є у вас спортивні досягнення? Розкажіть про них. 4 Назвіть свої улюблені українські спортивні команди. 5. Що б ви хотіли побажати своїм улюбленим футбольним гравцям? 6. Як ви думаєте, яке значення має спорт в житті людини? тощо.

На завершальному етапі роботи з текстами соціокультурної тематики студентам може бути запропоноване також наступне завдання: «Візьміть інтерв'ю у своїх викладачів і українських однокурсників, щоб з'ясувати як вони відносяться до питань своєї професії, праці, таланту, патріотизму, способу життя, долі, любові й дружби».

Такі ігрові завдання значно підвищують якість навчання туркменських студентів, формують у них навички та уміння адекватної поведінки в соціально значущих ситуаціях. За допомогою питань і завдань виробляється послідовне зіставлення рідної для студентів і української культури з метою виявлення схожості і відмінності між ними і кращого розуміння нерідної культури. У навчальних матеріалах представлені наступні завдання, зорієнтовані на порівняльне країнознавство: 1. Розкажіть, як святкують Новий рік у Туркменістані? 2. З якими проблемами стикається молодь у вашій країні? 3. Розкажіть про прислів'я і приказки вашого народу. 4. Які весільні традиції існують у вашого народу? та ін.

Ці завдання дозволяють організувати роботу в аудиторії, вони є також одним з прийомів відбору матеріалу в контексті діалогу культур, при якому навчання здійснюється в процесі зіставлення і взаємодії культур представників рідної мови та тієї, що вивчається. Ми вважаємо, що розвиток навичок проведення аналогій, паралелей, зіставлень – це для студентів-іноземців оптимальний прийом навчання нерідній мові.

Розглянуті навчальні матеріали дозволяють також поетапно формувати соціокультурну компетенцію туркменських студентів. Перш за все, робота з матеріалами посібника дозволяє студентам отримати знання з економіки, культури, суспільного життя України, етикетних норм мовлення, вербальних і невербальних засобів спілкування, способів вираження стосунків, відчуттів, типових для повсякденного спілкування українців, основ національної поведінки і характеру. Крім того, студенти мають можливість за допомогою представлених навчальних матеріалів залучитися до української культури з акцентом на духовно-етичні загальнолюдські цінності, закладені в культурних традиціях і звичаях будь-якого народу, сформувати свою інтеркультурну позицію стосовно конкретних ситуацій порівняльного аналізу і мові різних культур.

Список використаних джерел

1. Овчинникова М.В. Научно-методические основы формирования социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Овчинникова Майя Викторовна. Москва, 2006. – 219 с.
2. Патохина С.В. Формирование социокультурной компетенции. Сургут : Ун-т., 2007. – 314 с.

## **Невербальні засоби спілкування у роботі викладача-філолога з іноземними студентами**

***Приходько С.О.***

*к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки*

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

*м. Харків, Україна*

Найважливішим засобом спілкування, як відомо, є мова. Але насправді спілкування за допомогою сигналів-символів – жестів, пози, міміки і виразу обличчя – грають не меншу роль в процесі комунікації. За даними А. Мейерабіана, передача інформації відбувається на 15% за рахунок вербальних засобів (тільки слів), на 38% – за рахунок звукових засобів (включаючи тон голосу, інтонацію звуку), на 55% – за рахунок невербальних засобів [3]. Р. Бердвісл [3] за результатами дослідження частки невербальних

засобів у спілкуванні людей встановив, що в середньому людина говорить словами тільки протягом 10-11 хвилин в день, і що кожне речення в середньому звучить трохи більше 2,5 секунд. Як і А. Мейерабиан, він виявив, що словесне спілкування у розмові займає менш 35%, і більше 65% інформації передається за допомогою невербальних засобів спілкування.

Вербальна мова є вокально-звуковим явищем, легко кодується і декодується. Невербальна мова складається з різноманітних рухів (жести, експресія особи, погляд, пози, інтонаційно-ритмічні характеристики голосу, дотик), що пов'язані з мінливими психічними станами людини, її ставленням до партнера, з ситуацією взаємодії. Значна частина невербальної інформації взагалі не може бути переведена в код будь-якої мови без істотної втрати її сенсу для партнерів [1, с. 325].

Жестова комунікація значною мірою є таким же національним феноменом, як і вербальні мови. Жести і міміка утворюють модель комунікації, яку можна порівняти з моделлю поведінки. Відповідність використовуваних засобів невербальної комунікації цілям і змісту словесної передачі інформації – один з важливих елементів культури спілкування. Ця відповідність має особливу актуальність для викладача, який працює з іноземним контингентом студентів, тому що в цьому випадку засоби як вербальної, так і невербальної комунікації є інструментом його професійної діяльності.

Невербальна мова є відмінною рисою кожної культури. Вивчення мов жестів – одна з форм пізнання культури, традицій того чи іншого народу. Якщо кожна лінгвокультурна спільність має свою специфічну модель динамічної поведінки, то неадекватне використання «своїх» жестів спілкування іноземними студентами паралельно з використанням української (російської) мови може призвести до нерозуміння змісту комунікації українським (російським) співрозмовником і порушити мовний контакт. Завдання викладача – навчити студента адекватно брати участь у комунікації, тобто він повинен враховувати і можливу інтерференцію в жестовій поведінці іноземних студентів.

Е. Верещагін і В. Костомаров у монографії «Мова і культура» відзначають, що «вивчаючи російську культуру, іноземний учень не може обійтися без знайомства з національно-психологічними особливостями народу, вираженими в цій культурі. Те саме можна сказати і про викладача російської мови, який повинен враховувати національний психологічний склад і культуру учнів» [1: 31]. Отже, в викладанні української (російської) мови як іноземної необхідно враховувати особливості невербальної поведінки іноземної аудиторії, планомірно і систематично знайомити з особливостями невербальних засобів спілкування в сучасній українській і російській культурі.

У процесі мовної підготовки іноземних студентів на різних етапах навчання викладач широко використовує невербальні засоби спілкування: паралінгвістичні (темпо-ритмічні та мелодико-інтонаційні особливості мови); екстралінгвістичні (сміх, плач, зітхання, цокання); проксемічні (просторові пересування під час занять); кінесичні (міміка, жести, пантоміміка). Все це, за твердженням дослідників, значно підвищує ефективність викладання іноземної мови [2, с. 49].

Розуміння чужої культури через мову вимагає виходу за рамки лексики, граматики і синтаксису, адже успішне пізнання чужої культури можливо лише в тому випадку, якщо одночасно з вербальним процесом достатня увага приділяється фоновим знанням, етикетним нормам, що відображають певну культуру і культуру спілкування загалом. Чималий внесок у розуміння культури мови, що вивчається, вносить вміння правильно інтерпретувати невербальні вираження, якими користуються носії мови. Як правило, труднощі в спілкуванні з іноземцями викликані незнанням елементарних основ міжкультурного спілкування. Як вербальні мови відрізняються один від одної в залежності від типу культур, так і невербальна мова однієї нації відрізняється від невербальної мови іншої.

У процесі мовної підготовки іноземних студентів важливо як розуміння викладачем жестів, що використовуються студентами, так і адекватне сприйняття аудиторією невербальних засобів, які використовує викладач. При



міжнаціональному спілкуванні стають особливо значущими питання семантики жестів. Викладач української (російської) мови як іноземної повинен орієнтуватися в країнознавчому матеріалі студентського контингенту, володіти культурологічно цінною інформацією про народ, з представниками якого він працює. Помилки в інтерпретації відбуваються в основному при формальному їх збігу: подібному жесту надається те значення, що властиве йому у своїй культурі.

Жести та інші засоби невербального спілкування можна розкодувати невірно внаслідок багатьох причин: національно-культурної специфіки; багатозначності; недостатності соціального досвіду тощо. Ф. Пойатос ілюструє цю тезу на прикладі декодування кінесичної складової спілкування:

1. кінесичні засоби декодуються невірно внаслідок повної або часткової подібності динамічних малюнків і значень жесту;

2. кінесичні засоби сприймаються, але не декодуються, тому що не викликають візуальної асоціації з кінесичною системою рідної мови; наприклад, відтягування нижньої повіки вказівним пальцем у німців, іспанців означає «я все бачу», «я напоготові»;

3. кінесичні засоби не помічаються, тому що представник іншої культури не підозрює, що вони несуть якесь значення; наприклад, в Гонконзі постукування середнім і вказівним пальцем по столу означає подяку за те, що налили чай або вино;

4. кінесичні засоби сприймаються, але декодуються невірно внаслідок подібності динамічних малюнків в рідній і іншомовній культурі, але різниці в значеннях; наприклад, жест «о'кау», що виконується не в вертикальній, а в горизонтальній площині, означає у французькому соціумі «нуль, порожнє місце» [4, с. 263].

Викладачеві необхідно контролювати використання міміки і враховувати національну специфіку міміки студентів, щоб уникнути комунікативних невдач і адекватно зрозуміти студента. Мімічні рухи, такі як насуплені брови, оскал, широко розкриті очі, відкритий рот, надуті губи, стиснуті губи, підморгування

та інші, мають фіксовані культурно обумовлені значення. Емоційні категорії, наприклад, гнів, радість, печаль або огида, є лінгво і культурно специфічними. Тому в китайській аудиторії викладачеві необхідно пам'ятати, що в Китаї підняті брови – знак гніву, тоді як в Україні та Росії піднімають брови частіше від подиву. При спілкуванні в аудиторії нігерійських студентів можлива ситуація, коли при осудженні за будь-якої вчинок у відповідь викладачеві студент буде зображувати на обличчі усмішку, або навіть сміятися, так він буде висловлювати своє замішання, співчуття.

При роботі з іноземними студентами необхідно враховувати і релігійну приналежність учнів. Якщо в Україні не надається особливого значення тому, якою рукою щось робиться, то у тих, хто сповідує іслам, ліва рука вважається нечистою. Якщо ви простягнете подарунок або гроші лівою рукою, ви можете образити мусульманина.

У різних культур існують різні уявлення про оптимальні відстані між співрозмовниками. Так, китайці, монголи, жителі Північної Європи, вважають за краще знаходитися при спілкуванні на відстані від співрозмовника, на відміну від арабів, для яких 60 см – вже досить велика відстань для спілкування. Араби, жителі Східної Європи і середземноморських країн також досить активно використовують дотики при спілкуванні. Англосаксонські народи вважаються людьми, які рідко користуються дотиками при спілкуванні. В азіатських культурах, через дотик передаються почуття патронування і переваги. Дотик до плечей або спині у них означає дружбу. Виявом братства серед мусульман є обійми. Але є і свої заборони: в азіатських культурах: не можна торкатися голови співрозмовника, це розглядається як образа. Тому в азіатських культурах вчителя часто б'ють учнів по голові, і учні сприймають це як образливе покарання [2, с. 80].

Вивчення невербальної комунікативної поведінки є одним з основоположних компонентів при формуванні міжкультурної компетенції. Навчаючись невербальних компонентів носіїв мови, що вивчається, іноземні

студенти вчать ся сприймати іншoкультурні факти, розуміти чужу культуру, бачити поведінку її носіїв їхніми очима.

Список використаних джерел

1. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов - на-Дону, Феникс, 1999.–608 с.
2. Родионова Е.С. Единицы невербальной семиотической системы в портретных описаниях человека: семантика и прагматистика (на материале русской художественной, мемуарной, публицистической прозы): дисс. канд. филол. Наук. Омск, 2006.– 262с.
3. Шипунов С. На одной волне с собеседником. Секреты беседы. М., 2003.– 167 с.
4. Fernando P. The reality of multichannel communication // The reality of multichannel verbal-nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation. – 1986. – P. 249-282.

**Особливості використання лінгвокультурологічного підходу у викладанні української мови іноземним здобувачам освіти**

*Скидан М.С.*

*викладач кафедри українознавства та латинської мови*

*Національного фармацевтичного університету*

*м. Харків, Україна*

Останнім часом зростає інтерес дослідників до проблем навчання мови в контексті культури різних народів. Тому розробка проблеми взаємовідносин мови та культури на сьогодні є надзвичайно актуальною, особливо в галузі навчання українській мові як іноземній. Лінгвокультурологічний підхід до викладання української мови як іноземної у наш час виявляється найбільш затребуваним, оскільки стає важливою необхідністю форсування лінгвокультурологічної компетенції в контексті формування комунікативної як основної мети навчання мові.

Варто зазначити, що при такому підході викладач обов'язково повинен враховувати специфіку рідної культури здобувачів освіти, зокрема їхні релігійні уподобання, але при цьому дати уявлення про історію, культуру, побут та традиції України.

Оскільки лінгвокультурологічні відомості є необхідною складовою комунікативної компетенції іноземних студентів, використання

лінгвокультурологічного підходу в іноземній аудиторії під час вивчення української мови є надзвичайно важливим.

Лінгвокультурологія в дидактичній інтерпретації являє собою теоретичне обґрунтування формування вторинної мовної особистості, тих комунікативних умінь, які необхідні для навчання носіїв різних національностей та попередження міжкультурної інтерференції. Тому лінгвокультурологічний підхід у викладанні української мови як іноземної є однією з умов оволодіння лексикою, що забезпечує міжкультурну комунікацію та взаємну передачу та сприйняття за допомогою мови.

Така метода викладання умовно складається з трьох основних ліній. 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.

Полегшення засвоєння нової мови та сприйняття нової культури передбачає певний симбіоз, адже заглиблення семантики до «предметної синтагматики» забезпечує здатність аналізувати вербалізований об'єкт культури як єдність мовної та позамовної сутності [2, с. 152].

Однією з найважливіших є проблема пристосування іноземців до регіональної субкультури, а, відповідно, й мови. Це пояснюється тим, що вони знають особливості мови своєї рідної країни чи регіону і при оволодінні іноземною мовою поводяться як «чужі». У наслідок цього виникають незрозуміння 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.

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, с. 195].

Д. І. Башуріна під лінгвокультурологічною компетенцією розуміє систему знань про культуру, яка втілена в певній національній мові, та комплекс умінь з оперування цими знаннями [1, с. 35].

Тому викладачам варто користуватися усіма можливими засобами для адаптації та мовно-культурного заглиблення іноземних студентів: прослуховування українських пісень, демонстрування мультиплікації та уривків українського відео, відвідування музеїв та виставок, наочне використання на заняттях національних предметів побуту на одязі – усе це значною мірою підвищує інтерес здобувачів освіти до культури та мови України та полегшує сприйняття лінгвокультурного матеріалу.

Так, наприклад, прослуховування композиції «Щедрик» (під час вивчення теми «Зимові свята») та «Пори року» Океану Ельзи (під час вивчення теми «Погода. Пори року») і робота з їхніми текстами значно поліпшує сприйняття матеріалу, підтримує інтерес студентів і дозволяє більш ефективно повторити лексичний матеріал.

Використання на занятті з теми «Моя країна» відеокліпу зі словами та краєвидами на композицію Тіни Кароль «Україна – це ти» допомагає показати іноземним здобувачам освіти красу природи України, повторити лексику за темою, налаштувати їх на позитивне сприйняття нашої країни, допомагає їм відчувати себе не чужими, а бажаними та прийнятими.

Під час вивчення теми «Їжа. Українські національні страви. Правила етикету за столом» можна провести інтерактивне заняття у їдальні або кафе, бо набагато показовішим та ефективнішим є повне занурення у процес, аніж навчання за партою. Таке практичне заняття надовго запам'ятується студентам і наочно продемонструє і культуру України, і використання мови.

Вважаємо основними завданнями викладачів 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.

Список використаних джерел

1. Башурина Д. И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским пословицами: дис. канд. пед. наук. 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2005. – 242 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. М.: Изд-во РУДН, 1997. – 336 с.
3. Музика Т. Є. Лінгвокультурологічний аспект викладання української мови (як іноземної) // Актуальні проблеми філології та перекладознавства. — 2016. – Випуск десятий. – С. 193-196.

**Лингвокультурологический подход в обучении неродному языку**

***Стремоухова И.И.***

*ст. преподаватель кафедры языковой подготовки*

*Харьковского национального технического университета сельского хозяйства  
имени П.Василенко  
г. Харьков, Украина*

Все чаще язык рассматривается не только как средство коммуникации, а и как способ познания ценностей других культур. В современной лингвистике значительное внимание уделяется человеческому фактору в языке. Ее интересуют связи языка с сознанием, этносом, культурой. На современном уровне изучением соотношения языка и других феноменов занимаются такие новые дисциплины, как лингвокультурология, этнолингвистика, когнитивная лингвистика. Данная практика междисциплинарных связей способствует становлению новых научных дисциплин синтезирующего типа, рассматривающих разные аспекты процесса отражения и фиксации в языке национальных особенностей культуры и психологических особенностей

личности: этнолингвистики, социоллингвистики, лингвострановедения, этнопсихоллингвистики, лингвокультурологии и других.

Особое место среди новейших лингвистических дисциплин культурологического направления занимает лингвокультурология, возникшая в начале 1990-х гг. на стыке лингвистики и культурологии и рассматривающая взаимоотношения культуры и языка как сложный синхронический процесс отражения национально-культурных особенностей в лексических единицах языковой системы при сохранении их языкового и внеязыкового содержания.

Ориентация лингвокультурологии на новую систему культурных ценностей, на объективную интерпретацию фактов, явлений и информации в различных областях культурной жизни сообщества отличает ее от пограничных гуманитарных дисциплин. Будучи сравнительно молодой областью знаний, лингвокультурология обладает развитой системой базовых единиц, отражающих специфику ее проблематики и разнообразие подходов к рассмотрению культурного фактора в языке и языкового фактора в человеке. Среди основных направлений современных лингвокультурологических исследований можно выделить: фразеологическое направление, которое выявляет культурно-языковую компетенцию субъектов лингвокультурологического сообщества на основе изучения фразеологического фонда языка (В.Н. Телия, В.В. Воробьев, М.А. Кулинич и др.); концептологическое направление, которое изучает национальные особенности употребления понятий, общих для научных теорий и обыденного сознания (А. Вежбицкая, Ю.С. Степанов, В.И. Карасик и др.); лексикографическое направление, занимающееся составлением словарей, отражающих национально-культурное своеобразие языков (В.П. Руднев, Ю.С. Степанов, В.В. Ощепкова, И.И. Шустилова и др.); лингводидактическое направление, в рамках межкультурной коммуникации исследующее проблемы общения в границах «диалога культур» и интеркультуры (И.И. Халеева, Ю.А. Сорокин, И.Г. Ольшанский и др.). При этом особое внимание обращается на связи между

этими направлениями, чтобы выявить воплощенную в национальном языке и проявляющуюся в языковых процессах материальную и духовную культуру.

Лишь воспринимая язык, культуру и сознание в неразрывной взаимосвязи и взаимодействии и изучая это взаимодействие в единой системной целостности, мы можем говорить о целостной «языковой картине мира», «языковом сознании». Язык, будучи одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, т. е. национальную культуру. Язык не только отражает реальность, но интерпретирует ее, создавая особую реальность, в которой живет человек. Все тонкости культуры народа отражаются в его языке, который специфичен и уникален, так как по-разному фиксирует в себе мир и человека в нем. Все внимание в лингвокультурологии уделяется человеку в культуре и его языку. Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности.

Изучение языка предполагает отношение к нему как к источнику сведений о национальной культуре народа — носителя изучаемого языка. Культура формирует и организует мышление языковой личности, языковые категории и концепты, таким образом осуществляется одна из фундаментальных функций языка - быть орудием создания, развития, хранения и трансляции культуры. Изучая язык и культуру другого народа, учащиеся усваивают образ мира, видят окружающую действительность несколько иначе, чем представляли до общения на языке носителей иноязычной культуры.

На современном этапе наблюдается повышение интереса к проблемам, связанным с познавательной деятельностью человека. Язык — это один из наиболее характерных типов ментальной деятельности человека, в котором зафиксирован социальный, исторический, культурный опыт человечества. Духовный мир человека изучается по его поведению, по осуществляемым видам деятельности, подавляющее большинство которых протекает при участии языка. Когнитивный подход позволяет установить связь между познавательной



деятельностью языкового коллектива и представлением накопленных им знаний в языке; судить о культурной обусловленности путей познания исследуемого фрагмента действительности членами лингвокультурной общности.

Актуальными проблемами лингвокультурологии в XXI веке являются взаимосвязь языка и культуры, языковая картина мира, языковая личность и, конечно же, лингвокультурный концепт, который является базовой единицей лингвокультурологии.

Лингвокультурный концепт – сложное ментальное образование, получающее вербальное выражение; в составе концепта выделяются образная, понятийная и ценностная составляющие, при этом приоритетная роль принадлежит ценностному компоненту концепта; лингвокультурные концепты существуют на этнокультурном, социокультурном и индивидуальном уровнях сознания. Концепты формируются из непосредственного чувственного опыта, из предметной деятельности человека, из мыслительных операций человека с другими концептами, существующими в его памяти, из языкового общения, например, в форме разъяснения, из самостоятельного усвоения значения языковых единиц. Лингвокультурология рассматривает концепты как образования, возникающие в результате овладения значением и проявляющиеся в умении обращения с определенными понятиями, включающими в себя концепт как составляющую.

Разработка лингвострановедческого аспекта преподавания иностранных языков, несомненно, стала важным этапом в развитии лингвокультурологического подхода к языковому образованию. Новому видению реализации принципа «соизучения языка и культуры» способствовали, с одной стороны, объективные изменения в мире и в частности - изменения отношений нашей страны с другими странами – активизация «диалога культур», более глубокое понимание поликультурности мира и ценности каждой этнокультуры, а, с другой стороны, интенсивное изучение «диалога культур», формирование новых (междисциплинарных) научных направлений, например, таких, как лингвистическая прагматика (наука, изучающая условия

использования языка коммуникантами в актах речевого общения), межкультурная коммуникация, лингвокультурология.

Цель лингвокультурологии состоит в изучении способов, которыми язык воплощает в своих единицах, хранит и транслирует культуру. В рамках описываемой концепции считается, что в процессе взаимодействия и взаимовлияния языка и культуры первый выполняет не только кумулятивную, но также и транслирующую функцию. Язык не только закрепляет и хранит в своих единицах концепты и установки культуры: через него эти компоненты и установки воспроизводятся в менталитете народа или отдельных его социальных групп из поколения в поколение.

Культурный концепт в лингвокультурологии является в настоящее время принятым термином. Его исследование позволяет выявить национальную специфику концепта и всей концептосферы определенного языка.

Исследование взаимодействия языка и культуры и различных влияний на них многочисленных факторов открывает широкие возможности для научного познания. Анализ основных концептов, входящих в языковую картину мира, позволяет проникнуть в сферу языкового сознания личности и этноса в целом, определить степень соотношений языка и личности, личности и народной культуры. Язык всегда отражает национальный характер мышления, он, по сути, есть объединенная духовная энергия народа. Эта духовная энергия, или душа народа, воплощается в отдельных элементах языка и таким образом складывает своеобразную языковую картину мира. Лингвокультурология как одно из направлений обучения иностранным языкам реализуется в процессе изучения национально-культурной семантики изучаемой лексики, изучении аутентичных, лингвострановедческих и исторических текстов, лингвокультурных тем и т.д.

Таким образом, лингвокультурологический подход к обучению является одним из эффективных средств приобщения учащихся к культуре других стран через изучение иностранного языка, а также играет первостепенную роль в воспитании осознанного отношения и интереса к иностранному языку и

формировании лингвокультурологической компетенции. Понимание ценности и своеобразия языка и культуры каждого народа способствует формированию так называемой «*кросс-культурной грамотности*» (сложное системное образование, которое включает в себя знание, понимание, уважение языка, традиций, обычаев и национальной психологии того или иного этноса или народа), признанию многоликости, поликультурности мира. Толерантное отношение к «другому», «чужому», интерес к его особенностям, к его отличиям от «своего», привычного, помогает освободиться от многих стереотипов, мешающих полноценному межкультурному общению.

Список использованных источников

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Рус.яз., 1990. – 246 с.
2. Гребенников, И. А. Адаптация иностранных студентов: механизмы и факторы / И. А. Гребенников // Гуманитар. исслед. в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2011. – № 3. – С. 98–100.
3. Грушевицкая Т.Г. , Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. –352 с.
4. Муравлёва Н.В. Понимание и интерпретация фактов чужой культуры// Россия и Запад : Диалог культур. Выпуск 7. М.: МГУ, 1999. – С.233 – 236.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. – 624 с.

## **Социальные сети в современном образовательном процессе (на примере группы «Facebook»)**

***Черновалюк И.В.***

*канд.филол.наук, доцент кафедры языковой и  
общегуманитарной подготовки иностранцев*

*Одесского национального университета имени И.И.Мечникова  
г. Одесса, Украина*

Образовательные реалии XXI века, переход к смарт-технологиям в практическом образовательном процессе ставят новые качественные цели и задачи [5:75]. На современном этапе развития образования информационные коммуникативные технологии (ИКТ) признаются одним из главных приоритетов в преподавании иностранных языков. Интернет рассматривается как уникальный поставщик контента и новая коммуникативная среда [2:60]. Использование информационных сетевых ресурсов является одной из основных потребностей нашего времени. Стремительное развитие

информационно-коммуникационных технологий обусловлено распространением Интернета и связанных с ним коммуникационных технологий (электронная почта, форумы, Скайп), способов организации информации, построенных на веб 2.0 (вики-технологии, ресурсы для хранения видео- и фотоинформации типа youtube, социальные сети). Исследуются возможности использования социальных сетей, блогов (интернет-дневников), трехмерного пространства в обучении иностранным языкам [1:46].

Одной из основных задач, стоящих перед высшей школой, является задача подготовки специалиста, владеющего методами и приемами работы с информацией. Применительно к иноязычному обучению данная задача означает важность формирования и развития коммуникативной и информационной компетенции [4:267]. В современном мире человек находится под воздействием интенсивного потока информации. Информационно-коммуникационных технологий проникают во все сферы деятельности человека. От умения человека ориентироваться в информационных потоках как на родном, так и на иностранном языках зависит его успешность и конкурентоспособность как специалиста [4:268], что обуславливает становление иноязычной информационной компетенции как цели иноязычного образования и предопределяет поиск путей ее эффективного формирования и развития.

Одним из средств развития данной компетенции в практике обучения иностранным языкам являются социальные сети. *Социальные сети* являются платформой, онлайн-сервисом или веб-сайтом, предназначенным для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в Интернете. Социальные сети и сетевые сообщества, образование которых считается величайшим достижением «всемирной паутины», объединяют людей, связанных общими либо профессиональными интересами. Социальные сети как неотъемлемая часть жизни современного человека используются в профессиональных и личных целях, находят активное применение и в образовательном процессе, в том числе и в преподавании иностранных языков.

«С развитием информационных технологий и в связи с постоянно возрастающим интересом к интернет-коммуникации *сетевые ресурсы* рассматриваются в настоящее время как средства и материал для реализации инновационных педагогических и методических технологий» [3:139], наиболее естественная и удобная виртуальная площадка для решения ряда задач, стоящих перед преподавателем и учащимися. В частности, сетевые ресурсы как инструмент можно использовать для общения, познавательной деятельности и моделирования новой коммуникативной и образовательной среды.

Использование социальных сетей в образовательных и научных целях предопределено самой историей их развития. Так, один из популярных сетевых ресурсов Facebook заявил о себе как академическая социальная сеть. Успех данного проекта был обусловлен созданием студенческого информационного сервиса в Интернете, площадки для общения и интерактивного справочника, информирующего о расписании и занятиях на каждом курсе. В новостной ленте преобладали сообщения о научных конференциях, симпозиумах, ссылки на научные работы. Таким образом, американские преподаватели, исследователи и студенты данную сеть воспринимают как естественную и очевидную, а ее использование в образовательных целях как неотъемлемую функцию.

Сегодня социальная сеть Facebook признана одним из наиболее популярных инструментов, программным обеспечением обучения и развития, позволяющим преподавателям и студентам общаться друг с другом, обмениваться опытом и новостями, повышать уровень профессиональной компетентности, создавать учебные курсы и задания. Интерфейс сети признан удобным и дружелюбным по отношению к пользователям: все его функции легко осваиваются, сопровождаются простыми и понятными инструкциями. К бесспорным достоинствам данной сети также следует отнести ее развитие и постоянное обновление.

Одним из важнейших направлений социальной сети Facebook, востребованным в настоящее время и активно развивающимся, является профессиональное. Расширение рамок профессионального общения,

возможность контактировать с коллегами и обмениваться опытом, мнениями становится возможным благодаря социальной сети Facebook. Так, группа «Методика преподавания РКИ для всех» в социальной сети Facebook является площадкой, которая позволяет непрерывно поддерживать связь, обмениваться опытом, принимать участие в дискуссиях, делиться полезными для работы ссылками, обмениваются изображениями (фото, видео, рисунки), инфографикой, новыми сайтами и подкастами. Возможность повышения профессионального уровня преподавателя, его личностного роста оказывает положительное влияние на успешность и результативность его педагогической деятельности и соответственно на повышение качества обучения.

Образовательный потенциал сетевого ресурса реализуется посредством размещения научно-методических публикаций, словарей, справочной и учебной литературы, разнообразных учебных материалов: постоянно выкладываются и обновляются материалы, которыми можно воспользоваться в качестве дополнительного методического сопровождения к основным, ставшим уже традиционными учебным материалам, а также с целью организации и проведения самостоятельной работы учащихся. К преимуществам использования социальной сети в качестве учебной площадки следует отнести: привычную среду для учащихся, возможность совместной работы, возможность создания сетевого учебного контента, создание блога как электронной тетради, наличие форума, чата, ленты сообщений и публикаций на персональной странице пользователя, наличие электронного образовательного контента в свободном доступе, формирование и развитие новых знаний, навыков и компетенций, индивидуализированное обучение в интерактивной образовательной среде и т.д.

Так, на платформе Facebook размещен курс «Русский для начинающих» с образцами готовых уроков и заданиями. Принцип подачи учебных материалов – модульный. Все материалы строго структурированы в соответствии с модульной подачей по типу кейсов. Каждый модуль имеет свою четкую и доступную организацию с переводом на английский язык. Привлекательна

компактная форма и четкая структура подачи материалов, направленных на развитие всех видов речевой деятельности и формирование речевых навыков, привлечение мультимедиа, интерактивные приемы педагогического взаимодействия и тестовые задания с возможностью выполнения в формате мобильного устройства.

Одним из основных направлений организации образовательной деятельности ОНУ имени И.И.Мечникова как электронного вуза является полное отражение учебного процесса на внутренних порталах: <http://onu.edu.ua>, <http://imo.onu.edu.ua/>. К удачным решениям, на наш взгляд, следует отнести возможность открытого общения и взаимодействия иностранных учащихся, сотрудников Института международного образования и педагогов кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев посредством создания группы, размещенной на платформе социальной сети Facebook – <https://www.facebook.com/imo.onu.edu.ua>. Участники группы могут воспользоваться необходимой и актуальной для них информацией, познакомиться с публикациями и отзывами, узнать о культурной жизни города и ближайших мероприятиях, опубликовать сообщение, поделиться впечатлениями, обменяться фотографиями, задать вопросы, узнать о праздничных датах и значимых мероприятиях.

Преимущества использования учебных материалов социальных сетей очевидны: привлечение дополнительных ресурсов, возможность выхода за рамки традиционных средств и приемов обучения, сложившихся стереотипов и расширение образовательного пространства. Следует отметить, что на данный момент развития и применения современных технологий пока еще не исследованы модели использования сетевых ресурсов в образовательном процессе, отсутствует четкая методика и методические рекомендации, но именно в этом направлении осуществляется движение западных и отечественных исследователей. Применение новейших технологий и сетевых ресурсов в обучении способствует повышению заинтересованности и

мотивації навчаючихся, створює творче середовище і додаткові можливості для спілкування та співпраці.

Таким чином, прагнуче розв'язання інформаційно-комунікаційних технологій та виникнення нових можливостей їх застосування в освіті орієнтує на пошук адекватних підходів до організації освітнього процесу та освітнього простору.

#### Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. М., №6, 2011. – С. 45-55.
2. Васянина Е.Ю. Интернет-ресурсы по РКИ: достижения и «детские болезни» /Е.Ю. Васянина // Русский язык за рубежом. М., №1, 2004. С. 60-69.
3. Маточкина Н.П. Интернет-ресурсы для изучения иностранного языка //Н.П. Маточкина, А.С. Киндеркнехт //Филологические науки. Вопросы теории и практики. №11 (41). 2014. – С. 139-141.
4. Наволочная Ю.В. Применение социальных сетей в практике обучения иностранному языку/ Ю.В.Наволочная // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Том 12, вып.2. – 2019. –С.267-272.
5. Хромов С.С. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе (уровень А1, А2) / С.С. Хромов, Н.А.Гуляева, В.Г. Апальков, Н.К. Никонова // Открытое образование. № 2. 2015. – С.75-81.

### **Етнокраєзнавчі студії як інструмент формування кроскультурної компетентності іноземних студентів у процесі мовної підготовки** **Чернякова А.В.**

*к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян  
Сумського державного університету  
м. Суми, Україна*

Навчання іноземних студентів у контексті європейської інтеграції передбачає оновлення інструментарію, розроблення підходів, принципів, методів, прийомів, засобів навчання української мови. Сучасна методика навчання української мови як іноземної зорієнтована на залучення етнокраєзнавчого матеріалу до змісту навчально-методичної літератури з метою формування кроскультурної компетентності студентів. Аналіз досліджень вітчизняної вченої О. Пальчикової дав можливість стверджувати, що кроскультурна компетентність іноземних студентів – здатність суб'єкта



навчання застосовувати мовні, мовленнєві, лінгвокраєзнавчі, соціокультурні знання рідної та інших культур у процесі взаємодії різних етнічних груп [3].

З метою формування кроскультурної компетентності студентів-іноземців було започатковано етнокраєзнавчі студії на базі лінгвістичного центру Сумського державного університету. Означена методика охоплює стратегічну мету навчання, досягнення якої є можливим за умов реалізації принципів: загальнодидактичних (свідомості, системності, послідовності, доступності, наочності) та методичних (комунікативності, урахування рідної мови та традицій студентів); систему методів і прийомів навчання (демонстрація, імітація, пояснення) і вправ з краєзнавчою складовою (мовленнєвих, творчих, комунікативних). Апробація запропонованої методики пе-редбачала використання матеріалів посібника «Суми – нова мова, нові друзі, нове життя» за загальною редакцією Л. Біденко [4], що містить тексти з етнографічною та краєзнавчою інформацією, історичні довідки про найбільш цікаві та важливі події в житті сумського краю від давнини до сьогодення тощо.

Вивчення краєзнавчого матеріалу дозволяє більш детально розглянути особливості певного регіону, в межах якого інокомуні-кант опановує іноземну мову. Краєзнавча інформація під час мов-ної підготовки сприяє формуванню міжкультурного спілкування, успішній соціальній інтеграції, адаптації та мотивує на толерантне ставлення до традицій, культури приймаючої сторони. Згідно з результатами наукових розвідок вітчизняних дослідників О. Криницької [1], Н. Німенко [2] краєзнавчий матеріал виступає в якості унікального дидактичного та мотиваційного засобу в процесі навчання української мови як іноземної.

Погоджуємося з думкою дослідниці О. Криницької, що ефективним у контексті окресленої теми є проведення аудиторного заняття у вигляді «віртуальної» екскурсії містом із застосуванням новітніх технологій (показу слайдів, презентації, квестів, використання мережі інтернет) [1]. Студенти мають можливість вивчати не тільки лексику на позначення власних назв, етнографічних та аксіологічних понять, однак і вивчати топографічні назви

регіону перебування, з подальшим виготовленням авторських фотоальбомів. Краєзнавчий підхід у навчанні українській мові студентів-іноземців спирається на комплексне використання інновацій-них технологій навчання: інформаційно-комунікаційних, проектно-дослідницьких і технології проблемного навчання.

На нашу думку, ефективним в методичному плані є розроблення навчального посібника «Суми – нова мова, нові друзі, нове життя» за загальною редакцією Л. Біденко [4]. Аналіз посібника та використання матеріалу на практичних заняттях на базі медичного інституту Сумського державного університету дає можливість констатувати, що авторами зібрано завдання культурно-краєзнавчого змісту, які саме і спрямовані на формування кроскультурних компетенцій студентів-іноземців. Навчальний посібник призначений для іноземних студентів, які вивчають українську мову на початковому етапі. Метою посібника є розвиток та удосконалення комунікативної компетенції слухача-мовця через формування комбінованого мовленнєвого навичку слухання-говоріння українською мовою [5].

Перша фаза формування цього навичку спрямована на навчання іноземців отримувати інформацію з усного мовлення. Друга фаза передбачає використання цієї інформації для побудови усного висловлювання – спочатку репродуктивного, а згодом – репродуктивно-продуктивного характеру.

Посібник ґрунтується на мовленнєвій темі, що складається з чотирьох уроків: «Географія міста Сум», «Історія міста», «Сумчани», «Прогулянки містом». Кожен з уроків містить мовленнєвий та лексико-граматичний практикуми.

Посібник також містить словник спеціальних лексичних термінів. Перед уроком студенти отримують випереджальне завдання перевести та вивчити слова уроку, використовуючи словник (слова перекладено чотирма мовами). До складу посібника входять творчі та ігрові завдання, питання для спонукання до групового спілкування і різнотипні таблиці, у яких упорядковано вивчений матеріал. Наводимо приклад завдання із використанням історико-краєзнавчої

інформації, яке спрямоване на закріплення навичок відмінювання іменників [4, с. 35-38].

На нашу думку, доцільним є презентація слайдів із зображенням основних пам'яток міста, герба тощо.

Завдання 1. Прочитати опис герба міста Суми. Визначити відмінки іменників і вписати пропущені відмінкові закінчення. Відповісти на запитання.

Герб – це офіційний символ міста, країни, університету, сім'ї. Герб міст... Суми був створений тисяча сімсот сімдесят п'ятого (1775) рок..., майже двісті п'ятдесят (250) рок... тому. Він має форму прямокутного щит... На щит... три сумки: дві сумк... – вгорі, а одна – внизу. Сумки чорного кольор.... На кожній сум... є золотий гудзик.

1. Що таке герб?
2. Коли був створений герб міста Суми?
3. Яку форму має герб міста Суми?
4. Що є на щиті?
5. Як розташовані сумки?
6. Якого вони кольору?
7. Що є на кожній сумці?
8. Скільки років тому був створений герб міста Суми?
9. Як ви думаєте, що в сумках?

Підсумовуючи, слід додати, що в контексті етнокраєзнавчих студій крім заняття-екскурсії, етнографічний та краєзнавчий матеріал можна презентувати, застосовуючи інші інноваційні технології проведення занять, як-от: заняття-конференція, заняття-квест, заняття-гра, заняття-тренінг, краєзнавче караоке, краєзнавча ім-преза, історико-краєзнавчий пазл тощо.

Список використаних джерел

1. Криницька О. Методика вивчення краєзнавчого матеріалу на заняттях з української мови як іноземної. Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – 2016. – №2 (86). – С. 47-52.
2. Німенко Н. Внесок Сумського краєзнавчого музею в справу охорони пам'яток старовини і мистецтва на Сумщині у 20-х роках ХХ ст. Емінак : науковий щоквартальник. – 2016. – № 2 (14). – Т. 2. – С. 99-104.

3. Пальчикова О. Крос-культурна компетентність у навчанні української мови як іноземної. Філологічні студії : науковий вісник Криворізького національно-го університету. – Кривий Ріг : ТОВ «ОКТАН-ПРИНТ», 2012. – Вип. 8. – С. 319-326.
4. Суми – нова мова, нові друзі, нове життя : навч. посіб. / за заг. ред. Л. В. Біденко. – Суми : Сум ДУ, 2018. – 132 с.
5. Чернякова А. В., Німенко Н. А. Культурно-краєзнавчі засади формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови як іноземної. Збірник наукових статей до конференції «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – № 6 (14). – Кн. 2. – Т. IV (82). – К. : – Гнозис, 2018. – С. 361-373.

### **Проблемы адаптации иностранцев в украинском социуме**

***Шафоростова С.Г.***

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

Современное украинское общество невозможно представить без взаимодействия различных культурных сообществ, вынужденных сосуществовать вместе на одной территории, общаться на одном языке, обмениваться культурным опытом и оказывать помощь друг другу в создании единого мультикультурного информационного пространства. В этом смысле не является исключением и образовательное пространство, в котором происходит взаимовлияние и взаимодействие разных культур, представители которых пересекаются с украинским сообществом в тех или иных коммуникативных ситуациях. В этой связи вопросы адаптации иностранных студентов в украинском обществе занимают в образовательной сфере важное место.

Каждый год в нашу страну приезжают студенты более чем из 137 стран: Индии, Марокко, Иордании, Азербайджана, Сирии, Туркменистана, Узбекистана, Нигерии, Гані и др. Все они имеют собственные традиции, обычаи, особенности мировосприятия, что в совокупности создает культурную самобытность определенного социума. Попадая в украинские сообщество, иностранные студенты сталкиваются с проблемами коммуникативного характера, основой которых можно считать языковые разногласия, а также и с проблемами социального и психологического характера, что значительно

усложняет процесс адаптации иностранного гражданина в Украине. На сегодняшний день одной из важнейших задач высшей школы является создание условий для успешного включения студента в образовательный процесс.

Адаптация – явление сложное и многогранное, которое характеризуется как процесс приспособления субъекта к определенным условиям. С точки зрения биологии, под адаптацией понимается процесс установления гармоничных взаимоотношений между организмом и средой. С социологической точки зрения адаптация рассматривается как «особый процесс взаимодействия личности или группы с социальной средой, когда индивид усваивает социальные нормы и традиции ценностей субкультуры определенной группы (например, профессиональной)» [1, с. 48]. По мнению социолога Ю. Пачковского, под адаптацией следует понимать процесс, который в первую очередь касается личности, особенностей взаимовлияния и взаимопроникновения ее ценностей, установок, долгосрочных планов, что могут реализоваться в среде ее обитания [6, с. 477-480].

С позиции социокультурной адаптация рассматривается не только как явление индивидуального характера (ориентация на личные интересы, ценности, установки, способности и возможности их реализации в социуме), но и социального, поскольку, находясь в иноязычной среде, индивид устанавливает определенные кросс-культурные контакты с представителями другого государства, а значит, на определенном этапе сопоставляет особенности культурного пространства родной и чужой страны, определяет ценностно-ориентационные и нормативные компоненты, дает оценку социокультурной среде в целом.

Рассматривая социокультурную адаптацию как явление общественное, психолог Т. Стефаненко дает определение очерченному понятию в широком и узком смысле: 1) как сложный процесс, направляющий деятельность человека на вхождение в новую социальную и культурную среду путем установления соответствия между индивидом и новым окружением; 2) как процесс длительный, требующий медленного вхождения в новые социальные и

культурные условия из-за постепенного усвоения норм, ценностей, традиций, обычаев, моделей поведения [8].

Итак, проанализировав работы ученых, исследовавших проблемы адаптации студентов-иностранцев в иной для них среде, можно выделить факторы, затрудняющие процесс адаптации. Среди них рассмотрим факторы языкового, социального и психологического характера.

Исследуя социальный и психологический факторы в едином контексте для обозначения острого чувства тревоги и эмоционального беспокойства во время установления контакта с новой культурой, известный американский антрополог К. Оберг ввел понятие «культурный шок». Одной из важных причин этого явления исследователь считал внезапное изменение социальной среды, при которой происходит переосмысление старой и ознакомление с новой ценностно-нормативной системой. При подобном пересечении двух систем часто неизбежным следствием является конфликт обеих культур на уровне сознания индивида: субъект не может воспользоваться знакомыми и привычными для него психологическими приемами поведения, которые помогли бы ему адаптироваться в незнакомом социокультурном пространстве, в то же время новыми моделями поведения индивид еще не овладел [5].

Важно отметить, что культурный шок может иметь негативное влияние, если мера непохожести культур велика, о чем свидетельствуют такие факторы, как климат, особенности вербальной и невербальной коммуникации, одежда, религиозные предпочтения, сфера образования, система норм и ценностей, традиции и обычаи.

Известный психолог Г. Триандис, исследуя разделение культур, предложил выделить пять этапов процесса кросс-культурной адаптации. Для первой стадии, которую ученый назвал «медовым месяцем» характерно положительно настроенное отношение представителей иностранной культуры к новой культурной среде. Студенты заинтересованы в исследовании новой социальной среды, в установлении кросс-культурных отношений с носителями языка.

Острый момент проявления симптомов культурного шока появляется на «критической» стадии, во время которой у студентов нередко обнаруживаются серьезные заболевания, психические расстройства, депрессивные состояния. Улучшение ситуации возможно, когда, с одной стороны, иностранцы заручатся поддержкой окружения, с другой, преодолеют собственные комплексы и найдут мотивацию для преодоления языкового и социокультурного барьера. После этого депрессивное настроение медленно утихает, на смену ему приходит чувство уверенности и вера в свои силы и возможности, что является предвосхищением предпоследней стадии межкультурной адаптации – фазы «приспособление». На этом этапе человек быстрее и легче усваивает культуру и язык другой страны, чувствует себя уже не таким отстраненным в обществе, адекватно воспринимает действительность и понимает, какие средства нужны для достижения цели. На последней стадии «полной адаптации» поведение индивида стабилизируется и начинает отвечать требованиям конкретных ситуаций. Общее состояние нормализуется и характеризуется успокоением [9].

Работы К. Оберга, Г. Триандиса, А. Шюца стали прорывом в исследовании процесса адаптации студентов-иностранцев в иноязычной культурной среде и содействовали открытию таких психологических факторов, возникающих во время культурного шока и имеющих негативное влияние на адаптанта, – проявление тревоги, ощущение неуверенности, отчуждение от социума, чувство одиночества, неудовлетворенность жизнью и выбранной специальностью, апатия, депрессивное состояние.

Наряду с проблемами социально-психологического характера одной из самых тяжелых остается проблема восприятия и воспроизведения коммуникации на иностранном языке. Так, студентам из Западной Европы, Ближнего и Дальнего Востока трудно дается запоминание и произношение украинских и русских слов, поскольку в их родном языке нет подобных звуков и грамматических структур. Языки романской и германской группы преимущественно аналитические, изменение грамматического и лексического значения слова происходит за его пределами: «лексическое значение

выражается с помощью знаменательных слов, а грамматическое – служебными словами, порядком слов, интонацией» [3, с. 327]. Сравним русские синтетические и английские аналитические формы: читать – буду читать – прочитал – to read – shall / will read – has read. Можно сделать вывод, что студентам, которые владеют английским, французским, итальянским, болгарским, испанским, португальским, хинди, урду и др. аналитическими языками трудно усвоить украинский или русский, поскольку трудности в основном возникают при склонении слов, что не характерно для этого типа языков. В украинском языке насчитывается семь падежей, в русском – шесть, тогда как в английском их два, арабском – три, немецком и французском – четыре. Студенту-иностранцу трудно удержать в памяти все падежи и безошибочно воспроизвести материал в реальных коммуникативных ситуациях. Не менее сложной задачей для иностранного студента является обучение письму. Так, в арабском языке, в отличие от украинского и русского, написание ведется справа налево, при этом особенностью арабской графики является отсутствие больших букв – значит, имена пишутся так же, как и любое другое слово в предложении.

Адаптация – процесс сложный и длительный, на пути которого возникает ряд факторов, затрудняющих успешность его проведения, – психологические, социальные и языковые. С одной стороны, психологические проблемы (неуверенность в себе, замкнутость, раздражительность, нервные срывы), социальные факторы (настороженное отношение к иностранцам из-за культурных, расовых предрассудков, боязнь конкуренции), наличие языкового барьера являются причинами недоразумений и конфликтов между представителями разных культур. С другой, с появлением мотивации, желания как можно быстрее преодолеть языковые и социокультурные проблемы сближение культур происходит активнее и динамичнее, а культурный барьер становится не помехой, а наоборот, движущей силой на пути преодоления культурных и языковых барьеров, стимулом к установлению и развитию кросс-культурных отношений.



#### Список использованных источников

1. Буракова К. В. Анализ весомых составляющих адаптации иностранных студентов к обучению в высших учебных заведениях Украины на начальном этапе. Вестник ЛНУ имени Тараса Шевченко. - 2010. - № 7 (194). - С. 48 - 53.
2. Витковская М.И., Троцук И. В. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России // Вестник РУДН. Серия: Социология. - 2004, № 6-7. - С. 268.
3. Кочерган М. П. Введение в языкознание. М.: Академия, 2004. – 368 с.
4. Кузнецов П. С. Адаптация как функция развития личности. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1991. - 76 с.
5. Oberg K. Culture Shock: Adjustment to Cultural Environments . Practical Anthropology. 1060. - V. 7. - 315 с.
6. Пачковский Ю. Ф. Адаптивные возможности молодежи к условиям рыночной среды // Методология, теория и практика социологического анализа современного общества: сборник научных трудов. - Харьков: Издательский центр Харьковского нац. университета В. Н. Каразина. - 2001. - С. 477 - 480.
7. Сорока Ю. Г. Интерпретативное пространство культуры // Методология, теория и практика социологического анализа современного общества. - Выпуск 15: сб. науч. трудов. - Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2004. - С. 308.
8. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. [М.: Ин-т психологии РАН: Акад. проект, 1999. - 320 с.
9. Triandis H. C. Culture and Social Behavior. N. Y. Etc. : McGraw-Hill, 1994. - 120 p.
10. Ширяева И. В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. Л., 1980. – 93 с.

### **СЕКЦІЯ 3. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО**

#### **Професійно-орієнтована складова навчальних матеріалів інтенсивного курсу мовної підготовки іноземних громадян Богиня Л.В.**

*керівник навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян  
Української медичної стоматологічної академії  
м. Полтава, Україна*

Сучасний етап реформування національної галузі освіти пов'язаний із входженням України до європейського освітнього простору, розширенням можливостей для мобільності студентів. Збільшення кількості іноземних громадян, що вступають до українських закладів вищої освіти, змушує коригувати навчальні плани та програми, вимагає пошуку нових підходів до навчання, педагогічних технологій, що забезпечували б продуктивну взаємодію викладачів і студентів у процесі фахової підготовки.

Одним із найважливіших чинників, що впливають на якість навчання іноземних студентів, є достатній рівень володіння мовою навчання та мовою спілкування. Згідно з ст. 48 закону України «Про вищу освіту» в останній чинній редакції від 13 березня 2016 року «1. Мовою викладання у вищих навчальних закладах є державна мова. 2. ... Для викладання навчальних дисциплін іноземною мовою вищі навчальні заклади утворюють окремі групи для іноземних громадян, осіб без громадянства, які бажають здобувати вищу освіту за кошти фізичних або юридичних осіб, або розробляють індивідуальні програми. При цьому вищі навчальні заклади забезпечують вивчення такими особами державної мови як окремої навчальної дисципліни. Перелік іноземних мов, якими здійснюється викладання навчальних дисциплін, визначається вищим навчальним закладом». [1]

Актуальність даної роботи зумовлена тим, що сучасна теорія та практика навчання української мови як іноземної ще не набула належної методичної

бази, а українська лінгводидактика, хоча й жваво розвивається в останні роки, все ще перебуває на етапі становлення.

Мета статті – проаналізувати досвід, набутий викладачами Української медичної стоматологічної академії, у сфері забезпечення навчальними матеріалами мовної підготовки іноземних громадян, які планують здобувати медичну освіту англійською мовою.

Методика викладання української мови як іноземної, як і будь-яка галузь науки на етапі становлення, потребує пильної уваги фахівців до розробки навчальних матеріалів, що забезпечували б комунікативні потреби іноземних студентів. Укладена типова програма вивчення нормативної дисципліни «Українська мова як іноземна» для підготовчих факультетів/відділень [5], а практичні потреби викладання мови спонукають науковців до розробки навчальних посібників.

Дослідженню актуальних питань викладання української мови як іноземної присвячені наукові розвідки Д. Мазурик, О. Тростинської, Л. Бей, О. Туркевич, Г. Швець, І. Зозулі, Л. Васецької та ін. Проте методична база з навчання української мови як іноземної (особливо з урахуванням майбутнього фаху студентів) досі перебуває у стані формування.

Зі збільшенням кількості іноземців, що вибирають англійську мову як мову навчання та приїждять в Україну за три-чотири місяці до початку навчального року, виникла потреба укладання навчальних матеріалів інтенсивного курсу мовної підготовки.

На основі програми [5] нами розроблена робоча програма інтенсивного курсу мовної підготовки, що передбачає забезпечення комунікативних і пізнавальних потреб студентів у побутовій і соціокультурній сферах. Опанування мови як «мови спілкування» за цією програмою закладає підвалини для вивчення нормативної дисципліни «Українська мова як іноземна» на першому курсі.

З метою підвищення мотивації до вивчення української мови, укладаючи навчальні матеріали, ми враховуємо потреби студентів у вивченні фахової мови

медика. До кожного заняття підібрані лексичні одиниці, які тим чи іншим чином пов'язані з майбутньою професією. Так, вивчаючи граматичну тему «Рід іменників», студенти знайомляться з частинами тіла людини (ніс, голова, рука, нога, око, плече, обличчя тощо), а опановуючи прикметники повторюють цю лексику, утворюючи словосполучення (ліва рука, праве око й ін.). Тематичний блок «Життя сучасної людини» передбачає вивчення етикетних форм, анкетних даних і дає можливість викладачеві застосовувати елементи інтерактивного навчання, коли студенти працюють у парах «лікар – пацієнт» і заповнюють титульну сторінку медичної карти.

Укладаючи навчальний посібник, ми керуємося двома принципами – ономасіологічним та текстоцентричним. Перший опирається на поняття і встановлює, яке позначення, найменування має українська мова для його називання, а другий виділяє текст як найважливішу одиницю навчання. Тому весь лексичний та граматичний матеріал окремої теми організується навколо тексту, бо саме в ньому цей матеріал демонструється найбільш природньо.

Так, граматична тема «Місцевий відмінок на позначення місця дії» та лексична тема «Житло. Види приміщень. Гуртожиток. Квартира» вивчаються на основі тексту «Квартира, де живе мій друг». Окрім тематичної лексики, заданої лексичною темою, студенти знайомляться й з професійно-орієнтованою, бо в описаній квартирі є окрема кімната, що слугує кабінетом для тата, який викладає фармакологію в медичному університеті, й для мами, що працює кардіологом у міській лікарні. У шафі стоять медичні журнали, довідники, анатомічний атлас тощо. Зрозуміло, що це модельовані навчальні тексти, які ми намагаємося укласти максимально наближено до реальних умов функціонування мови. Традиційна система завдань забезпечує формування знань, умінь і навичок спілкування у визначених ситуаціях. Передтекстові завдання мають на меті семантизувати лексику, притекстові – орієнтують студентів на розуміння основного змісту й граматичних форм вивчених лексичних одиниць, післятекстові завдання сприяють формуванню навичок діалогічного й монологічного мовлення.

Тексти «Система освіти в Україні», «УМСА», «Охорона здоров'я в Україні та світі», «ВООЗ», «Відвідування лікаря» тощо розширюють лексичний запас, спонукають студентів до порівняння освіти й медицини рідної країни з українськими, розвивають пізнавальні здібності майбутніх медиків.

Уважаємо, що такий підхід до відбору й укладання навчальних матеріалів дозволяє реалізувати мету вивчення української мови іноземними громадянами, що вступатимуть до медичних вищих закладів освіти, й забезпечити їхні комунікативні потреби у різних сферах спілкування: навчальній (для отримання фахової підготовки), соціокультурній (для повноцінної адаптації в новій країні), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя).

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про вищу освіту». <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
2. Зозуля І., Присяжна О., Солодар Л. Основні сучасні методи викладання української мови як іноземної (досвід викладачів кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету). Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Львів. 2014. Випуск 9. – С. 22-27.
3. Мазурик Д. Критерії визначення рівня володіння українською мовою як іноземною. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Львів. 2009. Випуск 4. – С. 27-34.
4. Тростинська О.М., Петров І.В. Викладання української мови як іноземної: проблеми, пошуки, перспективи. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Харків. 2011. Випуск 14. – С. 239-248
5. Українська мова як іноземна. Тимчасова програма навчальної дисципліни для іноземних студентів підготовчих факультетів/відділень вищих навчальних закладів МОЗ України/ Уклад.: С. М. Луцак, Г.Я Іванишин та ін. К.: Вид-во ДВНЗ «ІФНМУ», 2015. – 78 с.

### **Система организации самостоятельной работы иностранных студентов в университетах Болгарии**

***Димитров Д.Б.***

*канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. кафедрой высшей математики*

*Варненского экономического университета*

*г. Варна, Болгария*

***Уварова Т.Ю.***

*канд. пед. наук, доцент кафедры языковой подготовки*

*Харьковского национального автомобильно-дорожного университета*

*г. Харьков, Украина*

Иновационный характер современной цивилизации и современной экономики требует человека инновационного типа, которого может

сформировать только инновационное по своей сути образование. Повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием, адекватных потребностям современного производства, обладающих необходимыми профессионально важными качествами, знаниями и умениями, способных самостоятельно и быстро адаптироваться в непрерывно меняющейся информационной и технологической среде, зависит от организации учебного процесса. Развитие международного сотрудничества в рамках Болонского процесса дает возможность приобщить к этой работе иностранных экспертов и позитивно влияет на качество подготовки специалистов.

Особое место в современном образовании на уровне высшей школы отводится самостоятельной работе студентов, вопросы организации которой отражены в работах С.И. Архангельского, М.Н. Ахметовой, О.В. Акуловой, Н.В. Бордовской, О.Н. Крыловой, Д.Сиджимовой и др.

Самостоятельная работа, будучи многоаспектным и комплексным понятием, интерпретируется разными исследователями как целенаправленная учебно-познавательная деятельность. Самостоятельную работу следует трактовать как деятельность, направленную на рациональное усвоение знаний и развитие профессиональных компетенций. Именно в процессе самостоятельной работы проявляется творческая мотивация студента, индивидуальный стиль деятельности, самоактуализация и другие личностные качества будущего специалиста. В то же время результативность самостоятельной работы на современном этапе развития высшего образования зависит от организационной роли преподавателя, предполагающей постоянный мониторинг процесса самостоятельной деятельности обучающихся.

Обучение иностранных студентов в вузе осложняется целым рядом факторов. Существуют очевидные противоречия между потребностями иностранных студентов в получении образования в болгарских вузах и уровнем их адаптированности к условиям учебно-информационной, профессионально ориентированной среды высшей школы Болгарии; постоянно увеличивающимся объемом учебной информации для усвоения и реальными

психофизиологическими возможностями ее восприятия иностранными студентами, которые предопределены спецификой обучения на неродном языке. В таких условиях особую важность приобретает задача активизации самостоятельной познавательной деятельности иностранного студента.

Творческий потенциал студента, его активность и самостоятельность определяются многими факторами: формами и методами его собственной работы, приобщением к исследовательской деятельности, общей организацией учебно-воспитательного процесса. Надежную основу для развития активности и самостоятельности личности составляют психофизиологические особенности студенческого возраста. В этом возрасте продолжается интенсивное развитие сенсорных, мнемонических, психомоторных функций; возрастает скорость оперативной памяти, переключения внимания, решения вербально-логических задач [1,54]. Реализация этих богатейших возможностей возраста связана с формированием познавательной сферы студента, с овладением индивидуальным стилем работы: умением определять для себя оптимальный режим труда и отдыха, найти наиболее адекватные способы усвоения знаний.

Особое внимание следует уделять организации самостоятельной работы иностранных студентов первых курсов. Студент должен пройти своеобразную фазу приспособления, адаптации к новым условиям жизни и требованиям вузовского обучения. У него должен сформироваться некоторый комплекс новых умений: умение слушать и записывать лекции на неродном языке, конспектировать первоисточники, самостоятельно организовывать занятия вне аудиторий, быстро находить нужные источники информации. Развитие умений самостоятельной работы происходит в процессе подготовки к занятиям. Развиваются умения самостоятельного поиска, отбора и переработки информации. Этому способствуют разные формы постановки заданий для подготовки к занятию – количество вопросов и их формулировка, указание конкретных источников, разделов, страниц – или предоставление студентам возможности самостоятельного поиска.

Анкетирование, проведенное среди студентов Варненского экономического университета, показало, что общее количество времени, которое первокурсники затрачивают на самостоятельную внеаудиторную работу, составляло в среднем у болгарских студентов – 2,6 часа, у студентов из стран ЕС – 3,1 часа, у студентов из Румынии, Македонии – 2,7 часа, у иностранных студентов из России, Украины, Белоруссии, Казахстана, Молдавии – 2,5 часа, у иностранных студентов из Турции – 1,8 часа.

Не менее важным представляется вопрос, насколько стабильным является режим самостоятельной работы первокурсников. Анализ исследований свидетельствует о том, что большинство иностранных студентов (60% опрошенных) и около половины болгарских студентов (48,8%) ежедневно отводят самостоятельной работе определённое время. Остальные учащиеся пользуются скользящим графиком. Для самостоятельной работы, как правило, выделяется временной интервал от 16 до 18 и от 19 до 22 часов. Однако довольно большое количество студентов отвечает, что самостоятельной работе часто отводится более позднее время (позже 23 – 24 часов), что не может не влиять на её продуктивность. Необходима специальная, систематическая работа по ознакомлению первокурсников с гигиеническими основами правильной организации режима труда и отдыха, с критериями, которые необходимо учитывать при выборе конкретного варианта режима.

К объективным причинам, снижающим эффективность самостоятельной работы, большинство иностранных студентов относят недостаток учебников по отдельным предметам, недостаточное знание языка обучения. Среди субъективных причин названы те или иные психологические особенности личности, например, неорганизованность или отсутствие силы воли. Однако отрицательное влияние на продуктивность самостоятельной работы первокурсников оказывает не только недостаток волевых усилий, но и неустойчивость внимания, являющаяся следствием повышенной утомляемости, возникающей из-за неумения рационально организовать свои внеаудиторные занятия. Иностранцами студентами иногда отмечается и такая причина, как



неустойчивость настроения. В данном случае, по нашему мнению, речь идёт о тех психологических причинах, которые вскрывают специфику адаптации к новым условиям жизни и деятельности иностранного студента.

Специальная программа обучения иностранных студентов самостоятельной работе должна включать:

- диагностику студентом собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности знаний, которые он получает в вузе;

- определение собственных интеллектуальных, физических возможностей, в том числе объективной оценки свободного от посещения вуза времени;

- определение цели самостоятельной работы – ближайшей и отдаленной.

Например, необходимо дать себе ответ, нужно это для удовлетворения познавательной потребности, или, например, для продолжения обучения в высшем учебном заведении;

- разработку конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы;

- определение формы и времени самоконтроля.

Необходимо помнить, что самостоятельная работа ставит определенные требования не только перед студентами, но и перед преподавателями. Большинство преподавателей не проводят инструктаж выполнения самостоятельных заданий. А ведь студенту требуется тщательно объяснить, что и как он должен сделать, его нужно познакомить с методикой выполнения домашнего задания (в какой последовательности работать, с чего начинать, как проверять свои знания). Преподаватель должен доводить до студента мысль о необходимости выполнения заданий в целом и конкретного задания в частности, что требует стимулирования позитивных мотивов деятельности студента (познавательных интересов, обязанностей и ответственности в обучении и др.) Преподавателю необходимо осуществлять индивидуализацию самостоятельной работы, учитывать посильность самостоятельных заданий. Важно не перегружать студентов заданиями, т.к. это может негативно сказаться

на познавательных интересах студентов, на ответственности за выполнение заданий и т.д.

Таким образом, для успешной реализации задач, стоящих сегодня перед европейским высшим образованием, самостоятельная работа студентов требует четкой организации, планирования, системы и определенного руководства (объем самостоятельных заданий, анализ трудностей, виды заданий, их проверка), что должно способствовать повышению качества учебного процесса в вузе.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – М., 2004.
2. Harris Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe // Guy Harris.– Bonn, HRK, 2000.- 77 p.
3. D. Pak. Bologna process and competence approach in training masters / D. Pak // Материали за 8-а международна научна практична конференция, «Найновите научни постижения» – София, България, 2012. – С. 16-18.

**Teaching english in economics study programmes: developing language, skills and intercultural competence**

*Zelenková Anna, PhD.*

*Department of Professional Language Communication*

*Matej Bel University in Banská Bystrica*

*Banská Bystrica, Slovakia*

At present, English taught at faculties of economics is a stable part of the curriculum in Slovak universities. This type of English is called English for specific purposes (ESP), as it is connected with the particular content study and the purpose to communicate in a specific professional field. In economics study programmes it can be particularly specified as English for business management, public economy, banking, finance and investment or tourism management, i. e. for all specific study programmes covered by the study of economics. To prepare professionals for the wide range of positions in the economic sector poses a challenge in terms of aims, content and targeted skills and, the methodologies that should develop these skills.

The aim is to prepare graduates to function effectively in the global labour market, to be able to use the knowledge of English in international business and at an

international or culturally diverse workplace. The aim of this paper is to examine the ways English for economics/business (EEB) is taught at universities at present and identify the contribution of language programmes to the development of key competences for the 21<sup>st</sup> century. These include language (linguistic) skills, communication skills, learning skills and intercultural competence.

The background to ESP Some authors consider English for the professional (or vocational) purposes a specific language meaning the system of specific sentence structures, vocabularies and their use in oral and written communication. Hutchinson and Waters (1991, pp. 16-19) in their then revolutionary publication (1991) do not consider English for specialists a specific language that should be taught and learnt; in their view it is an approach to teaching this specific language. The guiding line for the teaching should answer the question why a student needs to study the language.

The needs of students and future users stand in the foreground. Ellis and Johnson (1994), Donna (2000), Frenco (2005) stress the importance of the needs analysis of future users of the foreign language in the beginning of any ESP course. Other authors tried to define the learning aims for English for specific purposes in terms of certain competences (linguistic, communicative and cultural competence) and were concerned with the pedagogic approaches and principles to achieve these aims (Zelenková, 2015). Dudley-Evans and St John (1998) describe the methodology of teaching specific English and suggest the use of teaching methods that are applied in the subject-related studies, for example in management. Kalugina (2016) advocates, for example, case studies, Philips and Clifton (2007) give evidence of the use of simulations.

We base our approach on Jordan (1997) who distinguishes two strands within ESP at university level:

1. English for Academic Purposes (EAP) emphasizing the English that students need for their current study of their study subject, e. g. Economics, Law, etc.
2. English for Occupational Purposes (EOP), oriented on job-related needs, i.e. on students' future needs within their integration at the labour market.

English for academic purposes is often based on the learning of the content of subject studies and its good knowledge may enable students to develop themselves in various areas, such as university learners and proficient users of the language. They can demonstrate the command of English in the following:

- studying basic subject-related concepts in English,
- researching literature and online resources,
- following lectures of visiting foreign teachers,
- participating in mobility programmes and study abroad,
- developing language competences for the future labour market.

We can conclude that an ESP course today develops the academic, learning and professional competences and skills. They result from the present and future needs of the users of English. The competences are developed through the task-based approach (fulfilling real-life tasks through the use of English), content-based instruction (CBI), or content-and-language integrated learning (CLIL - based on the study of subject content in English) or through English-medium programmes where the complete study programme is taught in English ((Štulajterová, 2012, Zelenková a Spišiaková, 2013). The CLIL approach is considered the latest move in the European ESP curriculum, as described and researched by Czech authors Jonáková and Mocková (2016) or Portuguese authors Ribeiro et al (2016). In our paper we concentrate solely on the ESP courses or CLIL courses, as the English-medium programmes do not primarily focus on the development of language but on the content.

Developing professional skills and competences in an ESP course The above mentioned reasoning brings us to the aims of the present ESP teaching and learning: the combination of the academic (present) and professional job-oriented (future) needs in an ESP course. We pose the question: Which are those future language and communication needs that an ESP course or any language programme should cover? In a global economy, an excellent command of English has become an essential part of a business graduate's portfolio of language and professional interpersonal skills (Phillips, Clifton, 2007). One of the many challenges for the ESP materials

designer and teacher is to design the tasks that will enable today's business students to acquire the required communicative competence necessary to carry out practical, business-related tasks in English after graduation. Mastering to some extent the English they will use in their work, during internships or practical trainings abroad means the achievements of practical professional English skills. In relation to the future labour market, that the graduates from economics programmes will enter, it is necessary to mention a third dimension of the ESP: its orientation on intercultural sensitivity and awareness, i. e. the development of intercultural competence. Business today is done on a global, international and intercultural level; it is its most utmost characteristics.

Therefore, there is a necessity to prepare interculturally acting communicators (Zelenková, 2015).

Dolinská (2016, 38) includes this competence among soft skills necessary for the quality relations at the international workplace. Kubišová (2014, 57-58) suggests that the ESP curriculum develops transferable or generic skills, i. e. such skills that are learned in one context (academic learning) and used in another (performing real-life tasks), for example communication, problem solving, interactional and initiative and efficiency skills. When graduates enter the labour market they will be actually part of plurilingual society, which means we should also develop plurilingual awareness through the study of English (Hanesová, 2015, Bírová, Eliášová, 2014). In conclusion we can confirm that the ESP courses should prepare the students for the effective academic study and communication, for the professional communication in their future jobs and for the ability to overcome the barriers of multilingual or intercultural communication settings. Hence, the key skills developed in an ESP course are as follows:

1. Professional communication skills.

First of all, the courses develop communication (linguistic) skills. These skills are anchored in the discourse of professionals in economics and economy. Specific vocabulary plays the most important role, but it is not only specific words and phrases used in particular professional fields. The conventions in their use, socio-

cultural context of the communication and the professional settings (conferences, discussions, presentations) are relevant for the proper choice of them. Professional communication skills present a system of dynamic integrated system of personal and professional skills which allows the users of English to establish professional activity in solving communication problems in the economic field (Vasibieva, Kalugina, 2014). Professional communication skills include the ability to communicate with experts in economics, read and write in business socio-cultural settings and perform communication tasks in the business interaction – within a company, between companies and on the international level or in the global network of companies.

## 2. Learning and academic skills

As the study of any foreign language applies the four basic learning skills of reading, writing, listening and speaking, it develops at the same time the academic and study skills. Because students are required to read foreign journals, publications and internet resources in English, their competence in reading, writing, summarizing, presenting and discussing is inevitably developed. This is one of the transferable skills that may be applied in their studies in native language or later in their professional life. Besides speaking skills, also wrting skills are developed (business correspondence, abstracts, seminar works, for example).

## 3. Managerial communication skills

In ESP courses, through the study in English, students learn some of the managerial skills needed for the interaction in an international workplace. Among these, presentation and negotiation skills are most specifi.

Presentation skills are those skills that should be acquired, because students will need to make oral presentations as part of their professional work. In the economic field (and in other fields, accordingly), managers or workers are often required to present their product, their company or business project, or themselves. Part of these skills is the knowledge of the structure, individual moves and the language of presentations, including the non-verbal communication. Negotiation skills are part of future graduates' professional communication profile (Chorvát, 2012). Business deals are negotiated and therefore, students learn in English

how to structure the negotiation process, which linguistic means to use at which stage of a negotiation, how to start and conclude, how to express satisfaction, agreement or disagreement. In foreign language studies at this level of proficiency, discussions are practiced constantly. Students also learn the proper expressions to start, politely interfere, excuse and conclude the discussion. In these discussions, critical thinking skills are learned and acquired and interpersonal working skills developed.

#### 4. Intercultural competence

As we have already mentioned, communication in business happens internationally, between members of different cultural backgrounds. The cultural component plays a more important role with the rise of global economy. People come into contact with members of other cultures more frequently than ever before. Intercultural competence has become a must if we want to prepare an intercultural competent communicator in business. This is why the intercultural component plays now more important role not only in foreign language studies but in the whole system of education and training (Homolová, 2012). Studies on culture and business started in 1960s and they confirmed the influence of national cultures on customer behaviour, management styles and the impact of globalization on national cultures. Cultural identity influences the expectations, requirements, needs and wishes, satisfaction of clients, business people, workers and managers. Foreign language instruction stresses the cultural components in all its domains: in the cognitive, affective, behavioural and environmental domains. The cognitive domain represents the knowledge about cultures which may include the basic cultural awareness, the knowledge of other cultures (language, customs, habits, behaviour, daily routines, eating and drinking habits, etc.) and the knowledge of one's own culture (and the ability to look at it from somebody else's perspective). The more a communicator knows about other culture, the more he or she is able to change the initial (maybe false or wrong) attitudes and expectations. We believe that the knowledge of other cultures will lead to the acceptance of differences but also to better self-

understanding. The affective domain of a person, (feelings, emotions and attitudes) may be changed as a result of newly gained knowledge.

The knowledge and attitudes should be reflected in the behaviour (behavioural domain): displaying abilities and skills related to culturally conditioned behaviour. An individual having specific skills and abilities is able to effectively engage in a new culture or interact with members of a different culture.

Adapting to new cultural environment and managing the change is considered the environmental competence. As a result of the knowledge, attitudes and competent behaviour, the person can more easily adapt to new cultural environment and manage the cultural change (environmental domain).

Due to the internationalisation of higher education, the teaching of ESP, mainly English for business has undergone important changes. In attempt to develop the key competences for the global market, the ESP courses teach competences in both academic and practical language use. Teaching of English in this field is a multifaceted discipline, which aims to shape a new profile of the user of specific English: a professional and intercultural expert and communicator who can use the knowledge of English appropriately in various socio-cultural and international business and working settings.

#### Literature

1. Bírová J, Eliášová S. 2014. Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia a vyučovanie cudzích jazykov na základných a stredných školách v Slovenskej republike. In: *Xlinguae*, vol. 7/1.
2. Chorvát J. 2012. Business Negotiations for Future Managers. In: Foreign languages as a bridge to subject-area knowledge and skills. Conference proceedings. Banská Bystrica: EF UMB, 2012, s. 51 – 55.
3. Dolinská V. 2016. Akulturačné štúdie pre ekonómov. kultúrne odlišnosti medzinárodného pracovného prostredia. Bratislava: Wolters Kluwer.
4. Donna S. 2000. Teach Business English. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
5. Dudley-Evans T., ST JOHN M. J. 1998. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: CUP, 1998.
6. Phillips D., CLIFTON J. 2007. The Authenticity of Business Simulations in ESP: Implications for Materials Design. [online] In: *Global Business Language*, Vol. 10, article 2. [2017-10-10]. Available at: <http://docs.lib.purdue.edu/gbl/vol10/iss1/2>.
7. Frenco E. 2005. How to Teach Business English. Pearson Educational Limited, England, 2005. 162 p.
8. Homolová E. 2012. Nová dimenzia vzťahu jazyka a kultúry. In: *Nová filologická revue*, vol. 4, 1, 2012, pp. 21-27.
9. Horn B. 2011. Preparing a New Generation of CBI Teachers. In: *English Teaching Forum*, vol 49/3, 2011.



10. Hutchinson T. – WATERS A. 1991. English for Specific Purposes. Cambridge : CUP, 1991.
11. Jordan R. 1997. English for academic purposes. Cambridge: CUP, 1997. 1st edition.
12. Jonáková S., MOCKOVÁ N. 2016. CLIL in Czech Higher Education. In: CASALC Review 2015/2016, 3, pp. 4-20.
13. Kalugina O. Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. [online]. In: Xlinguae [cit. 2017-10-13]. Available at: [http://www.Xlinguae.eu/files/XLinguae4\\_2016\\_5.pdf](http://www.Xlinguae.eu/files/XLinguae4_2016_5.pdf). DOI: 10.18355/XL.2016.09.04.37-45.
14. Ribeiro M. del C. A., DA SILVA, M. M., MORGADO, M., COELHO, M. 2016. Promoting Dynamic CLIL Courses in Portugese Higher Education: From Design to Training to Implementation. In: CASALC Review 2015/2016, 2, pp. 21-34. ISSN 1804-9435.
15. Štulajterová A. 2012. Inovácia tlmočnicko-prekladateľských predmetov ako súčasť podpory študijných programov v cudzích jazykoch. In: Electronic conference proceedings Aktuální trendy v jazykovém vzdělávání: teorie a praxe. Kolín: Vysoká škola politických a sociálních věd. [cit. 2017-10-13]. Available at: <http://www.vspsv.cz/konference/jazyky/>.
16. Šulovská D. When there is no ESP Textbook to match students' needs. In: Lingua viva vol 12, 22, 2016, pp. 21 – 34.
17. Zelenková A. 2015. Interkultúrna kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania. Ekonomía, manažment a cestovný ruch. 1st edition, Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo UMB v banskej bystrici, UMB, 2014, 178 pp.

## **Особливості іншомовного професійно-орієнтованого навчання читання**

***Носирєва О.В.***

*старший викладач кафедри мовної підготовки*

*Харківського національного університету радіоелектроніки*

*м. Харків, Україна*

Іноземна мова є засобом міжкультурного спілкування на рівні міжнародних стандартів, тому основною метою навчання іноземної мови в немовних ЗВО стає придбання такого рівня іншомовної професійно-орієнтованої компетенції, яка надасть можливість використовувати мову в майбутній професійній практичній діяльності.

Професійно-орієнтоване читання є складовим компонентом комунікативної діяльності і являє собою особливу форму взаємодії людей в процесі професійної діяльності. У широкому змісті, це читання іноземною мовою в інтересах професії. Таке читання обумовлено вимогами особистості в отриманні нової професійної інформації, вимогами в самоосвіті та навчанні, пізнавальними потребами.

На думку Т.С. Серової, характерні особливості професійно-орієнтованого читання є такими: а) підпорядкованість певної професійної діяльності; б)

залежність від професійної лексики читача; в) спрямованість на професійно-орієнтований текст; г) можливість існування тільки як форми професійного спілкування; д) націленість на отримання нової і потрібної професійної інформації; е) передбачуване використання отриманої інформації; ж) багаторазовість звернення до різних спеціальних текстів.

Професійно-орієнтоване читання являє собою складну мовленнєву діяльність, обумовлену інформативними потребами студентів і спрямовану на сприйняття і розуміння тексту іноземною мовою. Такий вид мовленнєвої діяльності займає провідне місце за своєю важливістю і доступністю, так як дає можливість майбутньому фахівцю отримати знання в певній професійній сфері.

До завдань навчання читання професійно-орієнтованої іншомовної літератури входить розуміння учнями усних і письмових текстів і їх здатність інтерпретувати і висловлювати свої думки на мові спеціальності. Читання іноземною мовою дає можливість побачити відмінні від рідної мови читача способи вираження думки, інші зв'язки між формою і значенням, що дозволяє глибше осмислювати певні явища в рідній мові – включати нові знання в систему вже наявних знань.

Як слушно зазначила Т.С. Серова, професійно-орієнтоване читання – це складна мовленнєва діяльність, обумовлена професійними інформаційними можливостями і потребами, що представляє собою специфічну форму активного непрямого вербального письмового спілкування як інформаційної взаємодії, що дозволяє долати просторові і тимчасові бар'єри в соціальній діяльності людей, читання-діалогу, основними цілями якого є оперативна орієнтація, пошук, узагальнення, спрямовані на предметно-тематичний план джерел, і подальша оцінка, прийом, привласнення, створення і цільове використання інформації як накопиченого людством рідною та іноземною мовами досвіду, знань в професійних областях знань, сферах економіки і подолання шляхом цього обмеженості індивідуального досвіду, що веде до створення компетентності фахівця, його постійної професійної самоосвіти, саморозвитку і самовдосконалення [4, с. 18-23].

Мета професійно-орієнтованого читання – обробка інформації з установкою на її подальше використання в інтересах читача. Процес професійно-орієнтованого читання носить творчий характер – це завжди активний діалог читача з автором, як в плані тексту, що відтворюється читачем, так і в плані оцінки отриманої інформації відповідно до очікувань і прогнозів читача [4].

Як відомо, існує кілька видів читання. Від цілей професійно-орієнтованого читання залежить і вид читання. Виходячи з загальноприйнятої класифікації видів читання, яку пропонує С.К. Фоломкіна, виділяють пошукове, переглядове, ознайомлювальне і вивчальне читання [6]. Метою пошукового читання є отримання необхідної інформації з тексту. Цей вид читання передбачає досить високий рівень сформованості навичок читання, вміння орієнтуватися в смисловій структурі тексту. Переглядове читання має на увазі вміння переглянути інформацію, закладену в тексті, з метою скласти загальне уявлення про зміст тексту. Цей вид читання вимагає від студента володіння значним обсягом мовного матеріалу. Вивчальне читання являє собою читання, при якому здійснюється максимально повне і точне розуміння всієї інформації, яка міститься в тексті. Мета даного виду читання – детальне вивчення тексту. Ознайомлювальне читання – читання, при якому ставиться завдання загального охоплення змісту тексту, виокремлення першорядної інформації. Мета даного виду читання – узагальнити зміст, не фокусуючи свою увагу на граматичних структурах.

Для того, щоб процес навчання професійно-орієнтованого читання був ефективним, необхідно виконання доцільної системи вправ, що включає передтекстові, текстові і післятекстові завдання. Вони повинні бути спрямовані на формування необхідних умінь і навичок у студентів і складені відповідно до видів читання.

Мета всіх передтекстових завдань і вправ спрямована на усунення всіх мовних труднощів, які можуть виникнути у студентів при прочитанні тексту.

На даному етапі обов'язково і формування умінь і навичок читання текстів будь-якої тематики, в тому числі і читання текстів за фахом. Основне завдання передтекстових мовних і мовленнєвих завдань і вправ - витяг змістовно-фактуальної інформації, тобто інформації про факти, події, явища, послідовності подій, їх учасників, час і місце дії.

Завдання, яке стоїть перед викладачем на передтекстовому етапі – створення мотивації у студентів до читання, викликати інтерес до інформації, що міститься в тексті. Існує цілий ряд вправ, які можуть допомогти студентам у роботі з текстом на даному етапі. Це можуть бути вправи, спрямовані на прогнозування інформації, яка міститься в тексті, вправи і завдання, спрямовані на виявлення структурно-сміслових компонентів і лексико-граматичних структур, вправи, спрямовані на мовну здогадку незнайомої лексики, вправи, спрямовані на формування навичок і вмінь роботи зі словником.

На текстовому етапі роботи з професійно-орієнтованим текстом викладач виявляє ступінь сформованості навичок і вмінь студентів. Перед студентами постає перш за все комунікативна установка, яка спрямована як на удосконалення навичок і умінь читання, так і на засвоєння і закріплення лексико-граматичних форм. На цьому етапі йде процес оволодіння термінологією за фахом, а також лексико-граматичними структурами, які використовуються в тексті. Завдання даного етапу полягає у виявленні змістовно-концептуальної інформації тексту, тобто інформації про ідею, будову тексту, смислове сприйняття прочитаного. При цьому слід починати з вправ, які допомагають зрозуміти суть тексту в цілому, а вже потім переходити до змісту більш дрібних мовних одиниць (параграфи, речення, слова). Для текстового етапу можуть бути підібрані наступні види вправ: вправи, спрямовані на формування основної інформації, яка може бути використана майбутніми фахівцями в їх професійній діяльності, вправи і завдання, спрямовані на виділення смислових опор в професійно-орієнтованому тексті.

Післятекстові завдання призначені для перевірки розуміння прочитаного, для контролю за ступенем сформованості умінь читання і можливості

використання отриманої інформації в майбутній професійній діяльності. Вправи і завдання, які використовуються на післятекстовому етапі, повинні бути спрямовані на контроль розуміння і засвоєння всієї інформації професійно-орієнтованого тексту, вміння знаходити в тексті необхідну інформацію відповідно до завдань і цілей студентів, які поставив викладач на передтекстовому етапі, впізнавання лексико-граматичних структур, вміння інтерпретувати або переказувати текст, розвиток умінь висловлювати свою думку про прочитане.

Іншомовна професіоналізація учнів реалізується в процесі роботи з професійно-орієнтованими текстами. Професійно-орієнтоване читання може бути раціональним, якщо в процесі всього навчання послідовно і систематично здійснюється так званий орієнтований методичний відбір текстового матеріалу з урахуванням професійної орієнтації студентів. В процес навчання іноземної мови цілеспрямовано вводяться тексти, пов'язані з майбутньою спеціальністю, що супроводжуються спеціальними завданнями і алгоритмами дій, які забезпечують комунікативно-орієнтований та професійно-спрямований характер навчання з урахуванням суб'єктивних якостей студентів. Навчання читання являє собою не тільки процес безперервного розвитку особистості, знань і навичок, а й відображає зміни в професійній діяльності майбутнього фахівця.

Завдання, що стоїть перед викладачем, навчити роботі з професійно-орієнтованим текстом для того, щоб у майбутнього фахівця була можливість отримувати інформацію з джерел в сфері своєї професійної діяльності. Реалізація міжпредметних зв'язків виступає як один з основних засобів підвищення підготовки студентів за спеціальністю. Це виражається в тому, що знання мови стає важливим компонентом як загальної, так і професійної культури і сприяє соціальній адаптації особистості в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Академия, 2006. – 336 с.
2. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя / З. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

3. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
4. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе / Т. С. Серова. – Свердловск: УГУ, 1988. – 232 с.
5. Тарнопольский О. Б. Методика іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів, які навч. за напр. “Філологія” / О.Б. Тарнопольский. – К.: Інкос, 2006. – 248 с.
6. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – Минск: Высшая школа, 2005. – 255 с.
7. Чистякова А. Б. методика обучения иностранных студентов языку в вузе / Виды речевой деятельности / А. Б. Чистякова. – Харьков: ООО “ЭДЭНА”, 2009. – 159 с.

**Реалізація принципу наочності у навчальному процесі під час викладання дисципліни «Історія та культура України» студентам-іноземцям**

***Прилуцька Л.А.***

*к. іст. н. , доцент кафедри українознавства*

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

*м. Харків, Україна*

Цікавим досвідом щодо викладання «Історії та культури України» є проведення саме тих занять, де неординарність завдань сприяє переключенню уваги, змінює хід думок, студент-іноземець починає мислити не тільки логічно, а й абстрактно, творчо, що, в свою чергу, сприяє розвитку вищих форм мислення. А вивчення саме цієї дисципліни сприяє більш успішному адаптуванню студентів-іноземців до іншомовного культурного простору, адже ознайомлення з історією, традиціями, звичаями та обрядами призводить до встановленню крос-культурних відносин між етнічними групами.

Особливо цікавим можливо зробити вивчення такої самобутньої теми, як народна культура та передача цих неоціненних народознавчих скарбів студентству, як приклад, народні танці. Народний танець має свою першооснову, першоджерело. Коли йдеться про культуру того чи іншого народу, доводиться враховувати і його культурні досягнення, і ту спадщину, яку він успадкував від своїх етнічних попередників. Сам танець відображає у собі усю широту української душі, та давно вже став візитівкою української культури. Так, гопак змальовує своєрідний діалог, в якому чоловіки

демонструють свій характер, силу та мужність, а дівчата – свою витонченість та красу. Студентам-іноземцям не лише цікаво це побачити на екрані проектора, а й вивчити найголовніші рухи самостійно, тому запрошення професіональних танцюристів вони сприймають з пошвавленням, а переодягання в національні костюми, які до сих пір використовують для гопака (червоні шаровари, кольоровий пояс, вишита сорочка, загострені чоботи – для чоловіків, та вишита сорочка, запаска або плахта, кірсетка, загострені червоні чобітки, вінок зі стрічками – для жінок) викликає справжню бурю емоції. Під час вивчення теми народних музичних інструментів захопливим прийомом є користування посиланням <https://bandura.ukrzen.in.ua/en>, де можна онлайн грати на старосвітській бандурі (або ж народній бандурі) – українському народному інструменті і кожен охочий може доторкнутись до струн українського народного струнно-щипкового музичного інструмента і відчутти себе знаним бандуристом. Це чудова нагода для кожного почути, як лунають звуки від гри на бандурі

Цікавою буде тема і про ляльку-мотанку: історія виникнення, символіка, структура, значення, оберегові, сакральні й естетичні цінності, родинні традиції її передачі. Адже мотанка – це й іграшка, й оберіг. У дохристиянські часи мотанки робили з найпростішого природного матеріалу – сіна, клаптиків тканини, ниток, стрічок. Люди знали, що лялька не може бути на когось подібною. Мати, створюючи донці іграшку, ніколи б не наважилась намалювати очі, ніс або губи. Замість людських рис у неї на обличчі хрест – символ Сонця. Лялька-мотанка – це маленький витвір мистецтва. Назва такої ляльки походить від технологічних особливостей її виготовлення. Всі деталі міцно примотуються ниткою, вузлики не зав'язують. Лялька-мотанка втілює ідею оберегу-захисту від злих сил. Народна лялька зроблена власноруч сповнена позитивної енергії, любові і тепла. А лялька, зроблена власними руками, значно тепліша й добріша, тому затамувавши подих студенти-іноземці переходили до майстер-класу зі процесу створення ляльки-мотанки, бо насправді ляльку-мотанку може зробити кожен, лише були підготовлені

натуральні матеріали: заготовки з простої тканини, нитки і наповнювач тощо. А тема української національної кухні, яка з давніх часів відзначалась великою різноманітністю страв і їх високими смаковими й поживними якостями і народна кухня - це така ж культурна спадщина, як мова, література, мистецтво, це неоціненний здобуток, яким можна пишатися, який не слід забувати.

Весела динамічна гра, яка має неосяжні освітні можливості – квест. Квест як форма навчально-виховної взаємодії легко адаптується до будь-якої навчальної дисципліни та дає змогу інтегрувати гру в навчання, а навчання в життя. Проте аби справді коефіцієнт корисної дії навчального заняття був максимальним, квест має відповідати психолого-педагогічним особливостям учасників квесту. Вулиці України наповнені численними архітектурними та історичними пам'ятками. Іноді серед класичних зустрічаються досить незвичайні екземпляри. Найцікавіші з них, звичайно ж, не залишаються без уваги, викликаючи бажання відвідувати їх знову і знову. Студентам-іноземцями пропонується познайомитися з найпопулярнішими пам'ятками міста і побачити, на що здатні руки і уява українських скульпторів. Згідно завдання, вони повинні поділитися на команди, знайти певні пам'ятники, сфотографуватися біля них, і підготувати докладну доповідь про кожний, кому чи якій події він присвячений.

Участь у командних квестах сприяє соціалізації та формує комунікативну компетентність здобувачів вищої освіти, а студентам-іноземцям дозволяє більш краще ознайомитися з територією міста в якому вони проживають. Квест дає змогу оцінити та правильно розставити пріоритети під час взаємодії, адже авторитетним стає той член команди, який власним розумом, логікою та лідерством веде команду до перемоги.

Отже позитивні емоції і незабутні враження сприяють кращому засвоєнню знань, регулюють ставлення до зовнішнього світу. Адже емоції справляють вплив на усі сфери людського життя, в тому числі і на навчання. Існують переконливі дані, які свідчать про те, що емоції є найважливішим фактором регуляції процесів пізнання. Так, емоційна забарвленість – одна з



умов, що визначає довільну увагу та здатність запам'ятовувати. Однак, надаючи наочності у навчанні велике значення, не можна її переоцінювати, адже має бути забезпечене правильне співвідношення наочного і абстрактного, конкретного і узагальненого.

**Вопросы профессионально-ориентированного обучения русскому языку  
иностранных студентов на подготовительном факультете**

***Пронина Л.Н.***

*ст. преподаватель кафедры лингводидактики*

*Одесского национального политехнического университета*

*г. Одесса, Украина*

Профессионально-ориентированная направленность обучения является одним из путей интенсификации обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе. Русский язык, которым иностранные студенты стремятся овладеть практически, становится для них, прежде всего, средством получения будущей специальности, способом приобретения профессиональных знаний.

Профессионально-ориентированное обучение осуществляется на основе коммуникативного подхода. Формирование коммуникативной компетенции является конечной целью языковой подготовки студентов, т.е. на основе языка будущей специальности студенты должны уметь осуществлять общение во всех видах речевой деятельности.

Содержание профессионально-ориентированного обучения определяется прагматическими коммуникативными потребностями студентов в использовании русского языка в учебно-профессиональной деятельности. При этом русский язык становится инструментом формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

Уже на подготовительном факультете курс русского языка для иностранных студентов организован с учётом их профессиональных интересов, т.к. главной сферой общения для студентов является учебно-профессиональная сфера, в которой закладываются основы языка будущей специальности.

Профессиональная направленность обучения русскому языку реализуется в курсе научного стиля речи в соответствии с профилем проектируемой специальности на всех этапах обучения иностранных студентов. Профессионально-ориентированная направленность проявляется в использовании тематики специальности, отборе лексических единиц и грамматических структур, конкретных типов высказываний и ориентирована на овладение основными видами коммуникативной деятельности. При решении задач, связанных с будущей профессией, студенты приходят к осознанию перспективы в изучении и практическом овладении русским языком.

Основной единицей обучения выступает учебно-научный текст с системой притекстовых заданий, направленных на усвоение языковых особенностей научного стиля и формирование коммуникативных навыков в учебно-профессиональной сфере в соответствии с профилем будущего обучения в техническом вузе. Специально составленные учебные тексты созданы на материале общеобразовательных дисциплин (физики, математики, химии, информатики). Текстовый материал служит основой обучения чтению, письменной и устной речи для достижения базового уровня владения русским языком в учебно-профессиональной сфере, что соответствует коммуникативным потребностям обучаемых.

Таким образом, профессионально-ориентированный подход в обучении русскому языку иностранных студентов способствует профессиональному интересу и создаёт мотив иноязычной коммуникативной деятельности. Термин "профессионально-ориентированное обучение" употребляется для обозначения процесса преподавания русского языка в техническом вузе, направленного на чтение литературы по специальности, изучение профессиональной лексики и терминологии и на общение в сфере профессиональной деятельности.

#### Список использованных источников

1. Алещанова И. В. Профессионально-ориентированный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №6. <https://www.science-education.ru/ru/issue/view?id=106>
2. Капитонова Т. И. Московкин, Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. М.:Златоуст, 2006. – 276 с.

3. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орёл: ОГУ, 2005. – 114 с.

### **Шляхі підвищення якості професійної підготовки іноземних студентів**

***Соколова Г.П.***

*старший викладач кафедри української та російської мов як іноземних  
Харківського національного університету міського господарства імені*

*О.М.Бекетова*

*м. Харків, Україна*

Професійна підготовка іноземних студентів має певну специфіку: наступність (врахування попереднього досвіду), надання студентам-іноземцям знань, які дозволятимуть їм набувати умінь самостійної роботи, поетапне ознайомлення студента-першокурсника зі змістом фахової діяльності; міжпредметна координація дисциплін загальноосвітнього циклу з урахуванням індивідуальних знань; диференційований підхід до навчального процесу з боку ЗВО до навчання іноземних студентів; взаємодія викладачів фахових дисциплін з викладачами мовної підготовки для створення нового навчального матеріалу, що сприятиме комфортному засвоєнню навчальної інформації; полікультурна компетентність викладацького складу.

Усі заходи щодо підвищення якості професійної підготовки іноземних студентів можна, на наш погляд, об'єднати за напрямками: дидактичні, організаційні, аудиторні, позааудиторні.

Дидактичними заходами визначаємо використання навчального матеріалу, що сприяє формуванню фахової комунікативної компетентності іноземних студентів, корегування навчальних планів фахових дисциплін з навчальним планом з мовної підготовки, упровадження у зміст навчальних дисциплін прийомів та способів, спрямованих на підвищення рівня фахової підготовки, вибудовування викладачем фахової дисципліни спільно з куратором індивідуальної траєкторії навчання, контроль куратором просування за цією траєкторією.

До організаційних заходів належать:

1. Розробка системи збирання та аналізу даних про успішність і відвідуваність занять на факультеті з метою складання рейтингу успішності студентів факультету підготовки іноземних громадян, ознайомлення студентів з цим рейтингом.

2. Перевірка знань і оцінка готовності студентів 1-го курсу до освоєння вищої математики та мовної підготовки за вимогами навчального плану професійної підготовки. Організація та проведення (у разі необхідності) додаткових занять з вищої математики та мовної підготовки.

3. Проведення не менше двох разів протягом навчального року аналізу результатів успішності студентів і відвідуваності занять на Вченій раді факультету з проектом пропозицій щодо поліпшення успішності.

4. Регулярне доведення до відома викладачів і студентів рекомендацій з проведення заходів з метою підвищення успішності, прийнятих Вченою радою факультету.

5. Розробка та виконання комплексу заходів щодо підвищення успішності студентів на факультеті (додаткові заняття, консультації, організація самостійної роботи).

6. Пошук шляхів підвищення успішності іноземних студентів у тісній взаємодії з усіма факультетами і кафедрами університету, поєднуючи контроль за навчально-дисциплінарної діяльністю студента і вдосконалення системи надання допомоги в навчально-професійній діяльності.

7. Підпис угоди з іноземним студентом.

Рейтинг успішності студентів як організаційний захід щодо підвищення якості професійної підготовки іноземних студентів у поєднанні з об'єктивними методами контролю, дає змогу значно ефективніше реалізувати основні функції контролю: встановлення рівня готовності до навчальної діяльності; виявлення «прогалин» в знаннях; раціональне здійснення навчального процесу (залежно від результатів контролю приймається рішення про необхідність проведення додаткових заходів, що сприяють якості професійної освіти); підвищення

навчальної мотивації іноземного студента, формування відповідальності за результати своєї навчальної праці, формування потреби у взаємодії.

Важливими аудиторними заходами підвищення якості професійної підготовки іноземних студентів вважаємо організацію їхньої рефлексивної діяльності та надання їм потрібної інформації у різних формах викладання та навчання.

У процесі професійної підготовки визначаємо необхідним формувати рефлексивні вміння майбутніх іноземних фахівців, а також уміння здійснювати самоаналіз та самокорекцію особистих ресурсів. При цьому студенти мають навчитись усвідомлювати вимоги щодо рівня фахової підготовки з боку викладачів, роботодавців, колег і спрямовувати власні зусилля на корекцію ступеня власної фахової компетентності згідно цих вимог.

Щодо формування й розвитку рефлексивних умінь суб'єктів навчання було проаналізовано педагогічну літературу, на основі чого дійшли висновків, що існують такі методи й прийоми формування рефлексивних умінь, що є корисними для підвищення рівня професійної підготовки іноземних студентів.

Професійна рефлексія розглядається нами як детермінанта успішності діяльності людини, що сприяє організації її креативного мислення, зростанню професійної майстерності, оволодіння новими спеціальностями. Це дозволяє розглядати рефлексію як механізм особистісного та професійного саморозвитку, творчої самореалізації людини як професіонала [1].

Для формування і розвитку рефлексивних умінь іноземних студентів з метою підвищення рівня професійної підготовки слід використовувати на заняттях з мовної підготовки (і пропонувати це робити викладачам фахових дисциплін) аналіз особистої діяльності наприкінці кожного заняття. Завдяки регулярності проведення такої роботи, рефлексія переводиться в звичку, і стає постійною якістю особистості через що зростає ефективність професійної діяльності. Рефлексивні уміння іноземних студентів також активно формуються у процесі складання ними резюме для працевлаштування. Метою такого

завдання є постановка рефлексивних питань з приводу власної готовності до професійної діяльності [2].

Таким чином, організація рефлексивної діяльності іноземних студентів відбувається через усвідомлення ними необхідності проводити самоспостереження з подальшою самокорекцією, що сприяє формуванню фахової компетентності, психологічної готовності до професійної діяльності та професійної ідентичності.

Для здобуття професійної підготовки студент має отримати потрібну йому інформацію у різних формах викладання та навчання.

Слід звернути увагу на те, що іноземні студенти не в змозі сприймати навчальний матеріал, представлений нерідною мовою в лекційній формі. Відсутність знання наукової термінології робить лекційний матеріал незрозумілим. Крім того, іноземні студенти погано володіють технікою ведення конспектів, тому на заняттях з мовної підготовки необхідно готувати іноземних студентів до цієї діяльності, вживаючи певних заходів.

Отже, з метою навчання іноземних студентів сприймати лекції нерідною мовою, викладачам мовної підготовки необхідно добирати навчальний матеріал для профільних текстів таким чином, щоб студенти могли засвоїти особливості наукового стилю мовлення для розуміння змісту дисциплін, що вивчаються.

Підвищувати рівень професійної підготовки слід також у межах спланованої позааудиторної роботи. Особливо важливим вважаємо акцентування уваги на зв'язку змісту позааудиторних заходів із вихованням у іноземних студентів особистісних якостей, а також формуванням знань та умінь, які мають визначну роль у професійній реалізації. Так, зокрема можна проводити конкурси професійної спрямованості, у межах яких визначати кращих за професійною підготовкою іноземних студентів.

Отже, упровадження у практику позааудиторної роботи зі студентами конкурсних виховних заходів, крім досягнення загальної мети – професійної спрямованості майбутніх фахівців, несе вагоме навантаження на процес формування професійної компетентності, оскільки дозволяє студентам

знаходити власне вирішення проблеми через регуляцію своєї життєдіяльності та відчутти відповідальність за своє становлення.

Якість підготовки фахівців оцінюється через такі показники, як компетентність, самостійність, готовність до прийняття рішень в ситуаціях альтернативного вибору, вміння адаптуватися у швидкозмінних політичних, соціальних і виробничих умовах, наявність мотивації до безперервної освіти та професійного росту. У зв'язку з цим, розглядаючи шляхи підвищення якості професійної підготовки іноземних студентів, слід вживати необхідних заходів щодо підвищення цієї якості, що об'єднані за напрямками: дидактичні, організаційні, аудиторні, позааудиторні.

Список використаних джерел

1. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г. С. Пьянкова: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 125 с.
2. Моргунова Н.С. Мовне портфоліо як інструмент самооцінки досягнень студентів у процесі навчання української мови як іноземної / Н.С. Моргунова // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. –2015. – Вип. 51. – с. 67-75.

### **Професійно-орієнтоване навчання іноземних громадян на початковому етапі мовної підготовки у ЗВО медико-біологічного профілю**

***Турковський С.П.***

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

***Чорна Ю.В.***

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

Довузівська підготовка майбутнього студента-медика має яскраво виражену специфіку, адже метою центрів підготовки іноземних громадян і підготовчих відділень ЗВО України є формування у іноземців вміння оптимально використовувати засоби української мови (лексико-граматичні конструкції наукового стилю мовлення, термінологічну лексику) в навчально-професійному середовищі.

Зважаючи на це, перед викладачами постає комплекс проблем. Вже через півтора-два місяці від початку вивчення української мови в програму для іноземців включаються заняття з предметів медико-біологічного профілю: хімії, біології, фізики. Це породжує, в першу чергу, комунікативні труднощі, оскільки у цей період навчання прийменниково-відмінкова система знаходиться ще на рівні початкового засвоєння. Крім того, більшість студентів мають труднощі психологічного характеру, обумовлені адаптацією до нових умов життя та нового освітнього середовища. Ще однією проблемою є різний рівень знань з біології, хімії, фізики у іноземців, які навчаються в одній академічній групі.

Отже, перед викладачем української мови постає завдання підготувати слухачів-іноземних громадян до сприйняття навчальної інформації з профільних предметів українською мовою у досить складних умовах. Зважаючи на специфіку професійно-орієнтованого навчання, яке передбачає вільне володіння науковим стилем мовлення, викладачеві доводиться докладати значних зусиль для підбору навчального матеріалу таким чином, щоб він не тільки відповідав робочій програмі з дисципліни, але й представляв достатній інтерес для добре підготовлених членів академічної групи і не був важкодоступним для засвоєння слабо підготовленими слухачами.

На занятті з наукового стилю мовлення викладач вирішує безліч завдань: психологічних, комунікативних, лінгвістичних, методичних. Оскільки йому треба формувати, розвивати і вдосконалювати механізми мови, створювати і зміцнювати мотивацію до подальшого навчання, виробляти навички професійного мислення у слухачів підготовчого відділення, потрібна цілеспрямована, системна педагогічна і методична діяльність. Формування навичок використання наукового стилю мовлення не можна відкладати на майбутнє. У перші місяці навчання іноземців у ЗВО закладається міцний фундамент володіння мовою, де важливою складовою є саме мова професійного спілкування.

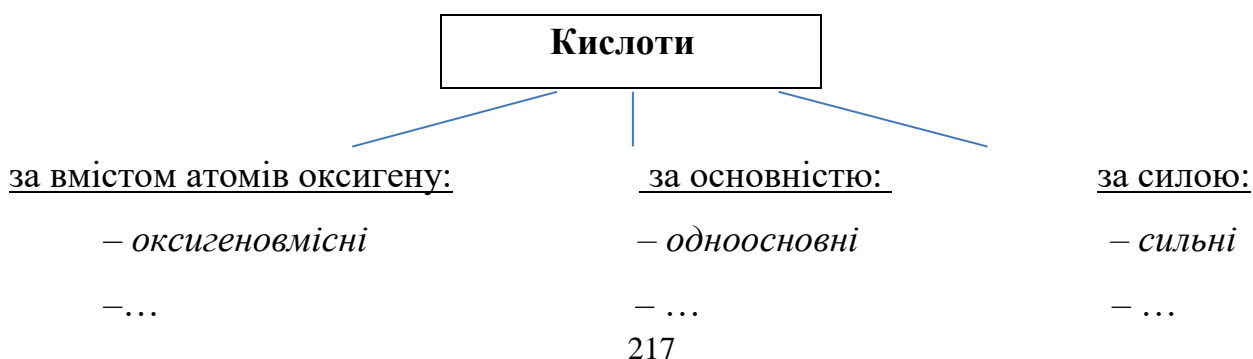


Вже на перших уроках з наукового стилю мовлення викладач має вирішити декілька взаємопов'язаних завдань: ввести терміни відповідно до теми уроку, сформувані і закріпити навички їх використання у складі словосполучень, речень і потім у науковому тексті. Навчальні матеріали, які підбирає викладач, повинні відповідати вказаним цілям і задачам. Природно, кожен фахівець використовує велику кількість ілюстративного матеріалу (граматичні таблиці, схеми, ілюстрації, що подаються у вигляді роздаткового матеріалу або з використанням сучасних інтерактивних технологій).

Важливу роль в навчальному процесі грають також опорні схеми і таблиці. З їх допомогою, ставлячи перед слухачами-іноземними громадянами різні цілі, викладач виконує безліч навчальних завдань : засвоєння термінології, встановлення граматичних зв'язків в словосполученні і реченні, активізація наукової лексики і побудова монологічного висловлювання навчально-професійного спрямування.

З досвіду роботи Центру підготовки іноземних громадян Запорізького державного медичного університету наводимо декілька завдань, які, на нашу думку, можуть бути прикладом досить вдалого використання опорних схем та таблиць у процесі викладання наукового стилю мовлення.

Наступне завдання виконується на одному з перших уроків з теми «Класифікація предметів та явищ». Завдання пропонується для закріплення вивченого на уроці лексико-граматичного матеріалу. Його виконують, спираючись на заздалегідь прочитаний текст. Доповнюючи запропоновану опорну схему, слухачі ЦППГ диференціюють різні види кислот, що сприяє повторенню і запам'ятовуванню термінології та лексико-граматичних конструкцій уроку:



Потім завдання можна ускладнити, запропонувавши ще раз, вже самостійно, доповнити опорну схему по пам'яті. Після цього з опорою на схему усно проговорюються речення з використанням наступних лексико-граматичних конструкцій: «Що поділяється / підрозділяється на що», «Що поділяється / підрозділяється на що за чим». Варто зазначити, що виконання цього завдання не носить механічного характеру, оскільки вимагає осмислення і правильного вживання відмінкових форм та розуміння смислових взаємозв'язків словосполучень у реченнях.

Таким чином, варіюючи завдання, ми домагаємося засвоєння навчального матеріалу і працюємо над формуванням комунікативної компетенції в науковому стилі мовлення.

Робота з опорними схемами та таблицями на різних етапах навчання під час довузівської підготовки цілеспрямовано ускладнюється, і завдання такого типу можуть використовуватися для побудови розгорнутого монологічного висловлювання. Це можна продемонструвати на наступному прикладі.

При вивченні теми «Характеристика властивостей через порівняння» з метою закріплення і максимальної активізації матеріалу уроку пропонується низка завдань з використанням саме опорних таблиць. Наприклад, спираючись на матеріал тексту «Формені елементи крові», слухачі академічної групи самостійно заповнюють розділи запропонованої опорної таблиці:

Формені елементи крові	<i>Еритроцити</i>	<i>Тромбоцити</i>	<i>Лейкоцити</i>
Розмір та форма			
Кількість у крові			
Тривалість життя			
Функція			
Де утворюються			
Де руйнуються			

Наступний етап роботи значно складніший. Використовуючи зроблений запис, слухачі ЦППГ самостійно створюють монологічне висловлювання, що складається з декількох речень з використанням лексико-граматичних конструкцій: «У порівнянні з чим що», «Що відрізняється від чого чим (за чим)», «Що відрізняється від чого тим, що».

При виконанні завдань такого типу слухачі-іноземні громадяни на початковому етапі навчання ще не демонструють вільне і самостійне володіння термінологією та лексико-граматичними конструкціями наукового стилю мовлення, але до кінця терміну навчання рівень їх знань значно зростає і завдання стають складнішими і різноманітнішими.

Зрозуміло, що робота з опорними схемами та таблицями – це тільки один з безлічі методичних прийомів, який сприяє засвоєнню і систематизації професійної лексики. Проте використання такого типу завдань у поєднанні з іншими методами подання навчального матеріалу, на наш погляд, є досить ефективним, оскільки сприяє формуванню навичок структуризації тексту, виокремлення головної інформації і її успішному відтворенню у монологічному висловлюванні. У роботі з опорними схемами і таблицями активізуються усі види мовної діяльності: письмо, говоріння, читання, аудіювання. І це один із способів формування навичок, які потрібні для того, щоб на першому курсі іноземні громадяни могли сприймати лекції з предметів профільного спрямування в одній аудиторії з носіями мови.

#### Список використаних джерел

1. Бузова А. Е. Использование опорных таблиц для обучения монологическому высказыванию на занятиях по биологии в группах довузовской подготовки. / Бузова А. Е. // Довузовский этап обучения в России и в мире: язык, адаптация, социум, специальность: сб. статей I международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов – Москва: РУДН, 2017. – С. 104-107.
2. Васецька Л.І. Українська мова: науковий стиль мовлення. Практикум для слухачів-іноземних громадян довузівського етапу навчання. Частина II / Л.І. Васецька, Д.О. Завгородня, Ю.В. Чорна. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2019. – 120 с.
3. Новак О.М. Науковий стиль мовлення на уроках української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення для іноземних громадян / Новак О.М., Ковтун О.В. // Матеріали 9-ї міжнар. наук.-практ. конф. «Achievement of high school», Філологічні науки. – Софія, 2013.- С.21–26.

## **Деякі засоби професійно орієнтованого навчання іноземної мови у ЗВО**

**Уварова Т.Ю.**

*к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки*

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

*м. Харків, Україна*

Основною метою професійної освіти у вищій школі є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. В умовах сучасного суспільства іноземна мова для студентів деяких спеціальностей стає засобом спілкування в їх майбутній професійній діяльності. Відповідно, основною стратегічною метою навчання іноземним мовам в немовних вузах є формування «вторинної мовної особистості» фахівця, готового до професійної міжкультурної комунікації.

Дуже часто з викладанням іноземної мови у студентів немовних спеціальностей виникають складності. Однією з причин таких складнощів є ставлення до іноземної мови як до другорядного предмету. Як правило, це веде до того, що на його вивчення відводиться недостатня кількість навчальних годин. Ще однією причиною є те, що навчання іноземної мови має професійну спрямованість, яка вимагає систематизованих знань за фахом від студентів 1 і 2 курсів.

Вивчення існуючих навчальних посібників для читання за фахом на іноземній мові показало, що деякі з них не відповідають сучасним вимогам, що пред'являються до основних засобів навчання у вищій школі. При відборі текстів багато укладачів не враховують основні дидактичні принципи: доступності, систематичності і послідовності, практичної значущості, обліку міжпредметних зв'язків. Це, звісно, ускладнює роботу з даними посібниками та істотно знижує мотивацію студентів. Отже, ще однією з важливих причин низького рівня володіння іноземною мовою студентами немовних спеціальностей є відсутність сучасних навчальних посібників, спрямованих на формування фахівця, готового до професійної комунікації.

Таким чином, представляється необхідним вдосконалення сучасного навчально-методичного комплексу (НМК) з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей. З огляду на вимоги програми з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей, умови навчання та специфіку курсу іноземної мови, можна запропонувати використовувати в якості основи наступну структуру НМК: 1) книга для студента; 2) книга / методичні рекомендації для викладача; 3) аудіоматеріали; 4) книга для читання; 5) допомога з розвитку усного мовлення.

Зазначені компоненти НМК призначені для використання на різних етапах навчання. На I етапі (1 і 2 семестри) йде навчання активної граматики, загальнонаукової лексики, читання широкопрофільних текстів, непрофесійного усного мовлення. На II етапі - пасивної граматики, професійної лексики, читання професійної літератури, навчання і вдосконалення професійного усного мовлення. Ця послідовність навчання іноземної мови показує, що професіоналізація починається тільки з другого етапу, отже, книга для студента першого етапу може бути єдиною для всіх факультетів. До того ж, усна частина курсу іноземної мови включає дві сфери спілкування: непрофесійну (повсякденно-побутову та суспільно-політичну) - I етап; чисто професійну - II етап.

Практика навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей свідчить про те, що основу професійного навчання повинен складати професійно орієнтований підручник факультетського рівня.

У зв'язку з вищесказаним подаються такі компоненти НМК для II етапу навчання: 1) книга для студента за фахом для кожного факультету; 2) книга / методичні рекомендації для викладача для кожної спеціальності; 3) тексти для додаткового читання за кожною спеціальністю і / або посібник з розвитку професійного усного мовлення.

Слід визначити одне з найважливіших завдань професійно орієнтованого вивчення іноземної мови – формування у студентів умінь працювати з оригінальною іноземною літературою за фахом. Компетентність сучасного

фахівця передбачає вміння отримувати професійно значиму інформацію з іноземних текстів. Студенти, які отримують вищу освіту, повинні вміти вільно читати наукові, публіцистичні та ділові тексти за своєю спеціальністю на іноземною мовою.

Перед викладачами стоїть непросте завдання підготувати збірник текстів за фахом. Тексти повинні відповідати критеріям автентичності, професійної спрямованості та сприяння створенню позитивної мотивації навчання. Найбільш оптимальним в сучасних умовах є використання матеріалів з іноземної періодичної преси. Є реальна можливість знайти необхідний матеріал в Інтернеті, наприклад, скористатися електронними версіями провідних світових газет і журналів. Ці ресурси є прекрасними джерелами автентичних текстів, написаних сучасною іноземною мовою, що містять економічну, політичну і національно забарвлену лексику та висвітлюють актуальні питання.

Крім того, на базі тексту, що читається, можна навчати і іншим видам мовної діяльності: говорінню, аудіювання, письма. Тому тексти повинні супроводжуватися системою вправ, націлених на формування і вдосконалення навичок говоріння та письма.

Одним із принципів відбору тексту повинна бути його доступність і посиленість для студента. Викладач повинен враховувати різний рівень володіння мовою кожного студента. Якщо група різнорівнева, можна розділити її на підгрупи. Для менш підготовлених студентів не слід вибирати тексти з серйозних наукових видань, оскільки вони містять занадто велику кількість спеціальної термінології. На наш погляд, оптимально обирати статті з газет і журналів загального характеру, що висвітлюють проблеми з відповідної спеціальності, і орієнтовані на масового читача. Студентам, які добре володіють мовою, можна запропонувати для роботи спеціалізовані тексти, що містять велику кількість термінології і включають елементи серйозного аналізу проблем у відповідній сфері.

Таким чином, для цілеспрямованого навчання самостійного читання за фахом повинен бути забезпечений систематизований підхід до відбору текстів

для читання. Це закономірно призведе не тільки до оволодіння навичками самостійного читання і підвищення рівня володіння іноземною мовою, а й до посилення професійної спрямованості при навчанні іноземних мов у вищому навчальному закладі.

На закінчення відзначимо, що НМК грають важливу роль в професійно-орієнтованому навчанні іноземної мови студентів немовних спеціальностей, в їх мотивації до практичного оволодіння навичками читання, перекладу і професійного спілкування іноземною мовою.

Список використаних джерел

1. Бабинская, П. К. Практический курс методики преподавания иностранных языков : английский, немецкий, французский : учеб. Пособие. Минск : ТетраСистемс, 2003. – 288 с.
2. Бим, Л. А. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка. Иностранные языки в школе. – 2002. – № 10. – С. 3–8.
3. Домбровская Н. А. Роль учебно-методических комплексов в профессионально ориентированном обучении иностранному языку в вузе. Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в высшей школе Республики Беларусь – 2014: сборник научных статей / под ред. Е. Е. Иванова. — Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2015. — С. 53–58.
4. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М. : Высшая школа, 2005. – 255 с.

**Особливості формування навичок професійно спрямованого діалогічного мовлення у іноземних студентів у процесі навчання російській мові**

**Фатєєва В. Г.**

старший викладач кафедри сучасних мов

**Смуглякова М.К.**

старший викладач кафедри сучасних мов

**Кисельова Т.В.**

викладач кафедри сучасних мов

Національного університету кораблебудування ім. адм. Макарова

м. Миколаїв, Україна

Інтеграція та глобалізація інформаційних і культурних процесів зумовлюють потреби модернізації освітньої системи України за всіма напрямками, що вимагає розроблення концептуальних засад у кожному з них. Навчання іноземних студентів є одним з таких напрямів.

Найбільше число іноземних студентів обирає нефілологічні вищі навчальні заклади України. Але оскільки основний акцент в нефілологічних

вищих навчальних закладах робиться на професійно-орієнтовані дисципліни, українській/російській мовам приділяється недостатньо уваги, хоча для іноземців ці мови є не тільки навчальними предметами, а й освітніми дисциплінами, засобом всебічного розвитку упродовж життя та провідником майбутніх фахівців у їх становленні як професійних особистостей.

В умовах активного розвитку міжнародних зв'язків цінність випускників-іноземців технічних ЗВО багато в чому визначається рівнем їхньої професійної мовної підготовки. Майбутнім фахівцям у галузі інженерно-технічних спеціальностей відкриваються перспективи працевлаштування у різних країнах світу, налагодження ділових контактів, що зумовлює актуальність оволодіння майбутніми інженерами навичками професійно спрямованого діалогічного мовлення.

Необхідність аналізу діалогізації процесу навчання при вивченні регіональної мови є очевидною, особливо з урахуванням нових віянь в системі освіти, які опираються на Закони України "Про освіту", "Про вищу освіту", концепцію мовної освіти України, концепцію профільного навчання та інші офіційні документи держави. Робиться акцент на сферу розвитку культури мовлення, формування таких компетенцій, як мовна і мовленнєва.

У науковій літературі діалогічне мовлення визначається як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Діалогічне мовлення має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. Інакше кажучи, обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже, навчання діалогічного мовлення є основою процесу формування іншомовної професійно-орієнтованої компетенції студентів та передбачає оволодіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативності.

Викладачі Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, навчаючи іноземних студентів російській та українській мовам, приділяють особливу увагу формуванню комунікативних навичок, а саме



діалогічному мовленню, яке є найпоширенішою формою спілкування у сфері навчально-професійної діяльності.

З огляду на вимоги типових програм підготовки викладача регіональної мови як іноземної щодо формування навичок та вмінь діалогічного мовлення, основними характеристиками професійно спрямованого діалогу є ініціативність, реакційність, виразність і спрямованість мовлення, логічний взаємозв'язок і взаємозумовленість реплік діалогу, спонтанність мовлення і відповідність комунікативного поведіння сфері, ситуації і комунікативному наміру партнера.

Розуміння професійно-орієнтованого діалогічного мовлення як способу регулювання діяльності дозволяє говорити про його якість, що забезпечують здатність ефективно впливати на об'єкт, як про мету навчання. Для більш ефективного навчання професійно спрямованому діалогічному мовленню студентів технічних спеціальностей, виокремлено типи діалогів, які є найбільш функціональними у професійній діяльності майбутнього інженера і тому необхідні для оволодіння у технічному ЗВО: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення. Наприклад, діалог-розпитування, в якому відповідна репліка підпорядкована питанню й обумовлюється ним, реалізується з метою обміну інформацією на певну тему.

Для вміння вести ефективний діалог важливо знати граматичні структури, які необхідні для формулювання думки та розуміння широкого кола діалогів у професійній сфері, значну кількість лексичних одиниць, зокрема термінологічних, що вживаються у професійному спілкуванні. Практичний досвід роботи з іноземними студентами свідчить, що у студентів-іноземців I курсу певною мірою вже сформовано навички діалогічного мовлення. Проте в них ще не склалися навички дійсно комунікативного спілкування: професійний діалог зазвичай зводиться до питально-відповідної форми, репліки однотипні за своєю структурою, не відображено лінгвістичні особливості діалогічного мовлення – еліптичність речень, наявність вигуків, вставних конструкцій; студенти на цьому етапі недостатньо вміють підтримувати діалог, не володіють

формулами мовленнєвого етикету. Тим більше, великих труднощів зазнає спілкування на професійні теми.

На I та II курсах в процесі навчання діалогічному мовленню іноземні студенти ще лише накопичують навчально-професійний досвід на матеріалі прочитаних або почутих текстів за фахом. Тобто, метою підготовки іноземних студентів на початковому етапі є формування професійно-мовленнєвої компетентності на такому рівні, який дозволить здійснювати професійне спілкування на етапі фахової підготовки. Вже на початку навчання російської мови необхідно формувати вміння діалогічного мовлення. На III-V курсах навчання спрямовано на формування вмінь предметно-професійного спілкування, яке передбачає набуття навичок у студентів стосовно створення власних висловлювань у межах заданих тем. На старших курсах навчання діалогічному мовленню має своєю метою розвивати вміння професійного спілкування. Іноземні студенти повинні вміти вести непідготовлений діалог на професійні теми, використовувати в діалозі аргументи, які підтверджують правильність висловлювання, вміти відстоювати свою точку зору. Майбутні інженери також повинні брати активну участь у бесіді або дискусії на професійні теми, спілкуватися при цьому з двома-трьома співрозмовниками.

При навчанні російської мови лише утворюється база для вузькопрофесійного спілкування, але складається вона на основі формування навичок спілкування на теми, пов'язані з майбутньою професією. Цей аспект, на наш погляд, є ключовим при професійно-орієнтованому навчанні російської мови як іноземної майбутніх інженерів, зокрема при навчанні професійно-орієнтованого діалогічного мовлення. Адже викладач-словесник формує і розвиває комунікативну компетенцію студентів з мови, а не фахову компетенцію.

Таким чином, навчання професійно спрямованому діалогічному мовленню, має свої особливості: вправи повинні відповідати таким стабільним вимогам, як заданість ситуації, професійна спрямованість завдань, природність

ситуації спілкування, вмотивованість мовленнєвої дії студента, наявність вказівок на дію з матеріалом, новизна.

У системі навчання професійному діалогічному мовленню іноземних студентів необхідно також моделювати ситуації, які розвивають мовленнєві вміння, що відповідають потребам майбутніх інженерів. Необхідно використовувати екстралінгвістичні засоби інформації (схеми, малюнки, таблиці) для набуття навичок складання повідомлень на професійно-орієнтовану тему.

Діалог – один із найбільш ефективних видів робіт зі студентами. Його можна проводити на заняттях для закріплення лексико–граматичного матеріалу або на заключному етапі роботи над певною лексичною темою. Звісно, діалог передбачає інтелектуальну готовність іноземних студентів та створює атмосферу невимушеності та пошуку. Викладач створює ситуацію спілкування, обговорення тих тем, що відповідають віку та інтересам студентів, їх рівню розвитку, набутих мовленнєвих умінь і навичок, засобів, які функціонують у діалозі.

Діалог можна розглянути як ситуативно-варіативну вправу, де є можливість для багаторазового повторення мовного образу та умов, максимально наближених до реального мовного спілкування з властивими йому ознаками: емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовного впливу. Таким чином у діалозі заохочується творчий підхід. Іноземні студенти із задоволенням входять у роль, досить часто проявляючи при цьому певні авторські й творчі здібності. Деякі з них збагачують тему, додають елементи ситуації, коли двоє не погоджуються один з одним і кожен пропонує свій варіант. У результаті розігрується імпровізований міні-спектакль.

З метою виявлення потреб іноземних студентів, було проведене опитування яке засвідчує, що вони пов'язують знання мов з одержанням престижних професій. Тому студенти виявляють великий інтерес до ведення бесід, ділових переговорів, розмов по телефону, конференцій, дискусій, імпровізованих екскурсій, виставок товарів, телемостів, ток-шоу, прес-

конференцій, зустрічей із журналістами на ті або інші теми тощо. Слід зазначити, що діалогізація процесу навчання у ЗВО є однією з найважливіших й об'єктивних педагогічних умов формування мовної професійно-орієнтованої комунікативної компетенції іноземних студентів. Саме в діалозі існують необмежені можливості для реалізації творчого потенціалу як студентів, так і викладача.

Список використаних джерел

1. Скалкин, В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. К. : Ленвита, 2004. – 248 с.
2. Драб І. М. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійного мовлення студентів-економістів / І. М. Драб // Іноземні мови. – 2003. – Вип. 2. – С. 17–23.
3. Николаева С. Ю., Шерстюк О. М. Сучасні підходи до викладання іноземних мов. Іноземні мови. – 2001. – Вип. 1. – С. 50–58.
4. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.

**Хрестоматия как средство гуманизации и гуманитаризации  
фармацевтического образования при обучении РКИ  
на старших курсах  
Цыганенко В.В.**

*старший преподаватель кафедры гуманитарных наук  
Национального фармацевтического университета  
г. Харьков, Украина*

В настоящее время наблюдается сокращение гуманитарного образования в вузах, что выражается в сокращении часов на гуманитарные циклы. Такой подход однозначно приведет к снижению статуса соответствующих кафедр, а значит - и их возможностей в плане совершенствования преподавания.

Гуманизировать и гуманитаризировать фармацевтическое образование – значит сделать главной его задачей развитие способностей обучаемых студентов во всех сферах деятельности через приобщение их к достижениям мировой и отечественной культуры [1, с. 62-63]. Гуманитаризация связана не с успехами предметно-содержательного аспекта, а с усилиями по порождению более культурного человека, который «знает не только историю страны, но и историю человечества и культуры, ... общую историю изучаемой им науки или профессии, ... поступающий в соответствии со своим знанием и убеждением,

сначала размышляющий над тем, что принесет людям результат его работы, а затем добивающийся результата, но не наоборот» [2, с. 257]. Гуманитаризация представляется узким понятием процесса обучения, затрагивающим онтологическую составляющую образования. Гуманитарное образование способствует личностной и профессиональной самореализации – от прагматического планирования карьеры до удовлетворения духовных запросов, повышения общей культуры, развития самостоятельного мышления и творческих способностей. Единство общекультурного и профессионального образования позволит человеку быть не только высококлассным специалистом, но и социально компетентной личностью. Осознание важности изучения гуманитарных дисциплин несколько усиливается по мере взросления, расширения кругозора и объема освоенных знаний. Так, в частности, у старшекурсников оно несколько выше, чем у первокурсников и второкурсников. В связи с переходом в Украине на двухступенчатую (бакалавр, магистр) подготовку специалистов с высшим образованием, массовым иностранным выпускником Национального фармацевтического университета является магистр фармации, подготовка которого осуществляется, в частности, на кафедре гуманитарных наук на 1-4 курсах.

Цель гуманитаризации фармацевтического обучения обеспечивается на нашей кафедре созданием второй части хрестоматии для иностранных соискателей высшего образования продвинутого этапа обучения вузов медико-фармацевтического профиля, планирующейся к изданию. В данной работе реализуются не только познавательные и коммуникативные, но и воспитательные задачи профессионально ориентированного образования и соответствующие им компетенции. Хрестоматия как учебное издание обеспечит формирование и совершенствование данных подготовок на завершающем этапе обучения с помощью просмотрового (реферативного) чтения профессионально ориентированных неадаптированных текстов а также нацелит на применение сформированных навыков устной и письменной речи

для самостоятельного моделирования профессионально мотивированных продуктов на русском языке.

Хрестоматия создана на основе «Рабочей программы по русскому языку для зарубежных граждан, получающих в Украине специальность «Фармация», в соответствии с требованиями которой авторы учебного пособия ставили своей задачей включить в хрестоматию неадаптированные тексты различных жанров: учебные, научно-популярные, публицистические. Учебные тексты хрестоматии реализуют принципы практической направленности обучения, а научно-популярные и публицистические отражают актуальные проблемы и содержат описание явлений и процессов, происходящих в обществе.

Хрестоматия состоит из двух частей: «Фармация Украины» и «Медицина и фармация на службе человеку». Первая часть включает три раздела: «История и современность», «Профессиональный и морально-этический аспекты», «Интеграция с медициной». Разделы содержат 10 тем. Во второй части имеется четыре раздела: «Лекарственные препараты», «Методы лечения и профилактики», «Вред или польза?», «Медицина и фармация». В составе разделов 12 тем.

В ходе изучения каждой темы в первой части Хрестоматии предложен один или несколько разножанровых, дополнительных текстов, заимствованных из разных источников, объединённых общей темой. Тексты показывают, с разных сторон дополняя друг друга, степень изученности рассматриваемого вопроса и позволяют создать представление о проблемах и их решении. Объём текстов и заданий в ходе изучения может варьироваться преподавателем в зависимости от уровня подготовки аудитории и может составлять 1200 – 1400 слов.

В целом в предложенном проекте издания в ходе работы с текстом акцентируется внимание на его понимании, а также на усвоении общенаучной и специальной лексики, лексико-грамматических конструкций, характерных для научной речи. Предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания способствуют закреплению изучаемого материала. Задания активизируют

терминологические слова и словосочетания в комплексе с грамматическим материалом, анализируемом в ходе просмотрового чтения текстов, при говорении и обсуждении, письменном закреплении. Усвоение материала каждого занятия обеспечивает система упражнений, не только контролирующая полученный объём информации, что важно на данном этапе обучения, но и позволяющая иностранным претендентам самостоятельно моделировать профессионально мотивированные формы общения в научной речи, правильно выбирая языковые средства для построения монологического высказывания, написания доклада или ведения беседы на определённую тему. В ходе бесед, сообщений на темы, связанные с языком специальности, а также при написании рефератов, резюме и т.д. студенты учатся оперировать полученным из различных источников материалом. В соответствии с требованиями и рекомендациями «Рабочей программы по русскому языку для студентов-иностранцев специальности «Фармация»», они выделяют основную и дополнительную информацию в текстах различных жанров, используя приёмы компрессии и декомпрессии, задают вопросы, обсуждают содержание изученного, выделяют микротемы, составляют различные типы плана, занимаются тезированием, подготовкой докладов, монологов различных типов и т.д.

Большое внимание в Хрестоматии уделяется формированию лингвострановедческой компетенции будущих магистров фармации. Они узнают об истории возникновения специальности, её функционировании в Украине, профессиональных и морально-этических, психологических аспектах подготовки, которые важны в успешной работе с пациентами аптек, коллегами по работе, врачами и т.д.

В Хрестоматии имеется словарь общенаучной и специальной лексики.

Актуальность предложенного материала состоит в том, что данные темы входят в учебный план аудиторной и самостоятельной работы на 3-4 курсах, расширяют лингвострановедческую, общегуманитарную и профессиональную

компетенцию претендентов, обеспечивают их подготовку к квалификационному экзамену «Крок» на русском языке.

Таким образом, узкофункциональный подход к образованию, сводящий последнее к освоению только тех знаний и навыков, которые заведомо необходимы для решения чисто профессиональных и «деловых» задач, исчерпал себя; на современном этапе гуманизация и гуманитаризация образования является велением времени, преодолевающим односторонность подготовки специалиста. Гуманизация вузовского образования предполагает, что в условиях изменяющегося общества специалист фармации обязан владеть не только определенным объемом профессиональных знаний, но и являться носителем гуманитарной культуры, способным решать актуальные задачи в общении с реальными людьми, нуждающимися не только в соответствующей лекарственной опеке, но и общечеловеческой эмпатии, поддержке, доверии к лечению. Высокий уровень личностно-профессиональной компетентности магистра фармации позволит обеспечить эффективное развитие всего общества и решение приоритетных национальных проектов. Существенная роль в этой подготовке отводится специальным методическим материалам, в частности рассмотренной Хрестоматии, делающей шаг навстречу гуманизации и гуманитаризации фармацевтического образования при обучении РКИ.

#### Список использованных источников

1. Кочкаева Т. Н. Ценностно-целевые приоритеты модернизации современного российского образования // Социально-гуманитарные знания. 2005. № 6. – С. 62–63.
2. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – М.1994. – 257с.



## **Навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей**

**Швець Г.Д.**

*канд. філол. н., доцент кафедри української та російської мов як іноземних Інституту філології Київського національного університету імені*

*Т. Шевченка,  
м. Київ, Україна*

Загальна мета навчання іноземної мови – формування комунікативної компетентності – набуває конкретних варіантів залежно від потреби певної цільової групи. У випадку іноземних студентів, які здобувають вищу освіту в нашій державі, мета навчання української мови спрямована на формування здатності ефективно комунікувати в навчальному просторі: слухати лекції зі спеціальних предметів, читати підручники й додаткову літературу, брати участь у семінарських та практичних заняттях, готувати доповіді, реферати, курсові та дипломні роботи, проходити виробничу практику. Очевидно, що досягнення цієї мети потребує орієнтації на розвиток навичок наукового мовлення загалом і врахування специфіки мови певної наукової галузі зокрема.

На формування навичок українськомовного наукового мовлення скерована низка предметів, які опановують іноземні слухачі підготовчих відділень університетів. Це пропедевтичний курс, що ознайомлює зі специфікою наукового стилю мовлення, та профільні дисципліни за обраною майбутньою спеціальністю. Перелік таких дисциплін відповідно до чинних навчальних планів доуніверситетської підготовки іноземних громадян визначено для 8 груп спеціальностей, серед них і для гуманітарних [1, с. 6-10].

Як показує аналіз досвіду формування груп у різних університетах, до гуманітарного профілю зараховують студентів, що обирають власне гуманітарні (філологія, історія, філософія, культурологія), соціальні (політологія, соціологія), творчі спеціальності (музика, хореографія, образотворче мистецтво), журналістику та право. Така ситуація спричинена об'єктивними даними: кількість іноземних громадян, охочих здобувати вищу освіту за названими спеціальностями українською мовою, відносно невелика,

тож немає можливості формувати окремі групи. Тому виникла ситуація, коли студенти-гуманітарії вивчають на підготовчих відділеннях університетів предмети, які часто не є профільними для їхнього майбутнього фаху. Так, запропоновані спеціальні предмети («Історія», «Основи української і зарубіжної літератури») забезпечують засвоєння українською мовою базових знань та термінологічного мінімуму, необхідних для навчання лише майбутніх істориків та філологів, а студенти інших соціогуманітарних спеціальностей залишаються фактично без базової професійної підготовки українською мовою.

Розв'язанню цієї проблеми може сприяти дисципліна з основ наукового мовлення (її назви варіюються в різних навчальних закладах: «Коментоване читання наукових текстів», «Наукове мовлення», «Наукова термінологія» тощо). Переконані, що текстотека з цього предмета повинна бути різноаспектною і гнучкою: тексти загальногуманітарного спрямування, призначені для колективної аудиторної роботи, і тексти за конкретною спеціальністю для самостійного опрацювання.

Такий підхід спрямований на вирішення двох основних завдань: 1) опанування типових лексико-граматичних конструкцій наукового стилю мовлення (дефініція поняття, визначення предмета науки, опис структури складного об'єкта, характеристика об'єкта, формулювання функцій чогонебудь, посилення на думку вченого тощо); 2) ознайомлення іноземних студентів різних соціально-гуманітарних і творчих спеціальностей з елементарними поняттями й термінологічною базою певної наукової галузі.

Професійно орієнтоване навчання на пропедевтичному етапі готує студентів до опанування спеціальності українською мовою на основних факультетах університетів. Однак практика доводить, що дуже часто іноземці після підготовчого відділення виявляються нездатними брати повноцінну участь у лекційних, практичних і семінарських заняттях за спеціальністю.

Раніше допомогу в такій ситуації студенти отримували в межах практичного курсу української мови, що був обов'язковою навчальною дисципліною для іноземців (відповідно до наказу Міністерства освіти і науки

України від 4 квітня 2006 р. № 260) і мав досить велику кількість годин: на першому курсі – 8 годин щотижня, на другому – 6, на третьому – 4, на четвертому – також 4 протягом одного семестру. Зараз, в умовах навчальної автономії університетів, кожен заклад вищої освіти самостійно вирішує питання про доцільність певних предметів і кількість відведених годин. Тож маємо ситуацію, коли в багатьох вишах обсяг практичного курсу української мови як іноземної на основних факультетах значно скорочено або й зведено до мінімуму. Тому відбувається різкий перехід від професійно орієнтованого навчання української мови (на підготовчому відділенні) до повного іншомовного занурення (на основних факультетах), який часто виявляється для іноземця неподоланим або негативно відбивається на якості навчання.

Бачимо два можливих шляхи, які можуть сприяти розв'язанню вказаної проблеми. Перший спрямований на підвищення рівня володіння українською мовою, тобто на модифікацію системи професійної пропедевтичної підготовки іноземців. Другий – на врахування специфіки цього контингенту в процесі навчання на основних факультетах.

Щодо студентів-гуманітаріїв перший зазначений вище напрямок, уважаємо, потрібно реалізувати за рахунок максимально можливого збільшення масиву навчальних текстів, зокрема наукових, гуманітарних, краєзнавчих, художніх. Лише за умови інтенсивного читання можливе ефективне оволодіння іноземною мовою. Особливо це важливо для майбутніх гуманітаріїв, предметом навчання і професійної діяльності яких є саме вербальний текст (на відміну від інших спеціальностей, де головної ваги можуть набирати розрахунки, креслення, конструювання, досліди, експерименти, музика, малюнок тощо [3]).

Другий напрямок можна реалізувати, створюючи спеціальні освітні програми, орієнтовані на іноземних студентів. Навчання в такому випадку передбачає: 1) інтенсивний практичний курс української мови як іноземної в першому та другому семестрах; 2) викладання фахових дисциплін, особливо на 1-2 курсах, за модифікованими програмами, які ураховують недостатній рівень володіння мовою навчання; 3) створення навчальних матеріалів зі спеціальних

предметів, призначених для іноземних здобувачів вищої освіти. У такому випадку матимемо поступовий перехід: професійно орієнтоване навчання української мови – навчання мови через зміст спеціальних дисциплін – часткове іншомовне занурення – повне занурення [2].

Таку систему реалізовано, наприклад, у навчанні за бакалаврською освітньою програмою «Українська мова та переклад (для іноземців)» в Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Якщо іноземні громадяни навчаються за звичайною освітньою програмою для вітчизняних студентів, то системно впровадити схарактеризований підхід, зрозуміло, навряд чи можливо. Однак варто розглянути питання створення посібників, орієнтованих на іноземних студентів, особливо з фахових дисциплін перших курсів бакалаврату.

Підсумовуючи, наголосимо на аспектах, які, на нашу думку, є провідними в організації навчання української мови іноземних студентів-гуманітаріїв: 1) оволодіння навичками наукового мовлення на матеріалі навчальних текстів як загальногуманітарного спрямування, так і вузької тематики конкретної сфери гуманітаристики; 2) формування шляхом інтенсивного читання, зокрема текстів художньої літератури, високого рівня текстуальної компетентності; 3) забезпечення методичного супроводу під час повного іншомовного занурення шляхом створення відповідних навчальних матеріалів зі спеціальних предметів.

#### Список використаних джерел

1. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іно-земних громадян) / Уклад. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудженко, М. І. Дудка та ін. – Ч. 1. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2003. – 56 с.
2. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах / О. Б. Тарно-польський // Іноземні мови. – № 3 /2011 (67). – С. 23-27.
3. Швець Г. Д. Текстова основа навчання української мови іно-земних студентів-гуманітаріїв / Г. Д. Швець // Педагогічний альманах : збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія непе-рервної освіти», 2016. – Випуск 30. – С. 55-61.

## ЗМІСТ

<b>СЕКЦІЯ 1. ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ</b>	<b>3</b>
<i>Бараненкова Н.А.</i> Метод проектів як засіб роботи зі слабкими та невстигаючими студентами на заняттях іноземної мови .....	3
<i>Божко Н.М.</i> Учебный текст для студентов-иностранцев как объект методического исследования преподавателей – практиков .....	6
<i>Василенко Н.В.</i> Визначення обсягу фонетичного матеріалу з української мови для іноземних студентів на початковому етапі навчання .....	11
<i>Веремюк Л.Л.</i> Навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України ...	14
<i>Головко В.А.</i> Организация речевой деятельности с использованием игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному .....	17
<i>Дерба С.О.</i> Роль викладача української мови як іноземної у формуванні комунікативної компетенції іноземних студентів .....	21
<i>Завгородній В.А.</i> Використання тестів-вправ в практиці викладання української мови як іноземної .....	27
<i>Коновальчук Н.О.</i> Використання ілюстрацій у підручниках з української мови як іноземної .....	29
<i>Корженко В. Я., Опанасюк М. М.</i> Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті .....	34
<i>Краєвська Г.П.</i> Тренінг як ефективна форма роботи на заняттях з української мови як іноземної .....	40
<i>Мартінова І.Є.</i> Дієві методи та засоби у навчанні української мови як іноземної..	43
<i>Мелкумова Т. В.</i> Вивчення підрядних означальних частин складного речення на заняттях з української мови як іноземної .....	47
<i>Мишонкова Н.А.</i> Инновационные процессы в организации обучения русскому языку иностранных учащихся .....	50
<i>Нуршаихова Ж.А.</i> Адекватность виртуального моделирования предложения технологическому процессу обучения РКИ .....	54
<i>Овчарова О.М.</i> Использование учебных ролевых игр в формировании коммуникативной компетенции студентов в процессе изучения русского языка как иностранного .....	59
<i>Rysbaeva G.K.</i> Using innovative technologies in project method of teaching English ..	63
<i>Рязанцева Д.В.</i> Возможности повышения качества обучения иностранных студентов путем использования интерактивных компьютерных технологий .....	69
<i>Семененко І.Є.</i> Професійно спрямована мовна підготовка іноземних фахівців засобами дистанційної оболонки Moodle .....	73
<i>Уварова Т.Ю.</i> Интерактивный потенциал учебного текста по специальности в обучении иностранных студентов РКИ .....	78
<i>Цимбал Т.Н.</i> Учебная игра – эффективный инструмент в языковой подготовке иностранных студентов .....	82
<i>Чернова А. В.</i> Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної ...	88
<i>Черногорська Н.Г.</i> Традиційна методика та інноваційні тренди в методиці викладання мов .....	93
<i>Швец Г.Д.</i> Ігрові технології в навчанні української мови як іноземної .....	97
<i>Шеремета Л. П.</i> Традиційні й інноваційні методи викладання української мови як іноземної .....	104

<b>СЕКЦІЯ 2. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ / РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</b>	110
<i>Абрамян К.Ш.</i> О словообразовательной вариативности при сопоставительном изучении языков .....	110
<i>Алѣхина С. В.</i> Национально-культурные особенности арабской аудитории студентов .....	113
<i>Авдеенко Ю.И.</i> Особенности восприятия иностранными студентами лексического значения и смысла слов при изучении РКИ .....	119
<i>Божко Н.М.</i> Этнокультурные и психологические характеристики студентов из Индии .....	123
<i>Гущина С.О.</i> Значення ментальності для формування мовної картини світу: компаративний аналіз української та англійської мов .....	127
<i>Дегтяренко Д.М.</i> Проблеми викладання української мови іноземним студентам на сході України .....	133
<i>Залібовська-Ільніцька З. В.</i> Соціальний зміст навчання іноземних студентів української мови як іноземної: практичний досвід .....	137
<i>Кісіль Л.М.</i> Особливості мовної підготовки іноземних студентів в умовах білінгвального комунікативного середовища .....	141
<i>Ланова І.В.</i> Формування країнознавчої компетенції та організація контролю при навчанні іноземних студентів українській мові як іноземній .....	147
<i>Мірошниченко Л.І.</i> Лінгвокультурологія у викладанні української мови як іноземної у закладах вищої освіти України .....	149
<i>Моргунова Н.С.</i> Ключові чинники соціокультурної адаптації туркменських студентів до умов навчання в Україні .....	153
<i>Приходько С.О.</i> Невербальні засоби спілкування у роботі викладача-філолога з іноземними студентами .....	158
<i>Скидан М.С.</i> Особливості використання лінгвокультурологічного підходу у викладанні української мови іноземним здобувачам освіти .....	163
<i>Стремоухова И.И.</i> Лингвокультурологический подход в обучении неродному языку .....	166
<i>Черновалюк И.В.</i> Социальные сети в современном образовательном процессе (на примере группы «Facebook») .....	171
<i>Чернякова А.В.</i> Етнокраєзнавчі студії як інструмент формування кроскультурної компетентності іноземних студентів у процесі мовної підготовки .....	176
<i>Шафоростова С.Г.</i> Проблемы адаптации иностранцев в украинском социуме ...	180

<b>СЕКЦІЯ 3. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО</b>	186
<i>Богиня Л.В.</i> Професійно-орієнтована складова навчальних матеріалів інтенсивного курсу мовної підготовки іноземних громадян .....	186
<i>Димитров Д.Б., Уварова Т.Ю.</i> Система организации самостоятельной работы иностранных студентов в университетах Болгарии .....	189
<i>Zelenková A.</i> Teaching english in economics study programmes: developing language, skills and intercultural competence .....	194
<i>Носирєва О.В.</i> Особливості іншомовного професійно-орієнтованого навчання читання .....	201
<i>Прилуцька Л.А.</i> Реалізація принципу наочності у навчальному процесі під час викладання дисципліни «Історія та культура України» студентам-іноземцям .....	206
<i>Пронина Л.Н.</i> Вопросы профессионально-ориентированного обучения русскому языку иностранных студентов на подготовительном факультете .....	209

<b>Соколова Г.П.</b> Шляхі підвищення якості професійної підготовки іноземних студентів .....	211
<b>Турковський С.П., Чорна Ю.В.</b> Професійно-орієнтоване навчання іноземних громадян на початковому етапі мовної підготовки у ЗВО медико-біологічного профілю .....	215
<b>Уварова Т.Ю.</b> Деякі засоби професійно орієнтованого навчання іноземної мови у ЗВО .....	220
<b>Фатєєва В. Г., Смуглякова М.К., Кисельова Т.В.</b> Особливості формування навичок професійно спрямованого діалогічного мовлення у іноземних студентів у процесі навчання російській мові .....	223
<b>Цыганенко В.В.</b> Хрестоматия как средство гуманизации и гуманитаризации фармацевтического образования при обучении РКИ на старших курсах .....	228
<b>Швец Г.Д.</b> Навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей .....	232

## НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Збірник наукових праць за матеріалами V Міжнародного науково-методичного семінару  
«Шляхи і методи формування мовленнєво-комунікативної іншомовної компетенції сучасного студентства»,  
присвяченого 90 річниці створення ХНАДУ

---

Підп. до друку 21.05. 2020. Формат 60x84/16. Гарнітура Таймс. Друк цифровий.  
Ум. друк. арк. – 8,25. Наклад 100 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](http://www.monograf.com.ua)