

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Н. КАРАЗИНА**

**КАЗАХСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АЛЬ-ФАРАБІ**

TEXAS A&M UNIVERSITY-COMMERCE (USA)



**ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ
ПІДГОТОВКИ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ

11-12 жовтня 2018 р.

Харків

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна
Казахський національний університет
імені аль-Фарабі
Texas A&M University-commerce (USA)

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПОДГОТОВКИ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

11-12 ОКТЯБРЯ 2018 г.

**PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF TRAINING
OF FOREIGN STUDENTS**

THE INTERNATIONAL CONFERENCE OF APPLIED SCIENCES

11-12 OCTOBER, 2018

Харьков
Kharkiv
2018

УДК 811+372.881.1(082)

Проблеми і перспективи підготовки іноземних студентів: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків, 11-12 жовтня 2018 р. – Х. : ХНАДУ. – 310 с.

У збірнику представлено статті, в яких висвітлюються актуальні проблеми лінгводидактики та методики викладання української та російської мов як іноземних, застосування у навчальному процесі традиційних та інноваційних технологій, прийомів та алгоритмів розвитку комунікативних та дискурсивних компетенцій іноземних студентів, питання професійно-мовленнєвого спілкування, міжкультурної комунікації та соціально-психологічної адаптації, а також сучасних методів викладання гуманітарно-природничих дисциплін нерідною мовою.

Друкується в авторській редакції. За зміст, автентичність фактичного матеріалу та посилань відповідають автори.

Problems and perspectives of training of foreign students: proceedings of the international conference of applied sciences, Kharkiv city, 11-12 October, 2018. – Kharkiv, KhNAHU. – 310 p.

The collection contains articles covering current problems of linguodidactics and teaching methods of Ukrainian and Russian as Second (Foreign) languages, application of traditional and innovative technologies, techniques and algorithms for the development of communicative and discursive competences of foreign students in the educational process, issues of professional learning, intercultural communication and social-psychological adaptation, as well as modern methods of teaching humanities and natural sciences in a non-native language.

Reprinted in the author's edition. In terms of content, the authenticity of the actual material and the references is consistent with the authors.

© ХНАДУ, 2018

© Колектив авторів

***Лінгводидактика та методика викладання
української та російської мов як іноземних***

**Особенности организации работы фонетических курсов
на начальном и продвинутом этапах обучения**

Айтпаева А.С.

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: asaitpay@mail.ru*

Якубаева К.С.

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: k.s.yakub@mail.ru*

Обучение любому иностранному языку начинается с формирования фонетической компетенции, что предполагает овладение учащимися теоретическими знаниями и практическими навыками, терминологической базой, необходимыми в дальнейшем при обучении всем видам речевой деятельности – аудированию, говорению, чтению и письму. В зависимости от поставленных целей различаются следующие типы фонетических курсов: вводно-фонетический, корректировочный, сопроводительный.

Суть вводно-фонетического курса состоит в том, что: 1) обучение строится на параллельном формировании фонетических, лексико-грамматических, орфографических навыков, и навыков техники чтения; 2) формирование фонетических навыков осуществляется на основе сознательно-практического метода.

Корректировочный фонетический курс направлен на поддержание уже сформированного у иностранцев уровня фонетических навыков и повышения мотивации к преодолению иностранного акцента.

Сопроводительный курс фонетики используется в качестве средства, способствующего предупреждению произносительных ошибок. Например,

выполнение специальных фонетических упражнений перед прослушиванием или чтением текста.

В данной статье авторами рассматриваются особенности проведения вводно-фонетического и корректировочного курсов.

Бесспорно, проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ при разработке этих курсов, несколько различаются.

Естественно, что провести успешную корректировку произношения у иностранных студентов, уже владеющих определённой лексической базой и знаниями в области грамматики, не проще, чем дать вводно-фонетический курс для начинающих.

Часто иностранный студент, в достаточной степени овладевший грамматикой, имеющий хороший лексический запас, теряет мотивацию к изучению языка, так как при общении на русском языке в стране изучаемого языка не может понять говорящего, или не понимают его самого. Такой культурно-речевой шок вызывается, в первую очередь, отсутствием навыков аудирования, которые прямо связаны с освоением чужой фонетической системы. Поэтому, чтобы на продвинутом этапе обучения проблемы с произношением не стали препятствием для коммуникации, необходимо на начальном этапе уделять большее время и внимание этому аспекту языка: правильному произношению звуков, пониманию ритмики русского слова, правильному интонационному оформлению высказывания.

Произношение звуков и их позиционные изменения, интонационные конструкции и ситуации их применения, ударение и его сдвиги в парадигме слов, синтагматическое членение фразы – всё это входит в объём лингвистической компетенции. В каждом учебном пособии они обязательно представлены, но, как факт, недостаточно. Кроме того, при минимальном наборе примеров мы имеем мало времени для усвоения материала учащимися.

Многие преподаватели РКИ, методисты говорят о том, что в пособиях:

а) порядок постановки артикуляции звуков даётся без всякого методического, в первую очередь национально-ориентированного, обоснования; б) интонационные конструкции русского языка обычно рассматриваются на примерах четырёх интонационных конструкций, оставляя эмоционально-окрашенные для следующих этапов; в) не даются в системе сдвиги ударения в парадигме слов.

Авторы согласны с тем, что такой подход при отсутствии системных курсов фонетики, а также достаточного выделения времени для отработки фонетических упражнений на занятиях по русскому языку на протяжении всего начального этапа обучения приводит к потере важнейших, с точки зрения коммуникации, навыков аудирования и говорения.

На наш взгляд требование различных исследователей о необходимости при подборе заданий учитывать типологические особенности родного языка учащихся и типичные ошибки в произношении и интонации, не всегда выполнимо, хотя бы потому, что при формировании иностранных групп стараются сделать их интернациональными по составу. Методисты часто высказывают мысль о том, что в интернациональных группах мотивация к овладению иностранным языком выше, чем в мононациональных. На наш взгляд, это спорное утверждение. Ведь постоянно говорится о том, что необходимо учитывать особенности родного языка и культуры учащихся. Из опыта преподавания известно, что нередко в интернациональных группах, в состав которых входят, например, китайцы, японцы, корейцы, турки, американцы, афганцы, на начальном этапе обучения возникает множество проблем психологического характера. Преподаватель просто не может одновременно учитывать языковые, культурные особенности всех учащихся. Например, у китайцев или корейцев уровень восприятия звуков, восприятие интонации, высоты тона отличается от англоязычных народов. В группе кто-то обязательно не будет правильно артикулировать, слышать разницу между звуками, не сможет даже с энного раза повторить интонационную

конструкцию. Но так как такая ситуация возникает в группе, где обучаются представители разных языков и культур, то через некоторое время начнут высказывать недовольство либо те, кто вынужден ждать, когда преподаватель продолжит занятие, либо те, кто недоволен быстрой, с их точки зрения, отработкой. Таким образом, на фоне более восприимчивых учащихся они начнут «закрываться», и вы можете их «потерять».

Обучая многонациональную аудиторию, где в одно время находятся представители диаметрально противоположных по системе языков, преподаватель вынужден дробить фонетический курс, чтобы по возможности максимально учесть особенности этой аудитории. Но это не всегда даёт положительный результат. Всё это замедляет овладение языком.

Поэтому предлагается формировать интернациональные группы, начиная с продвинутого этапа, когда учащиеся имеют достаточный запас лексики, уже лучше понимают и могут общаться на русском языке. А на начальном этапе - мононациональные группы или интернациональные, где будут иностранные учащиеся, родные языки которых имеют близкие/ похожие характеристики.

Авторы согласны с И. С. Просвирниной, что можно и нужно менять объем, порядок, подходы в подаче материала [3]. В случае работы с мононациональной группой необходимо иметь представление об особенностях языка и культуры учащихся, чтобы предвосхищать, исправлять артикуляционные и интонационные ошибки в определенной национальной аудитории.

Если рассматривать вводно-фонетический и корректировочный курсы с точки зрения результативности постановки артикуляции звуков, то наилучшие результаты достигаются на начальном этапе обучения при регулярной отработке, когда каждое новое слово усваивается в комплексе звукового, буквенного оформления, семантики и функционирования в контексте. Именно на начальном этапе важно поставить звук, предупредить ошибку, и поэтому

здесь преподавателю в работе помогут знания о фонетической системе родного языка учащихся.

Корректировочный курс по сравнению с вводно-фонетическим, несмотря на наличие положительных результатов, имеет ряд «нулевых». Нужно отметить, что коррекция артикуляции звуков на продвинутом этапе обучения связана со значительно большими затратами усилий и времени и преподавателя, и иностранного учащегося, чем на начальном этапе, но не всегда приводит к желательным результатам. Нередко, кажущаяся успешной коррекция, имеет краткосрочный результат: на занятии иностранец, выполняя упражнения, делает успехи, но в спонтанной речи возвращается к тому, что исправляли: акцент остаётся. Не имея навыков аудирования на русском языке, доведённых до автоматизма произносительных навыков, иностранные учащиеся продвинутого этапа обучения не успевают в процессе говорения или аудирования соотносить форму и значение фразы, поэтому они вынуждены выбирать – сосредотачиваться на произносительной стороне или содержательной.

Нужно отметить, что на любом этапе обучения русскому языку есть фонетические проблемы, с которыми иностранные учащиеся справляются с большим трудом. Так одинаково проблематично на любом этапе обучения восприятие слов при слитном произнесении, так как иногда звуки накладываются друг на друга или вообще выпадают, напр., с ша́пкой [ш:áпкѣ]. Кроме того, в потоке речи звуки видоизменяются под влиянием соседних фонем. Ср. сделать — [з'д'эльт']; в тетради [ф т'итрад'и]; из журна́ла [иж:урна́л^]: глухие фонемы перед звонкими озвончаются, звонкие перед глухими — оглушаются. Такие особенности русской фонетики представляют наибольшую трудность для иностранной аудитории.

В заключении необходимо подчеркнуть, что все основные элементы фонетической системы должны быть усвоены учащимися на базовом уровне обучения. Фонетика языка, её правила, как необходимая часть овладения

коммуникацией, должны изучаться и осознаваться учащимися постоянно. Желательно при прохождении фонетики на начальном уровне обучения формировать именно мононациональные группы, либо объединять группы по признаку языковой схожести. Это даст возможность преподавателю эффективнее проводить занятия и создаст более комфортную обстановку для иностранных студентов.

Литература:

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи: Для иностранцев, изучающих русский язык – 3-е изд.– М.: Русский язык, 1983. – 279 с.
2. Касаткин Л.Л. Современный русский язык: Фонетика. - М.: Академия, 2006. – 351 с.
3. И. С. Просвирнина. Обучение фонетике русского языка [Электронный ресурс] // Центр русского языка как иностранного (Международный центр РКИ), 2011-2017. – Режим доступа <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/23408/1/iurg-2004-33-06.pdf>:

Features of the formation of skills and abilities of the foreign students from Islamic Republic of Afghanistan at Russian lessons as foreign

Ahmedova A. K.

al-Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan

e-mail: aak_08@mail.ru

Mussaeva G. A.

al-Farabi Kazakh national University, Almaty, Kazakhstan

e-mail: gulbagizamusaeva@gmail.com

In this article we will try to summarize some experience in the formation of grammatical skills in the formation of skills of monologue speech in the audience of foreign students from the Islamic Republic of Afghanistan.

What do we mean by grammatical skill? If the skill, as such, is an activity formed by repetition and bringing to automatism. That grammatical skill, in our opinion, is an automatic activity on the use of grammatical categories learned during the lessons of the Russian as a foreign language.

Forming or developing a skill is a process that is achieved by performing exercises (targeted, specially organized repetitive actions). Thanks to exercises, the mode of action is improved and fixed, and talk about the formation of skills. Indicators of the availability of skills is that a person starting to perform an action,

does not think in advance how he will carry it out, does not distinguish from it individual private operations. Through the formation of skills action is performed quickly and accurately, and you can focus on the development and acquisition of new knowledge, skills and abilities.

What do we mean by the ability to build a monologue? Skill is a way of performing an action that the subject has mastered through a set of skills acquired in the process of development. The ability, in our case, to build a monological speech is a specific speech activity of the subject in changing conditions with the use of acquired grammatical skills.

Ability - possession of the complex system of mental and practical actions necessary for appropriate regulation of existing subject knowledge and skills. Harmonization of the grammatical skills obtained in the classroom with the practical skills of their application, for example, in monologue speech, is perhaps the goal of every teacher of a foreign language. When talking about the students-foreigners from Afghanistan, it is important the fact of their knowledge in varying degrees, the English language. This set of skills and abilities of orientation in a foreign language has a positive impact on the process of mastering the Russian language and, to some extent, facilitates the work of the teacher of Russian as a foreign language. Also in the process of formation of skills and abilities in the study of Russian language students from Afghanistan play important role national characteristics of their characters: openness, lack of language barrier (fear of saying anything illiterate), and the spirit of competition with their friends. Especially these qualities are evident when comparing them with students, for example, from China or Korea. The advantage to all this is that they have a clear motivation: to change their lives for the better by improving social status, a step to which is to obtain higher and post-higher education in the universities of Kazakhstan. This will have an impact on the successful formation of grammatical skills of constructing monologue speech of students of the Afghan war.

The authors of the article do not single out any special methodological techniques for working in the above-mentioned audience. At the same time, it is impossible not to pay attention to some features in the process of formation of skills in the described case. Below we will try to describe this process in General, regardless of the nationality of the Russian language learner as a foreign language.

Skills and abilities are formed during the whole process of learning a foreign language. For students and teachers, the formation of skills and abilities is a kind of single entity, where it is difficult to determine to what extent this or that ability is formed. It is necessary to know the stages that help to navigate in this. These are the main stages of the lesson: familiarization, training and speech practice, which can also be considered as stages of the formation of a skill or ability.

As a rule, it takes some time. Verbal ability improves all the time, though not as purposefully. It is no longer a goal, but a condition for the formation of new skills or abilities. For example, the ability to briefly convey the content of the text is first formed by itself, and then brought to the desired level of perfection in the development of skills of semantic interpretation of the read.

Lesson steps are not always used in a strict hierarchical order. For example, the stage of acquaintance is necessary not at each lesson. On the other hand, in order not to overload the memory, which is closely connected with thinking, we introduce students to the key information, and provide additional information gradually in subsequent classes.

The integrity of each stage of the lesson depends on how well we understand the essence and purpose of each stage. If the training is perceived only as a mechanical process, where the speech task is imposed and does not cause interest, then such a training session cannot be completed. Lesson objectives will not be achieved. If the training is understood as the so-called "communication with support", where students have the opportunity to Express themselves, then such a task can complete the training session.

The familiarization can get into the training. For example, familiarization with the structures of the special issues, it is logical to include in the lesson after training in the use of common questions. It is only important that no language phenomenon is not subjected to training before students are aware of its importance, forms and methods of action with them.

Thus, the purpose of the lesson determines its stages and the order of their sequence, and the lesson plan is a detailed program for solving the tasks. The object of our attention is the formation of grammatical skills and monological skills at the stages of training and speech practice, since the main task of the training stage is the automation of the processes of understanding and use of language material. As a result of the training, the student is able to distribute attention between what he says (writes) and how he formalizes his thoughts. This allows him to move on to speech practice, where he can focus on the content rather than the form of the statement. Training in the formation of skills is necessary in order to divide the complex skill into components, to give the student reliable instructions for the correct execution of the action and to achieve the optimal speed of making semantic decisions.

In the theory and practice of teaching foreign languages, the typology of conditional and communicative exercises, built as a replica of a given model in response to a motivational remark, is sufficiently developed. At the same time, intellectual operations are built as they become more complex: imitation - substitution - transformation - structuring. These operations can be accompanied by compression or expansion of the response replica in combination of substitution and transformation, transformation and structuring, etc. It is Important that each operation with the actual language material can be combined with the adoption of semantic decisions. Employment with the use of substitution and transformation largely benefit in motivation, if you conduct classes as a quiz and select the material that requires a demonstration of their horizons.

Next in complexity after the transformation of the voice operation with a greater degree of independence statements is a combining or structuring. I.e. the

compilation of connected utterances of individual sentences or short of the more cohesive statements according to a predetermined intention. Higher communicative value is tasks that require combining micro dialogues and micro monologue, previously worked with various substitutions. In this case, a given communicative intention leaves considerable freedom for creativity and for expressing one's attitude to the object of expression. Such a task at the initial stage of training can complete training sessions, where it conditionally performs the role of speech practice.

Thus, speaking about the relationship of grammatical skills and monological skills, we must creatively approach the use of the above-described speech operations. At the same time, we should not forget that the gradation of tasks at the stage of speech practice depends on the factors taken into account in the communicative situation, on the number of intellectual operations used, on the complexity and novelty of the skill being formed. The gradual complexity of tasks and smooth transition to speech practice is explained by the fact that the stage of speech practice will not take place without previous training tasks.

**Основні засоби формування письмової компетенції іноземних студентів
на підставі анотування та реферування фахових текстів**

Белікова О. В.

Бессонова Н. М.

Греул О. О.

Харківський національний університет будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

e-mail: khnuba.ukrmova@gmail.com

Головним завданням навчання української (російської) мови як іноземної у технічному вузі є успішне опанування нерідною мовою як засобом навчального та професійного спілкування. Тому перед викладачами стоїть мета навчити студентів науковому мовленню та мові спеціальності, поглибити вміння користуватися навчальною літературою з фаху та вміти висловлюватися українською (російською) мовою з питань, пов'язаних з майбутньою професією студентів.

У досягненні цього важливим є розвиток у студентів навичок аналітико-синтетичної обробки інформації, а саме: осмислення, аналізу та оцінці змісту оригінального тексту. Але для іноземних студентів недостатньо зрозуміти та засвоїти інформацію оригіналу в цілому або частинам (аналіз), необхідно навчитися виділяти основну інформацію, стисло формулювати і представляти її в логічній послідовності (синтез), таким чином створюючи вторинний текст, необхідний для збереження, переробки та систематизації вихідної інформації, що і є досить важким для іноземних студентів [1, с.47].

В даний час поряд з традиційним повним перекладом широке поширення отримали нові види і типи технічного перекладу [2, с.101]. До їх числа відносяться реферативний переклад та анотування, в яких містяться докладні відомості про такі характеристики первинного тексту як його призначення, тематика, методи дослідження.

Програма дисципліни «Українська (російська) мова як іноземна» включає в себе обов'язкове навчання студентів основам анотування і реферування. Підсумком цієї роботи має бути написання самостійних доповідей українською (російською) мовою і виступ на семінарах, конференціях. Традиційно вважалося, що реферати потрібні для розвитку активності та творчої діяльності студентів, їх самостійності, формування вміння самим розбиратися в складних питаннях, адже навіть студенти старших курсів не завжди вміють розбиратися в прочитаному, не вміють виділяти найголовніше, сказати в коротких словах саму суть справи.

Формування писемних навичок реферування та анотування відбувається на 3-4 курсах, коли іноземні студенти володіють українською (російською) мовою настільки, що можуть вільно працювати з науковими текстами за фахом.

Важливо зазначити, що процес анотування та реферування являє собою послідовну систему певних дій над інформацією первинного тексту. З боку викладача необхідне методичне керування цими діями (пошук, виділення та трансформування основного змісту тексту). Таке керування може

здійснюватися безпосередньо на заняттях або позааудиторно через систему завдань до текстів.

Незважаючи на різноманіття властивих реферату та анотації функцій (інформативна, комунікативна, довідкова і т. д.), у практиці викладання української(російської) мови як іноземної дані види текстів виступають у навчальній функції. Цикл навчання реферуванню і анотування професійних текстів повинен, на наш погляд, включати в себе чотири основних етапи: 1) мотиваційно-орієнтуючий етап; 2) метапологаючий етап; 3) розвиваюче-формувальний етап; 4) узагальнюючий етап. Подібні види роботи зі спеціальними текстами з української(російської) мови як іноземної переслідують практичні, освітні та виховні цілі, що утворюють стійку єдність. Реалізація даних цілей спрямована на придбання певного рівня комунікативної компетенції, що забезпечує практичне використання мови, прилучення до різноманітних джерел інформації, які закриті для сприйняття при відсутності знання мови.

При цьому теоретичний огляд тематичних блоків «Реферування», «Анотування» включає презентацію наступних аспектів предмета вивчення:

- основних етапів, основних понять і специфіки реферування та анотування іноземних джерел;
- методів викладу інформації у рефераті і анотації;
- спільних і відмінних характеристик реферату та анотації;
- особливостей мови і стилю реферату (анотації) та лексико-граматичних засобів викладу.

Перш за все студенти повинні зрозуміти, що якщо анотація дає уявлення тільки про тему первинного тексту і полегшує пошук необхідної інформації по заданій темі, то призначенням реферату є ознайомити читача із змістом оригіналу і, таким чином, замінити його.

Реферування – це процес переробки і викладу інформації в усній чи письмовій формі – протікає в три етапи:

1-й етап – читання вихідного тексту та його аналіз – зазвичай кілька разів – з метою детального розуміння основного змісту тексту, осмислення його фактичної інформації (вивчаюче читання);

2-й етап – це операції з текстом першоджерела: текст розбивається на окремі смислові фрагменти з метою отримання основної та необхідної інформації щодо кожного з них;

3-й етап – це згортання, скорочення, узагальнення, компресія виділеної основної фактологічної інформації та оформлення тексту реферату згідно з прийнятою моделлю реферату.

Смислова структура тексту реферату в загальному вигляді включає наступні розділи:

- предмет та ціль роботи (дослідження, огляду, коментарів тощо);
- методи проведення роботи;
- конкретні результати;
- висновки.

Пошук інформації за зазначеними розділами є завданням навчання реферуванню, оскільки саме вона формує безпосередньо змістовну сторону тексту реферату.

Виклад матеріалу в рефераті може здійснюватися двома способами:

- можна слідувати структурою первинного документа;
- можна викладати основний зміст незалежно від структури першоджерела.

Також студенти повинні засвоїти композиційно-графічне членування вторинного тексту. Незалежно від типу реферату його текст може бути поділений на три основні частини:

- заголовна;
- власне реферативна;
- довідковий апарат.

Після прочитання оригінального тексту, можна рекомендувати наступні завдання і вправи, що підводять до анотування і реферування:

- знайдіть в абзаці речення, висловлювання, яке може служити заголовком;

- знайдіть і позначте абзаци, які містять конкретну інформацію;

- визначте кількість фактів, викладених у тексті;

- узагальніть 2 – 5 пропозицій (чи абзац) в ціле;

- знайдіть в кожному абзаці головну, основну інформацію і додаткову, пояснювальну;

- викладіть основні положення тексту у вигляді плану;

- використовуйте узагальнюючі слова замість описів або додаткових пропозицій;

- опустіть всі повтори і приклади, крім фактів (або даних), у яких укладена значуща інформація;

- використовуйте лексичне, граматичне перефразування; – виділіть ключові слова і фрагменти в кожному зазначеному за ступенем інформативності абзаці;

- узагальніть матеріал;

- складіть логічний план тексту і т. д.

У висновку студенти зачитують свої вторинні тексти, обговорюються сильні і слабкі сторони кожного тексту і спільно з викладачем відзначається робота, яка найкращим чином відповідає вимогам складання реферату та анотації.

Навчання анотуванню та реферуванню в технічному вузі відбувається на матеріалі аутентичних текстів науково-технічного напрямку за фахом, що сприяє пробудженню пізнавальної мотивації, викликає зацікавленість та підвищує практичну цінність володіння мовою. У таких текстах повинна бути певна послідовність у міркуваннях та доказах, причинно-наслідкові відносини між різними поняттями, загальнонаукові засоби пізнавальної діяльності. Всі

тексти, що використовуються на заняттях з реферування, повинні містити основні структурно-сміслові блоки, які необхідні для написання реферату: вступ, проблеми, засоби та методи вирішення поставленого завдання та висновки. Доцільно також супроводжувати роботу з текстами передтекстовими вправами, які знімають лексичні та граматичні труднощі, корегують фонетику, дають первинне уявлення словотвірних та граматичних моделей; та післятекстовими вправами, орієнтованими на роботу із змістовною структурою тексту з метою навчання написанню реферату та анотації первинного тексту.

Таким чином, дана науково-методична концепція побудована на принципі «від простого до складного». Іншими словами, дослідники проблеми пропонують шлях поступового і систематичного оволодіння навичками реферування і анутовання професійної інформації: від простих текстів - до складних текстів, від колективної аудиторної роботи - до самостійної [3,с.70].

Мовні кліше та спеціальні конструкції, що використовуються для оформлення реферату та анотації, є засобами зв'язку частин тексту. Реферативні конструкції вивчаються при навчанні анутованню та розширюються і активізуються в процесі роботи над рефератом. На заняттях доцільно запропонувати студентам зразки анотацій та рефератів, а також надати схеми-моделі анотації та реферату з використанням мовних кліше.

Враховуючи складність реферату як мовного твору, студенти працюють поетапно, переходячи від вивчення реферативних конструкцій в реченнях та рефератах до будування власних речень, до самостійної репродукції частин реферату та тексту реферату в цілому.

Контроль якості отриманих знань у формі реферування і анутовання професійних текстів нерозривно пов'язаний з рейтинговою системою контролю. В даному випадку рейтингова форма контролю є ефективним засобом розвиваючого і формуючого впливу. Виділяються два аспекти застосування рейтингової оцінки при реферуванні і ануванні текстів. З одного боку, рейтингова система виступає як цілеспрямований процес стимулювання

діяльнісної активності учнів. З іншого боку, подібна форма оцінки служить своєрідним маркером ступеня креативності або, навпаки, трафаретності вирішення поставлених в навчанні завдань [4, с.50].

Особливого значення набувають вміння анотування та і реферування в майбутній професійній діяльності іноземних студентів. Даний вид навчальної діяльності створює сприятливі можливості об'єднання спеціальної і гуманітарної освіти, сприяє особистісному зростанню, розширює кругозір, збагачує словниковий запас науково-популярною, науково-технічною та спеціальною лексикою і термінологією.

Література:

1. Ахметзянова Т. Л. Обучение реферированию как способ развития письменной речи \Л. Ахметзянова // Наука на современном этапе: проблемы и решения : межвуз. сб. науч. тр. – М., 2003. – Вып. 3. – С. 46–48.
2. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранных текстов / А. А. Вейзе. – М.: Высш. шк., 1985. – 198 с.
3. Вороніна К.В. Основи перекладацького анотування та реферування текстів різних типів і жанрів: навчальний посібник / К.В. Вороніна – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. – 120с.
4. Лутовинова В.І. Реферування як процес мікроаналітичного згортання інформації: практ. посіб. /В.І.Лутовинова; наук. Ред. Г.М.Швецова-Водка; АПН України, ДНПБ України ім. В.О.Сухомлинського. – К. : 2007.

Особенности предложно-падежных систем арабского и русского языков

Белый В.В.

*Белорусский государственный медицинский университет
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: belrus@bsmu.by*

Арабский язык, как и русский, является флективным языком. В арабском языке всего 3 падежа. Русские арабисты их обычно условно называют именительным, родительным и винительным падежами. Окончания этих падежей (в неопределенном состоянии) следующие: студент – талибун (И.п.), талибин (Р.п.), талибан (В.п.); студентка – талибатун (И.п.), талибатин (Р.п.), талибатан (В.п.).

В определенном состоянии к существительным присоединяется артикль «'ал», и конечное «н» (нун) окончания отпадает (согласный «л» артикля перед

некоторыми согласными корня ассимилируется): 'аттāлибу (И.п.), 'аттāлиби (Р.п.), 'аттāлиба (В.п.); 'аттāлибату (И.п.), 'аттāлибати (Р.п.), 'аттāлибата (В.п.).

В разговорных диалектах окончания падежей отпали, однако в официальных выступлениях, в выступлениях в средствах массовой информации или при присоединении к существительным постпозитивных притяжательных местоимений употребление этих окончаний обязательно.

Такие же падежные окончания имеют имена прилагательные и числительные. Эти падежные окончания свойственны всем именам во множественном числе, если они были образованы при помощи внутренней флексии. В случаях так называемого «целого» множественного числа (внешняя флексия) и двойственного числа окончания будут несколько иными.

Не будет преувеличением сказать, что падежная система имен в арабском языке характеризуется строгим единством: в ней нет многообразия форм, свойственного русскому языку. Это само по себе может явиться причиной ошибок арабских студентов в русских падежных окончаниях. Но основной причиной таких ошибок является расхождение в значении падежей в русском и арабском языках.

Как в русском, так и в арабском языках именительный падеж – это падеж подлежащего, винительный – падеж прямого дополнения, родительный – падеж несогласованного определения. Кроме того, в арабском языке родительный падеж употребляется после всех без исключения предлогов.

Именительный падеж как в русском, так и в арабском языках употребляется для обозначения подлежащего. Но в отличие от русского в арабском языке подлежащее может быть и в форме винительного падежа (после некоторых частиц) и иметь окончание –а:

а) в простом предложении после частицы «'инна» (действительно, поистине, правда). Этим объясняются ошибки студентов типа: «Действительно, этого человека – известный врач», «Правда, этой студентки приехала из Ливана»;

б) в простом предложении после модального слова «ла'алла» (вероятно, возможно – с оттенком желательности). Это провоцирует у арабских студентов ошибки типа: «Наверно, погоду сегодня хорошо».

в) в сложном предложении в придаточных со значением дополнительности, причины и образа действия, если подлежащее стоит сразу после частиц – союзов «'анна» (что), «ли'анна» (потому что), «ка'анна» (как будто). Отсюда могут проистекать ошибки студентов: «Он сказал, что его друга сдал экзамен», «Она сказала, что ее отца приедет в Харьков», «Ты должен вернуться рано, потому что детей ждут тебя» и т.п.

Как в русском, так и в арабском языке именительный падеж имени употребляется в качестве именной части сказуемого: «Этот человек – инженер». В русском языке при наличии глагола-связки «быть» наряду с именительным употребляется и творительный падеж. А в арабском языке при наличии такой связки обязателен винительный падеж. Этим объясняются ошибки типа: «Владимир Штыленко был врача-терапевта». Таково и происхождение ошибки во фразе «Мой отец не инженера», поскольку в отрицательных предложениях такого типа в арабском языке в качестве связки употребляется отрицательный глагол «лайса» (не является), после которого обязательно употребление слова в винительном падеже.

Употребление именительного падежа характерно для русского языка и в составе приложения: «газета «Известия», «город Киев» и т.п. В арабском языке названия литературных произведений, дней недели, месяцев, географические названия при словах, обозначающих общие понятия, используются в родительном падеже. Это ведет к появлению в русской речи студентов-арабов ошибок типа: «Мне трудно читать газету «Дня», «Сегодня день понедельника», «Сейчас я живу в городе Харькова», «Я приехал в Харьков в месяце сентября» и им подобные.

Родительный падеж семантически очень ёмок как в русском, так и в арабском языках. Общим для обоих языков является постпозитивное

употребление родительного падежа с именем существительным. Это имеет место при выражении с помощью родительного падежа следующих значений: 1) принадлежности: тетрадь студента; 2) отношения: студентка университета; 3) часть целого (после существительных, обозначающих часть): стакан воды; 4) признака: вечер песни; 5) употребления родительного падежа после отглагольных существительных и т.д.

Такие значения родительного падежа характерны и для арабского языка. Однако преподавателю-русисту следует учитывать и некоторые особенности арабского языка, которые могут повлечь за собой ошибки студентов даже в этих случаях. Эти особенности таковы.

В арабском языке использование родительного падежа при определении назначения предмета шире, чем в русском, поскольку в русском в этих случаях используются и прилагательные или конструкция с предлогом «для». Например, книжный шкаф дословно по-арабски это шкаф книг, комната для занятий – комната обучения, медицинский университет – университет медицины. Отсюда проистекают ошибки студентов типа: «морской корабль» – «корабль моря», «дорожное движение» – «движение дорог», «ящик для лекарств» – «ящик лекарств» и им подобные.

В арабском языке наряду с конструкцией «книга студента» (как и в русском) может использоваться конструкция с предлогом принадлежности «ли» (для, у, к): китāбу-т-тāлиби – китāбу ли-т-тāлиби. Это же значение можно выразить и конструкцией с предлогом «фй» (в, на) и предлогом «би» (при, с). Отсюда многочисленные ошибки арабских студентов: «Мы уважаем Конституцию в Украине», «Он член в Президиуме Академии наук», «Генеральный секретарь в ООН» и другие.

В арабском языке конструкции с родительным падежом для обозначения части целого (стакан сока), адекватной такой же русской конструкции, соответствует и конструкция с предлогом «мин» (из, от) – дословно: стакан сока – стакан от (из) сока. Поэтому вполне прогнозируемы и другие подобные

ошибки в русской речи студентов-арабов: «взять кусок из хлеба», «быть известным во всех странах из мира» и т.д.

Преподавателю-русисту надо также иметь в виду, что если в русском языке родительный падеж употребляется после существительных как со значением части предмета (стакан, кусок, тарелка и др.), так и после существительных со значением меры (метр, литр, килограмм), то в арабском языке после существительных со значением меры используется винительный падеж. Такое несоответствие часто приводит к ошибкам типа: «купить килограмм сахар», «выпить пол-литра колу».

Конструкциям русского языка с родительным падежом несогласованного определения, имеющим при себе прилагательное (человек высокого роста) в арабском языке соответствует совершенно иной оборот. Прилагательное «высокий» будет определять не слово «рост», а слово «человек». Но так как арабское прилагательное всегда располагается в постпозиции по отношению к существительному, то дословно это будет: человек высокий роста (прилагательное «высокий» управляет родительным падежом существительного «рост»). Такие обороты свойственны арабскому языку при характеристике человека, например, девушка красивая лица (в русском языке в этом случае используется родительный падеж с прилагательным или творительный падеж с предлогом «с»). Имя прилагательное в таких оборотах арабского языка в свою очередь зависит от первого существительного и согласуется с ним в роде, падеже и числе (дословно: «Я встретил женщину, красивую лица»).

Вводя тему «Родительный падеж после слов сколько, несколько, много, мало преподаватель-русист должен учитывать, что после слова «столько» («кам») в арабском языке используется имя в винительном падеже единственного числа. Однако после слова «несколько» в арабском языке употребляется также родительный падеж множественного числа, потому что

это слово в арабском языке является существительным, обозначающим неопределенное количество.

Русское неопределенное местоимение «некоторые» на арабский язык переводится тем же словом, что и «несколько». Отсюда происходят ошибки арабских студентов типа: «Некоторые студентов опоздали». С этим же обстоятельством связано неправильное употребление ими выражения «через некоторое время», которое они часто интерпретируют как «через несколько времени». В связи с этим очевидна важность объяснения им разницы в значении русских слов «несколько» и «некоторые».

Для русских слов «много» и «мало» арабские эквиваленты являются существительными. После них в арабском языке употребляется предлог «мин» (от, из) в сочетании с существительным, стоящим в родительном падеже:

много студентов – касїрун мин ат-тулїаб (дословно: много из студентов);

мало студентов – калїлун мин ат-тулїаби (дословно: мало из студентов).

Поэтому в результате интерференции в русской речи студентов-арабов встречаем: «Много из арабских стран борются против диктатуры». Арабским студентам следует специально объяснить разницу в употреблении конструкций с количественными наречиями «много», «мало» (абсолютное количественное значение) и конструкции с прилагательным «многие» (большая часть из известного количества).

После сравнительной степени прилагательных в арабском языке употребляется предлог «мин» (от, из) с родительным падежом имени. Для арабских студентов характерны ошибки, вызываемые смешением предлогов «из», «от» и союза «чем»: «Я читал лучше, чем его»; «Новый текст легче от этого». Настойчивое стремление студентов к употреблению в таких случаях предлога или союза объясняется тем, что в арабском языке при сравнении употребление предлога «мин» является обязательным.

Известную трудность для студентов-арабов в русской предложно-падежной системе представляет и употребление родительного падежа после

переходных глаголов. При обозначении календарных дат в арабском языке используется предлог «фй» (в) в сочетании с родительным падежом существительного. Но поскольку в арабском языке после всех предлогов употребляется родительный падеж, студенты по аналогии с формами «в сентябре», «в этом году», с которыми они обычно знакомятся раньше, и в связи с тем, что в этих временных конструкциях в арабском языке тоже используется предлог «фй», при обозначении даты по-русски ставят числительное и существительное в предложный падеж: в первом феврале, в двадцать четвертом марте.

Следует отметить и те случаи употребления родительного падежа в арабском языке, у которых нет никаких аналогий в русском, но они могут явиться причиной ошибок в связи с интерференцией. Выше уже говорилось об этом – это употребление в форме родительного падежа географических названий и некоторых других имен, когда в русском языке мы имеем приложение, согласуемое в падеже с первым именем. Отсюда вероятность ошибки типа: «Этот дом построили в городе Харькова»; «Это был месяц марта»; «в день четверга» и им подобные.

Кроме того, в арабском языке родительный падеж используется после слов «весь» (каждый), «какой», а также после превосходной степени прилагательных. Поэтому интерференцией могут быть обусловлены такие ошибки в русской речи арабских учащихся, как: «Сейчас новая жизнь: сейчас все людей учатся»; «Он лучший студентов», «Самый первый учеников».

Учет родного языка учащихся, рациональное использование лингвоориентированной методики обеспечивает значительное повышение эффективности преподавания русского языка как иностранного. Сопоставительный анализ языков и анализ типичных ошибок придает процессу обучения ряд преимуществ, способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка, повышает интерес к изучаемому языку и мотивированность его изучения.

Литература:

1. Берников О.А. Арабская грамматика в таблицах и схемах. – М.: Русский язык, 2008 – 144 с.
2. Болотов В.Н. Арабский язык. Справочник по грамматике. – М.: Живой язык, 2009 – 224 с.
3. Вагнер В.Н. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного. – Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М.: РУДН, 2002, с.60-74.
4. Джамиль Я.Ю. Литературный арабский язык. – М.: Живой язык, 2006.
5. Ибрагимов И.Д. Арабский язык. – СПб: АСТ, 2007 – 256 с.
6. Фролова О.Б. Мы говорим по-арабски: Учебник. – М.: Филология, 2002 – 286 с.

Лінгводидактичні проблеми викладання української мови як іноземної у медичному університеті

Бондар Ю.О.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: iu.bondar2016@ukr.net

Приєднання України до Болонського процесу спричинили зміни в соціально-економічній сфері, що зумовило відкриття інформаційного простору для іноземних студентів і надало змогу вивчати українську культуру, історію, літературу й мову. «Потреба в оволодінні іноземцями теоретичними та практичними навичками української мови стала рушієм розвитку української лінгводидактики як методичної дисципліни, що вивчає зміст, методи, форми навчання української мови загалом та іноземної зокрема»[3, с. 109].

Після того як Україна стала незалежною, у вищих навчальних закладах збільшилась кількість іноземних студентів, які бажають отримати освіту саме в Україні. Це стало поштовхом для викладання української мови як іноземної. Останніми роками в Україні розвивається такий напрямок у мовознавстві як лінгводидактика української мови як іноземної.

Освітня підготовка майбутнього медичного працівника вимагає щоб процес викладання української мови був зорієнтованим на формування й розвиток професійних комунікативних навичок в іноземних студентів.

Навчання мовленнєвої діяльності насамперед передбачає формування у студентів-медиків, мотивації, як важливого компонента мовленнєвої діяльності.

Таким чином, «джерелом мовленнєвої діяльності виступає комунікативна потреба, саме вона стає провідним мотивом діяльності людини»[2].

Мотив – перша інстанція у процесі породження мовлення, водночас він же стає й останньою інстанцією у зворотному процесі – процесі сприймання і розуміння висловлювання, адже ми розуміємо не стільки саме мовлення, навіть не думку, а те, заради чого наш співрозмовник висловлює ту чи іншу думку, тобто мотив мовлення. Оскільки будь-яка діяльність людини (в тому числі й мовленнєва) є вмотивованою та цілеспрямованою, відповідно вихідним механізмом говоріння постає приведення в дію мотивації. Мотивація – процес дії мотиву [2]. Основними об'єктивними факторами, які визначають причини викладання української мови як іноземної, є необхідність використання мови у подальшій діяльності (навчанні, роботі і т. ін.) та повсякденному спілкуванні. «Сучасні підходи до викладання української мови як іноземної у медичному університеті визначаються, як основною функцією самої мови (бути найважливішим засобом спілкування, пізнання та впливу), так і метою професійного навчання, яка зумовлена соціальним замовленням суспільства – сформувати високоосвіченого фахівця, всебічно розвинену особистість, здатну задовольнити потреби професійного спілкування, якій властива справжня культура спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності» [5, с. 155].

У працях багатьох дослідників наголошується, що найбільш результативними є підходи, які зорієнтовані на використання комунікативних технологій навчання. Щодо викладання української мови як іноземної, то комунікативний підхід є одним із найбільш поширених. На думку І. А. Дирди, «комунікативний підхід є продуктивним тому, що він спрямований саме на практику спілкування»[1,с. 435].

У 2004 році, після проведення освітньої реформи й упровадження кредитно-модульної системи навчання, науково-дослідницькі праці з української

мови як іноземної стають спрямованими на задоволення Загальноєвропейських вимог із мовної освіти, які мають визначити загальне підґрунтя для створення навчально-методичного забезпечення в європейському просторі [4, с. 110].

З цього часу і до сьогодні українська лінгводидактика активно розвивається, даючи до своєї бази нові напрями досліджень у сфері викладання української мови для студентів-іноземців. Як і будь-яка галузь науки, яка тільки починає своє становлення, українська мова як іноземна потребує ретельного вивчення, при цьому пильної уваги науковців вимагають труднощі, з якими зіштовхуються викладачі під час процесу викладання української мови в іншомовній аудиторії. Сучасні українські лінгводидакти зазначають, що загалом можна виокремити три групи іноземців, які приїждять до України на навчання:

а) ті, що володіють російською мовою та є вихідцями з країн СНД (Росії, Білорусі, Вірменії, Туркменістану, Азербайджану та ін.);

б) ті, для яких рідними є слов'янські мови південно-західної підгрупи (громадяни Польщі, Чехії, Словаччини та ін.);

в) представники народів, що не володіють російською мовою та не належать до групи індоєвропейських мов (іноземці з Китаю, В'єтнаму, Йорданії, Ірану, Нігерії, Марокко та ін.) [4, 110].

Під час роботи зі студентами другої та третьої категорії викладачі використовують мову-посередник (англійська, або французька). Але у багатьох викладачів через це виникають труднощі, адже одразу виникає питання володіння викладачами іноземною мовою в межах міжкультурного спілкування «викладач-студент». Для кожної з груп студентів українська мова є засобом оволодіння певним фахом, тому навчальний матеріал повинен обиратися залежно від сфери спілкування, зумовленою певною спеціальністю, яку іноземець обирає для навчання.

Викладач з української мови як іноземної є відповідальним за результат професійного навчання іноземних студентів української мови, створення курсів із вивчення української мови як іноземної, підготовку навчально-методичного

забезпечення, апробацію технології навчання іноземних мов, вирішення теоретичних і практичних проблем із навчання української мови в осередку іншомовного спілкування.

У галузі фахової медичної освіти, де мовна компетентність стає важливою умовою професійної підготовки майбутніх лікарів, особливо актуальним стає компетентнісний підхід до навчання мови. «Компетентнісний підхід має багато переваг перед іншими підходами через закладену в його змісті безпосередню спрямованість навчання на реалізацію професійних завдань» [5, с. 162]. Перспективи дослідження передбачають визначення структури професійної медичної комунікації та розроблення оптимальної моделі формування комунікативних навичок в іноземних студентів-медиків.

Література:

1. Дирда І. А. Комунікативний підхід до навчання української мови як іноземної на основному етапі / І. А. Дирда // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. - 2015. - Вип. 13. - С. 433-436. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhSt_2015_13_62
2. Кузь Г.Т. Розвиток лінгводидактики української мови як іноземної у контексті національної мовної політики. // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки. - 2013. - Вип. 34. - С. 162-165.
3. Павленко О.М. викладання української мови в процесі пропедевтичної підготовки іноземних студентів як лінгводидактична проблема. // Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця: Матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції 22-23 березня 2007 р.
4. Пальчикова О.О. Проблеми навчання української мови в іншомовній аудиторії // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. Vol. 9, 2013. – С. 109-112.
5. Сергієнко Т. Підходи до навчання української мови як іноземної в медичних університетах. // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2017. - №6. – С. 153-165.

Межкультурная коммуникация во времени и пространстве (из опыта создания и продления творческих контактов)

Валит Е.С.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: e_valit@mail.ru

Перед преподавателем русского языка как иностранного всегда стоит задача научить своих студентов не только языку, но и помочь им постигнуть картину мира людей, говорящих на этом языке. И формирует межличностное

общение в рамках межкультурной коммуникации всегда именно культурная среда. Чтобы культурный диалог стал успешным, его участникам необходимо общаться, исходя из знания специфики культур каждого, своеобразия национально-культурных стандартов. Партнер по общению не должен остаться для всех участников межкультурной коммуникации «психологически чужим».

На протяжении трех с половиной лет (февраль 1990 – август 1993 гг.) мне довелось работать с аспирантом из Сирии Саиром Зен Альдином. Кроме чисто научных интересов по теме его диссертации нас объединило стремление создать некое взаимопроникновение славянской и мусульманской культур на основе переводов художественных произведений – поэтических и прозаических. Тогда адресатами нашего общего внимания стали стихи поэта-символиста Валерия Брюсова, стихи Марины Цветаевой, «Записки молодого врача» Михаила Булгакова – «Стальное горло» и «Полотенце с петухом». Говоря языком современной терминологии, мы занялись активизацией межкультурной коммуникации. Все указанные переводы были опубликованы в Дамаске отдельными книгами или же публикациями в газетах. Уже тогда, в 90-х, было понятно всем, что чрезвычайно важно укреплять гуманитарные связи и способствовать обмену идеями, знаниями и творческими достижениями: без этого нет взаимопонимания между людьми и народами. Художественной литературе принадлежит в этом обмене особая роль, ведь именно из нее читатели разных стран черпают знания, обладающие приметами несомненной подлинности.

В февральском номере журнала Союза арабских писателей 1996 года «Литературная неделя», № 500 поклонники русской поэзии смогли познакомиться со статьей Саира Зен Альдина «Марина Цветаева – поэт, который живет по законам своего сердца», где они нашли перевод на арабский язык «Мне нравится, что вы больны не мной...» и фрагменты статьи о М. Цветаевой, написанной доцентом Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина Еленой Валит.

В Украину Саир Зен Альдин приехал уже известным на своей родине публикующимся поэтом. В его творчестве представлена традиционная для поэтов всех времен и народов тема о роли поэта и назначении поэзии. Размышления автора построены по принципу альтернативы. Стихотворение «Первая сура» состоит из двух частей. В первой автор говорит, что в отличие от значительных личностей мира сего он ничего великого не сможет сделать для людей. Но вторая часть своим понятийным рядом убеждает читателя, что самое важное в жизни каждого – это ощущение Гармонии, ежемгновенное присутствие в ней Красоты и Любви. Все это человек может почерпнуть в поэзии. Поэзия возвращает человеку чистые ощущения детства, может быть успокоением, источником радости и мудрости. Поэзия испокон веков угадывает Бога в человеке!

В авторизованном переводе этого поэтического произведения не сохранен живой и колоритный язык оригинала, поэтому имеет смысл говорить не о подстрочном переводе, а о поэтической интерпретации, импровизации на заданную тему. Перевод насыщен нарочитой русской архаикой, придающей, на взгляд интерпретатора, торжественность звучанию поэтического произведения:

Я Бог, я царь, я червь,
Я человек.
И я поэт. Мне голос свыше дан,
Чтобы души таинственные струны
Будить вовек,
Чтобы звучал орган.
У алтаря Поэзии высокой
Священнодействую, но чуда не творю:
В руках твоих каменья в хлеб насущный
Своею песней я не изменю.
Ты чуда жаждешь, но поэт не властен
Быть ни пророком, ни Мессией... ты
Лишь прикоснуться можешь к тем запястьям,
Что к вечному кресту пригвождены.
Но я с креста сойти, увы, не смею,
Его нести – мой тяжкий, вечный долг,
И силой поэтической своею
Не подниму на битву ратный полк.
Что сделаю я для людей? Немного! –
Я дам им в руки счастья ключи,

Утерянные в детстве, на пороге
Жестокой жизни – свет зажгу в ночи.
Я чуда не творю, но на рассвете
Твоим глазам раскрою я простор:
Так на заре лишь почки – листьев дети –
Навстречу солнцу открывают взор.
В вечерние часы, часы раздумий,
Уставшему на жизненном пути,
Я мудрость дам тебе и в полнолуние
Смысл жизни помогу тебе найти.
А ночью я пошлю тебе виденье:
Не Бог, не черт, а добрый домовый
Тебе расскажет сказку, и сомненья
Тебя покинут, и придет покой...
Ты хочешь знать, кто я – твоя отрада,
У алтаря ты молишь: «Имя рек!»
Но имени, поверь, тебе не надо!
Знай: я не Бог, не царь,
Я человек!

(Перевод Е.Валит)

Возможно, в процессе работы над переводом русскому автору вспомнились строки еще одного восточного поэта Юнуса Эмре:

«Искал я в этом мире Бога, я долго в край из края брел,
Я землю обыскал и небо, но там я Бога не обрел...
Но местопребыванье Бога лишь в человеке я нашел».

А возможно, в русскоязычном варианте соединились размышления восточных поэтов с вечно живыми в памяти русских строками пророка-Пушкина из «Маленьких трагедий» - «Я Бог, я царь, я червь...».

На протяжении всех лет с начала нашего творческого контакта и по сегодняшний день продолжается наше сотрудничество в области межкультурной коммуникации славянского и арабского миров.

В 2016 году по итогам Международного конкурса «Золотое перо Руси» Саир Зейнеддин (г. Алеппо, Сирия) был награжден медалью им. Л.Н. Толстого «За воспитание, обучение, просвещение» (за высокое художественное мастерство переводов русских классиков на арабский язык) и Дипломом им. Шекспира (медаль встроена в диплом).

Благодаря творческому сотрудничеству автора настоящей статьи и сирийского поэта носители русского языка имеют возможность познакомиться и с некоторыми стихотворениями Саира Зен Альдина:

لا تُحِبِّني Не люби меня

1995 / 12 / 6 حلب

Нет, не люби меня. Ты сердца моего
Не знаешь вовсе. Как у лжепророка,
Оно хитро и зло. Когда уйду, его
Не тронет боль. Тебя ж – убьёт жестоко.
Я болен, я устал, в погоне за мечтой
Свой дух, как звон монетный, расточая.
Я сыт по горло той невидимой тюрьмой,
Что женщины любовью величают.
Устал освобождать принцесс в ночной тиши
От их одежд. И более не в силах
Ещё хоть раз оставить часть своей души
В чужой душе, напуганной и милой.
Зачем, скажите мне? Чтоб выбраться на свет
Она смогла из раковины тесной
И из улитки робкой, спящей много лет,
Вдруг обернуться нимфою чудесной?
Прекраснейшей, как сон, морской богиней
стать
(ах, девочка, как это всё не ново!)
Как летний лес в росе, в лучах любви
блистать,
А после заковать меня в оковы!
(перевод Е.Валит)

سلاسل Цепи

2006\10\19

Как доказать всем людям на свете,
Что Ваши глаза – это не цепи?!!
Что их кораблям мечты не остаться
В Вашем порту, как ни стараться!
(перевод Е. Валит)

لأجل عينيك Ради Ваших глаз

2008 آذار 30

Хитрый мир, словно роза с ядом,
Грозный мир, будто сердца разрыв.
Мир, где все мы шагаем рядом
К той черте, за которой обрыв.
Мир, где сердце в капкане стынет,
Мир, где рок все решит за нас...
Я его полюбил отныне
Ради ваших прекрасных глаз!
(перевод Е.Валит)

تلميذ Ученик

2009 آب 28

Скажите мне, Ваше величество Женщина,
Долго ли буду дрожать,
Как лист с поцелуем осеннего ветра,
Лишь Вы промелькнете опять?
Не ведаю, скоро ль, не знаю, смогу ли
Постигнуть глубинный секрет,
Ведь Женщина вечно окутана Тайной,
В душе моей паники след!
Я вымолвить слова пред Вами не смею,
Мне мой непокорен язык!
Сижу я, прикованный к классному креслу,
Влюбленный, разбитый навек ученик.
(перевод Е. Валит)

По итогам Международного литературного конкурса «Созвездие Духовности»-2017, который проводился Литературным объединением «Писатель в интернет-пространстве» при Национальном Союзе Писателей Украины и при содействии Всемирного Форума Духовной Культуры, Международного сайта www.pisатели.co.usa, издательства «Писатель в интернет-пространстве» Саир Зен Альдин был награжден Высшей наградой конкурса – серебряным ювелирным нагрудным знаком «Созвездие Духовности» с почетным Дипломом и удостоверением.

С 6 по 9 сентября 2018 года в Москве под девизом «Литературный перевод как средство культурной дипломатии» прошел V Международный конгресс переводчиков художественной литературы, организованный Институтом перевода, в котором приняли участие давние участники межкультурной коммуникации Саир Зен Альдин (Сирия) и Елена Валит (Украина) с презентацией книги Селены Огневой (псевдоним Елены Валит) «Человек по имени Женщина» и ее переводом на арабский язык Саира Зен Альдина.

Переводчик в XXI веке — одновременно и посредник между читателями разных стран, и активный участник культурного диалога. Переводчик уже по призванию своему – миролюбивый посредник в наиболее острых дискуссиях современности, пробуждающий – по знаменитому пушкинскому выражению –

«чувства добрые» и «милость к падшим». Смею отнести к таковым заместителя министра культуры Сирии Саира Зен Альдина и вашу покорную слугу.

В заключение краткого экскурса в пространство и время межкультурных коммуникаций хочется напомнить читателю, что даже пророк Мухаммед, кроме того, что был носителем высокой миссии, был еще и поэтом, может быть, даже более поэтом, чем вестником мира горнего. Струя могучего поэтического воображения вторглась в русло его религиозного творчества, дополняя то откровение, которое было дано ему свыше. И потому в рамках великого магометанского мифа существует и пророк-поэт Мухаммед, и вместе с ним самые добрые люди на Земле, которые во имя истории человечества спорили с богами, земными и космическими, любили, гибли и возрождались, смешили, страдая... До сих пор мы называем их различительно – арабскими, русскими, турецкими, английскими...

А ведь он один – Человек, Ученый, Поэт!

Литература:

1. Саир Зен Альдин. Розы. - Дамаск, 1989. [ثائر زين الدين](#) ورد
بعون من دار الاتحاد العربي 1989 نسخته , منشورات دار الثقافة بدمشق عام 1000 طبع هذا الكتاب
2. <http://www.pisateli.co.ua/index.php/stati/886-saer-zejn-addin-siriya-innovatsionnye-protsessy-v-arabskoj-poezii>
3. www.pisateli.co.ua

Навчальний посібник з російської мови як важливий чинник формування мовної особистості

Вальченко І.В.

Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова

м. Харків, Україна

e-mail: valchenko-inna@rambler.ru

Загальновідомо, що посібник з мови навчання є головним та обов'язковим компонентом навчального процесу, який спрямовано на оволодіння мовою та формування мовної особистості.

«Языковая личность есть многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с

одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются в виду аудирование, говорение, чтение и письмо), а с другой — по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике» [5, с. 29].

Наразі складна і динамічна сучасна ситуація висуває високі вимоги до методичного забезпечення навчального процесу. Однак існуючі посібники та підручники з російської мови як іноземної не завжди відповідають цим новим зростаючим вимогам. Саме це зумовило наш інтерес до написання посібника, що якомога повніше відповідав би основній меті вивчення іноземної мови, що складається в практичному оволодінні мови, вмінні спілкуватися не тільки в навчальній, а й у пізнавальній ситуації, а як наслідок – у формуванні так званої вторинної мовної особистості.

«Язык представляет собой систему ориентиров, необходимых для деятельности в этом вещном и социальном, одним словом — предметном мире. А усвоение нового языка служит переходом к новому образу мира, необходимому для взаимопонимания и сотрудничества с носителями этого другого языка и другой культуры» [6, с. 272].

Основний спосіб досягнення цієї мети автори бачили в презентації мотивованих комунікативних завдань, забезпеченні їх мовним матеріалом, а також в поступовому ускладненні завдань і наближенні їх до ситуацій реального спілкування. Певний досвід у викладанні російської мови як іноземної, наукові та науково-методичні дослідження, а також знайомство з провідними методиками викладання іноземних мов дозволили авторам створити власну лінгвометодичну модель створення посібника з російської мови як іноземної. Дана модель представлена в навчальному посібнику «Сходинки».

«Сходинки» – це одномовний посібник з російської мови як іноземної. Він адресований іноземцям, які починають вивчати російську мову з алфавіту в програмі академічного року вищого навчального закладу III-IV рівня акредитації (1-2 семестри навчання на підготовчому факультеті).

Головне завдання посібника – швидке занурення студента в російську мовну стихію. Посібник орієнтований на розвиток усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (але в першу чергу на читання, говоріння та письмо), необхідних для реалізації практичних завдань в повсякденному спілкуванні. Посібник містить основні лексико-граматичні теми «Програми дисципліни «Російська мова »для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України» (2003 р). Посібник не орієнтовано на якусь певну національність. Він розрахований на мінімальне використання викладачем мови-посередника, оскільки вся нова інформація – як граматики, так і лексика – подається циклічно, з використанням вивченого матеріалу. Всі тексти і завдання, включаючи формулювання завдань, по можливості максимально адаптовані та відповідають рівню студента на момент пред'явлення матеріалу. Якщо ж формулювання завдання неможливо адаптувати до рівня студента, то завдання супроводжується зразком.

Методична модель курсу розроблена на базі добре відомого викладачам іноземних мов свідомо-практичного методу. Однак ряд структурних інновацій (найважливішим з яких є модульна побудова посібника) дозволили авторам створити навчальний посібник, який найбільш повно відповідає сучасним умовам і кінцевій меті навчання – становленню та розвитку російської мовної компетенції. Посібник складається з чотирьох частин. Перша його частина «Сходінка-1»[1] є не тільки увідно-граматичним посібником, але одночасно і робочим зошитом студента. Вона включає 1 модуль, який складається з восьми уроків. У цих уроках не тільки вводиться алфавіт, основні правила читання і графіки російської мови, а й дається поняття про основні частини мови (іменник, прикметник, особисті та присвійні займенники, порядкові і кількісні числівники, прислівник і дієслово). Студенти знайомляться з основними граматичними категоріями (час і вид дієслова, число і відмінок іменника та ін.). Але найважливіше - це те, що в першому модулі вводяться все відмінки іменника в їх основних значеннях. Це дозволяє підготувати студента до

раннього введення предметів за обраною спеціальністю, що особливо важливо в умовах нерівномірного або пізнього заїзду груп.

Друга і третя частини посібника («Сходінка-2» [2], «Сходінка -3[3]) складаються з 8 модулів. «Сходінка-1», «Сходінка-2» і «Сходінка-3» розраховані на роботу в навчальних групах підготовчого факультету в першому семестрі (450-500 годин). «Сходінка -4» [4] складається з 6 модулів і розрахована на роботу в навчальних групах підготовчого факультету в другому семестрі (150-200 годин). Прикінцеві модуль другої, третьої і четвертої частин («Сходінка-2», «Сходінка-3» і «Сходінка - 4») є повторювальними. У повторювальних модулях узагальнюється весь матеріал, вивчений протягом семестру. У посібнику гармонійно поєднані лексико-граматичний і розмовний аспекти, порядок презентації яких продиктований комунікативною доцільністю. Всі модулі (крім першого увідно-граматичного) складаються з трьох блоків: граматики, розвитку мови, текст. Цей розподіл, звичайно, умовний, оскільки, з одного боку, граматичні вправи побудовані на найбільш уживаних мовних моделях, які демонструють контекстні і стилістичні особливості мовних одиниць. З іншого боку, в завданнях з розвитку мовлення і в текстах відпрацьовується не тільки нова лексика, а й граматичні зразки уроку. Крім того, в блоках з розвитку мовлення часто той чи інший вивчений аспект граматики поглиблюється і розширюється. При цьому граматичний матеріал, що вводиться в стислому схематичному вигляді, активно закріплюється не тільки в звичних граматичних вправах, але також в ігрових і творчих завданнях, навчальних текстах і полілогах.

Завершується кожен модуль завданням на побудову власного усного та письмового висловлювання (монолог або участь в полілозі і твір на задану тему). Завдяки цьому теми усного мовлення, підкріплені відповідною граматиною, стають міцним елементом використання при комунікації лексико-граматичної бази студентів.

Тексти і розмовні теми посібника є втіленням найбільш типових ситуацій і охоплюють широкий спектр комунікативних тем, при цьому вони орієнтовані на активні форми роботи в групі. А велика кількість навчальних текстів у посібнику збільшує можливості обговорення теми модуля.

Структура більшості текстів дозволяє використовувати як традиційні методи (питання до текстів, граматичні коментарі і т. д.), так і нові форми. Наприклад, автори рекомендують використовувати так звані «рольові перекази», коли текст переказується з позиції одного з його учасників або спостерігачів. За умови роботи в групі цей метод допоможе перейти до «рольового полілогу» з елементами дискусії, розвиваючи не тільки мовну, але і дискурсивну, стратегічну компетенцію.

Певна «надмірність» лексичного і граматичного матеріалу, його модульна подача, а також велика кількість завдань на повторення дозволяють в залежності від конкретних умов встановлювати тривалість та інтенсивність курсу; працювати в різномірних групах; використовувати матеріали посібника для самостійної роботи; вибирати структуру курсу в залежності від індивідуальних особливостей і потреб студентів.

У посібнику міститься певна кількість малюнків, творчих та ігрових завдань, кросвордів, питання для організації спілкування студентів в групі і, звичайно, систематизуючі таблиці різного типу, які можуть бути використані як довідковий матеріал. Граматичні коментарі і таблиці, з одного боку, полегшують роботу викладача, а з іншого боку, урізноманітнюють її.

Література:

1. Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н. Ступень – 1. Учебное пособие по курсу «Русский язык» для иностранных студентов подготовительного отделения./ Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н./ - Харьков, ХНУГХ имени А.Н.Бекетова. – 2013. – 106с.
2. Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н. Ступень – 2. Учебное пособие по курсу «Русский язык» для иностранных студентов подготовительного отделения./ Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н./ - Харьков, ХНУГХ имени А.Н.Бекетова. – 2015. – 127с.
3. Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н. Ступень – 3. Учебное пособие по курсу «Русский язык» для иностранных студентов подготовительного отделения./ Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н./ - Харьков, ХНУГХ имени А.Н.Бекетова. – 2016. – 136с.
4. Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н. Ступень – 4. Учебное пособие по курсу «Русский язык» для иностранных студентов подготовительного отделения./ Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н./

- Харьков, ХНУГХ имени А.Н.Бекетова. – 2018. – 129с.

5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н.Караулов. — М.: Наука, 1987. — 261 с.

6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики /А. А. Леонтьев. — М.: Смысл, 2003. — 287 с.

Комунікативно-когнітивний підхід до навчання наукового дискурсу іноземних студентів: аналіз проблеми та перспективні напрями вирішення
Васецька Л.І.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: vasetskalarysa@gmail.com

Успіх навчального процесу на мовній кафедрі у нефілологічному закладі вищої освіти залежить від багатьох чинників, на першому місці серед яких наявність методично обґрунтованої моделі навчання наукового дискурсу. Більшість дослідників стверджує, що необхідно застосовувати комунікативно-когнітивний підхід до створення такої моделі, тобто зміст навчання треба орієнтувати, у першу чергу, на забезпечення реалізації комунікативно-когнітивних потреб іноземців у навчально-професійній сфері спілкування.

За визначенням Т.А. ван Дейка, дискурс – це складне комунікативне явище, що включає, не тільки текст, а й екстралінгвістичні чинники, що є необхідними для розуміння тексту, його продукування та прийняття [1]. До найбільш важливих характеристик дискурсу відносять: зв'язність, цілісність, завершеність, композиційну оформленість, приналежність до певного типу, екстралінгвістичні ознаки акту спілкування й ситуації.

Головною метою навчання нерідної мови іноземців є подальше удосконалення їхньої комунікативної компетенції у ситуаціях навчально-професійного спілкування, де використовується науковий стиль мовлення, звідси і важливість розвитку дискурсивної компетенції.

Професійно зорієнтована дискурсивна компетенція передбачає оволодіння різними видами наукового дискурсу, які дозволяють відтворювати предметний та комунікативний зміст навчально-професійної діяльності. Цей тип компетенції є невід'ємною частиною професійної компетенції й означає

здібність використовувати сукупність знань, вмінь та навичок, а також засобів діяльності, пов'язаних з проведенням дискурсу – аналізом, будуванням і ситуативним розумінням дискурсів як об'єктів реальної дійсності, у процесі навчання. Отже, можемо розглядати дискурс як об'єкт навчання на заняттях з іноземної мови.

Навчання наукового дискурсу в рамках комунікативно-когнітивного підходу є предметом досліджень багатьох вчених: І.В. Алешанової, Т.П.Попової, О.П. Потеряєвої, М.П. Баган, О.М. Гніздечко, Ю.Г. Рожкова, І.А.Колесникова, Н.П. Литвиненко, Т.Б. Маслової, Ж.М. Макушевої, М.Б.Ковальнової, І. Лівницької, І.Ф. Шамари та ін. [1-9, 11-14]. У своїх працях дослідники розглядали різні аспекти проблеми формування та використання засобів навчання наукового дискурсу в рамках комунікативно-когнітивного підходу: функціонально-стилістичні особливості наукових та науково-популярних медичних текстів (Ж.М. Макушева, М.Б. Ковальова), аутентичні та адаптовані тексти медичної тематики та як наслідок – спрощення термінології та синтаксису, орієнтованість на предметно-чуттєвий досвід у популярно-науковому дискурсі (С.В. Первухіна, В.І. Карасик, Ж.М. Камушева, М.Б.Ковальова), засоби оволодіння науковими стилями мови: усною формою наукової мови – лекцією, письмовою формою – читанням та усним діалогом з професійної тематики. Розроблена вченими технологія дозволяє усвідомити успішне використання мови як засобу отримання професійних знань (Л.В. Тарасова, І.Б. Авдєєва, А.Л. Пумпянський, Г.М. Левіна, Г.В. Аргунова, Л.С. Макарова, О.С. Черемська, Н.П. Андрєєва), проблема протиставлення соціально-колективного та індивідуально-особистісного у професійному дискурсі, на базі чого вчені виділяють особистісно-орієнтований (житійний) та статусно-орієнтований (спілкування представників соціальних груп) дискурс (М.І. Солнишкіна, О.Д. Кузьміна, К.Ф.Седов, В.І. Карасик, Г.Г. Слишкін).

З виникненням нової наукової парадигми – лінгвістики тексту, з'явилась тенденція до вивчення тексту як складного комунікативного механізму, до

визначення різних його аспектів (Ю.М. Караулов, В.В. Петров, В.В. Красних, Л.А. Субота та ін.). У працях вітчизняних та зарубіжних науковців досліджуються основи комунікативної лінгвістики, зіставляються поняття «текст» і «дискурс», описуються категоріальні ознаки тексту, методологія, архітектоніка і варіативність дискурсу, комунікативно-когнітивна парадигма дискурсу тощо (І.А. Колесникова, Л.Р. Безугла, Ф.С. Бацевич, А.Н.Мороховський, І.С. Шевченко, Л.Є. Бессонова, І.Р.Гальперін, Т.О. Ван Дейк, О.С. Кубрякова, О.Ю. Попов, Ю.С. Степанов, В.В. Заложних, К.О. Філіпов, Д.Хаймез та ін.).

Проте аналіз наукової літератури довів, що на сьогодні не існує досліджень щодо опису методичних основ навчання наукового дискурсу іноземних слухачів довузівського етапу підготовки. У літературі з даної проблеми не подано і не обґрунтовано чіткої і послідовної системи вправ та завдань поетапного навчання наукового дискурсу іноземців на довузівському етапі та цілеспрямованого його навчання на основному етапі. Отже, проблема методики навчання іноземців наукового дискурсу є актуальним питанням як сучасної теорії комунікації, так і сучасної методики викладання нерідної мови іноземцям.

Відсутність типового блоку стратегій і тактик мовленнєвої поведінки у навчально-професійному спілкуванні із урахуванням синтезу когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психолінгвістичних та екстралінгвістичних) чинників, у залежності від тематики спілкування і етапу навчання, визначає необхідність проведення подальших досліджень, систематизації накопиченого теоретичного і практичного досвіду, вироблення єдиної точки зору щодо розуміння сутності «навчання наукового дискурсу» та створення методики формування дискурсивної компетенції у іноземних студентів підготовчого факультету й основного етапу навчання.

Перспективним напрямом роботи є, по-перше, виявлення особливостей різних видів наукового дискурсу для навчання іноземних студентів професійно

орієнтованого іншомовного спілкування, по-друге, визначення і обґрунтування етапів формування вмінь та навичок з різних видів наукового дискурсу, по-третє, опис методичних основ формування навичок і вмінь складання дискурсу і, насамкінець, розробка системи вправ та завдань для формування дискурсивної компетенції на всіх етапах навчання наукового дискурсу.

Особливої уваги потребує створення моделі безперервного наскрізного навчання наукового дискурсу іноземців від довузівського до основного етапу підготовки. Для вирішення цієї проблеми з позицій комунікативно-когнітивного підходу важливо узагальнити дослідження когнітивного досвіду іноземних студентів, визначити рівні сформованості у їхній свідомості когнітивних схем, які зумовлюють на першій стадії освоєння (за С.Л.Рубінштейном) сприйняття комунікативної наукової інформації, потім запропонувати алгоритм діяльності, який формував би необхідні для предметного навчання інтелектуальні (розумові) операції або дії (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення тощо), що є підґрунтям пізнавальної та дослідницької діяльності. За словами С.В. Ніколаєнко, прийшов час використовувати досягнення когнітивної лінгвістики у практиці викладання іноземної мови [10, с. 124]. Погоджуючись з таким твердженням, визначимо перспективним напрямом – напрям дослідження з позицій комунікативно-когнітивного підходу стратегії й тактики навчання наукового дискурсу іноземних слухачів довузівського етапу навчання.

Важко переоцінити значення навчання наукового дискурсу для оволодіння деяким видам інтелектуальної роботи, яка сприяє створенню власної продукції наукового стилю мовлення на чужій мовній базі. Отже, вибудована модель навчання наукового дискурсу має включати в себе таку методичну систему, яка забезпечить послідовне і системне формування у іноземців мовленнєво-мисленевих навичок, що дозволить розвивати здібність продукування висловлювання чи виконання мовленнєвої дії у форматі наукового стилю мовлення.

Визначені і запропоновані напрями вирішення проблеми комунікативно-когнітивного підходу до навчання наукового дискурсу іноземців є перспективними для створення програм і посібників з навчання наукового стилю мовлення. Аналіз підходів до вирішення даної проблеми, на наш погляд, забезпечить методичними орієнтирами як при створенні цілісної наскрізної моделі навчання наукового дискурсу іноземців, так і при виборі ефективних та оптимальних шляхів для її впровадження.

Література:

1. Алешанова И.В. Развитие дискурсивной компетенции на занятиях по иностранному языку в вузе. [Электронный ресурс] / И.В. Алешанова, Н.А.Фролова. – Режим доступа до ресурсу : [http : www.rae.ru / use/?section=content&op=show_article&article_id=10003162](http://www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=10003162)
2. Баган М.П. Експресивність сучасного україномовного наукового дискурсу: межі можливого / М.П. Баган // Вісник КНЛУ. Серія Філологія. – 2017. – Т. 20. - № 1. – С. 9- 17.
3. Гніздечко О.М. Авторизація наукового дискурсу: комунікативно-прагматичний аспект (на матеріалі англomовних статей сучасних європейських та американських лінгвістів) [Текст] : дис. ... канд. Філол наук: 10.02.04 / Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2005. – 203 с.
4. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк // Сб.робот. – М. : Прогресс, 1989. – 310 с.
5. Колесникова І.А. Деякі аспекти специфіки архітекtonіки професійного дискурсу / І.А. Колесникова // Studsa Linguistica. Випуск 4/2010. – 2010. – С. 428-432.
6. Литвиненко Н.П. Український медичний дискурс: [монографія] / Н.П. Литвиненко. – Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2009. – 304 с.
- Лівицька І. Науковий дискурс: рівні та особливості аналізу / І. Лівицька // Наукові записки. – Серія: філол. науки. – Вип. 96 (1). 2011. – С. 381 – 385.
7. Макушева Ж.Н., Ковалева М.Б. Специфика медицинского дискурса на материале аутентичных текстов по специальности / Ж.Н. Макушева, М.Б. Ковалева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. Часть 1. № 5 (35). –С. 108-111.
8. Маслова Т.Б. Типология наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі / Т.Б. Маслова // Англїстика та американїстика: (зб. наук. пр.) / ред.кол.: А.І. Анісімова (гол.ред.), Т.М. Потніцева (заст.гол.ред.) та ін. – Д.: Вид-во ДНУ, 2012. – Вип. 10. – С. 39 – 43.
9. Николаенко С.В. Точки соприкосновения когнитивистики и современной методики: урок русского языка как фрейм / С.В. Николаенко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. – 2008. – Том 21 (60). - № 2. – С. 123-127.
10. Попова Т.П. Особенности процесс обучения студентов неязыкового вуза иноязычному научному дискурсу / Т.П. Попова // Вестник ВГУ. Серія : лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2014. - № 3. – С. 119-123.
11. Потеряева Е.П. Роль дискурса в профессионально-ориентированном обучения иностранному языку. –[Электронный ресурс] / Е.П. Потеряева. – Режим доступа до ресурсу: www.nopdipo.ru/knfer3.doc15
12. Рожков Ю.Г. Конститутивні характеристики наукового дискурсу / Ю.Г. Рожков // Молодий вчений. – 2016. -№ 12 (39). – С. 378 – 381.

13. Шамара И.Ф. Научный медицинский дискурс с позиций системного исследования. [Электронный ресурс] / И.Ф. Шамара. – Режим доступа до ресурсу: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/013-010.pdf>

Patterns of Bilingual Code-Switching in Children and Their Social Implications

Irina Rodriguez

University of Dallas, USA

e-mail: irodriguez@udallas.edu

Bilingual children attract many different attitudes ranging from surprise to pity, from compassion to admiration. People who speak only one language do not fully comprehend the ability to switch between languages or use languages interchangeably. Many researchers document that due to the lack of comprehension, people often view bilingual children as exotic others who do not share the dominant linguistic code and cultural values of their monolingual peers. If such children are also shy, they might produce a false impression of lagging behind their peers in their linguistic skills, and attract a prejudiced attitude. Because of this frequent stigma, bilingual children tend to conscientiously hide or underrate their ability in order to blend in easier with their monolingual peers who speak the dominant language (English in the case of the United States). This poses certain problems for maintaining their cultural identity and possibly hurts their academic progress as bilingual literacy is shown to have a positive effect on the development of their overall literacy skills.

This paper traces the patterns of code switching in response to different socio-cultural factors in two children starting from age one up to the ages ten and eight. The children were growing up in the bilingual household in the United States (Spanish spoken by the father and Russian spoken by the mother). The paper also summarizes the findings of other researchers on the development of bilingual literacy. Based on the results, I argue that early bilingual or multilingual literacy promotes capacity for efficient code-switching in different situations, cognitive and socio-linguistic development in children, as well as overall cultural literacy. Therefore, oral and

written multilingual literacy should be encouraged from the early age to help successful integration of immigrants in the society and to promote overall successful academic performance.

II Review of Code-switching Patterns

Before engaging in the review of code-switching patterns of bilingual children, it is important to define the meaning of the term. According to Poplack, code-switching refers to the juxtaposition of sentences or their parts, each of which is internally consistent with morphological and syntactic, as well as sometimes phonological, rules of the language of its provenance (1993). Occasionally code-switching has also been distinguished from code-mixing referring to the set of grammar rules of one language which children may transfer to their second language. In the present review, all linguistic transfers will be grouped under the same category to which we will refer as code-switching. Single-word switches sometimes not considered by the specialists as code switching, will also be included in this paper.

In pursuing this project, I attempt to answer the following questions: What social factors influence code-switching behavior? What negative factors, if any, may force children to code-switch to the dominant language and prevent them from fully exercising their bilingual ability? What developmental patterns bilingual-trilingual children exhibit? How do these patterns and the children's oral and literacy skills development compared to that of monolingual children? The answers to these questions provide the platform which helps to determine optimal social ways of supporting and developing bilingual and multilingual literacy.

Ana Isabel Alvarez is among the first scholars to look into the phenomenon of bilingualism in attempt to remove the stigma attached to bilingual children in the seventies. In her dissertation "Code Switching among Bilingual Children" she researches the diverse sociological parameters (topic, participant role and setting) influencing code-switching as revealed in the recording, transcribing and coding the speech of the subjects. She notes the prevalence of negative pressure on the immigrant groups in the eighties to make them convert to monolingualism, which can be explained

by the defensive act of the dominating ethnic group to preserve social resources and power in their hands. She states, “there is a resistance to formally acknowledge the legitimacy of other language forms, by the refusal to become a bilingual society” (10). She observes that the nature of psycholinguistic and cognitive research before and leading up to the eighties has also been marked with negative prejudice.

The end of the seventies marks the beginning of the more objective research and more positive perspective in the view of the bilingual abilities with emerging studies which demonstrated that children are able to separate the two codes and use the appropriate language with their interlocutor very early in life. Some topics are more likely to prompt one or the other language, for example, family, child care, foods are more likely to be discussed in Spanish but it can also be due to the fact that these topics are discussed at home where Spanish is the dominant language of use. In children’s speech, code-switching can be used for stylistic purposes too, to indicate emphasis, explication, affective content, repetition, etc.

In her study, Alvarez demonstrated that bilinguals do not switch languages randomly, but according to the specific pattern in response to specific parameters. She coded these sociolinguistic parameters for changes in interlocutor’s ethnicity as judged by the child before the beginning of the conversation; topic; setting and role of the interlocutor in relation to the child (peer, mentor, relative, etc.) The results of the social parameters’ influence on the code-switching demonstrated the significant role of these factors - namely, probability of making a code-switch in response to the participant factor was 0.101, the topic factor 0.373, the role 0.218, and all the other possible factors 0.285. The Participant factor was found to produce an inhibiting effect in relation to the production of code-switches because the probability of the switch was lower when the Participant was involved than when topic or no sociolinguistic manipulation was involved. The study also showed that bilinguals operate on the same cognitive level as monolinguals do or actually, more efficiently since they work with more elements in the process of producing and planning language.

Almeida Jaqueline Toribio notes the switch towards monolingualism in Latino population still happening in the contemporary American society where it results from negative cultural perceptions. She comments on the resulting loss of lexical and morphosyntactic structures on the linguistic level, as well as more important loss or reconfiguration of ethnic identity. Her research on code-switching strives to link the syntactic/linguistic tradition of exploring code switching phenomenon with the sociolinguistic tradition. Since Spanish-English code switching by U.S. Latino is sometimes viewed positively as efficient means of expressing their hybridity, and sometimes negatively as the contamination of the Latino culture with the dominant American culture, the researcher reevaluates these perspectives. Her goal is to establish “the linguistic import of code-switching as an intervening or catalectic variable in Spanish language attrition and loss” (90). This loss reflects or reconfigures the Latino identity in the changing socio-cultural conditions.

The study evaluates the code-switching behavior of four bilingual students from Southern California who reported a wide range of reasons and settings for their code-switching which encompass practically all the domains of everyday life. They include, but are not limited to: home, school, work setting, with friends, colleagues, relatives, due to the failure to find the best translation equivalent, to affirm identity, to express emotions, to search for more efficient expression, and more. While the amount of code-switching varied to some extent depending on the degree of linguistic competence or personal attitudes, the language duality remained the norm in all of the subjects’ behavior with the most frequently reported reason being the expression of social and ethnic identity. The main reason for limiting code-switching was reported to be the stigma associated with dual language use still persistent in spite of the more welcoming social attitudes towards bilingualism.

Randa Gamal also explores code-switching patterns in child bilingualism on the example of her daughter, an Egyptian Arab-English-speaking three-year-old who had been exposed to Arabic since birth and to English since nine months old when she started attending preschool. It was observed that lexical code switches were most

common, and the child switched codes easily depending on the language of the interlocutor (which confirmed the observations by Vazquez Carranza). Also consistent with Vazquez Carranza's findings, it was revealed that the amount of intra-sentential (within a single phrase) code-switching increased during the three-year-old study, and inter-sentential switching decreased as the child's linguistic abilities matured. However, unlike the previous article demonstrated, there was no correlation discovered between the topic of conversation and the choice of languages. This difference could stem from the fact that different languages are evaluated, and Arab-English combination, while rarely addressed, may be conditioned by a different set of socio-cultural factors, such as less numerous Arab-speaking community and possibilities of communication outside of family circle, more negative prejudices against Arab-speaking people, etc.

The study concludes that if a child of an early age (in this case, before three years old) is placed in a different language environment from home, s/he will learn the second language with no difficulty. After the acquisition of two languages, code-switching occurs naturally, with no negative effects on the child's linguistic development and happens mostly when the child reacts to the corresponding language of her interlocutors. In my study, I found that code-switching started to happen not after, but simultaneously with language acquisition process, with the main factor influencing code-switching decision being the language spoken by the interlocutor.

Katherine O'Donnell Christoffersen also focuses her research on the bilingual children code-switching but she chooses to compare this ability in the children with simultaneous bilingual development before the age of three (2L1), and those who started acquiring the second language after this age (L2). Specifically, she researched the language choice and communicative functions of 2L1 and L2 children from kindergarten, 1st and 2nd grade of a Spanish immersion program. The research revealed that all of these groups use both languages for a wide variety of communicative functions and show similar grammatical and lexical switch points.

It is interesting to note that, contrary to the findings of the Vazquez Carranza reported above whose subject mostly used L2 to make up for a gap in vocabulary knowledge, this author found that L2 bilingual children code-switch for a variety of other purposes as well. Important contextual factors in determined code-switching include participant, context, function, topic and situation. Such factors also vary in importance depending on the setting – whether it is social academic, official, etc. The author found that in social setting, topic, audience and speech community appeared to be the most important factors. Speech community implies a group with shared rules of speaking and interpretation of speech (Hymes, 1994). Bilinguals can adopt L2 language if they find themselves in the same speech community to express solidarity or simply out of desire to fit in the community that surrounds them. Other reasons for code-switching, as mentioned by Christoffersen, include the expression of one’s identity, rebellion (to express dissent from the language of the interlocutor not agreeable to the child) or desire to be a high-achieving student (adopting the dominant language for this purpose).

The author also observed that frequent code-switching in young bilinguals’ speech “challenges the hierarchy of languages and prestige of monolingual discourses” which may disturb the hegemony of the dominant language and therefore help remove negative aura from bilingual behaviors (51).

The article by Boloniay “Who was the best?’ Power, knowledge and rationality in bilingual girls’ code choices”, offers an interesting insight into the relationship between language and power on the example of two bilingual Hungarian-English-speaking girls whose code-switching patterns were assessed during their play dates at one of the girls’ house. The researcher discovered that while the girls used monolingual Hungarian, monolingual English and mixed linguistic codes, it was the type of activity that determined the language choice. During “Pretend Hungarian school” the girls used about equal amounts of monolingual code while bilingual usage was about 10% less than each of the separate languages. During pre-play, significantly more monolingual Hungarian was used (about 60% in comparison with 17% English and 15%

of bilingual turns. This high usage of Hungarian is most likely explained by the fact that they try to gain favor and praise from one of the girl's mothers who highly encourages the use of Hungarian at home.

As the rules progress in complexity and the girls might fail to find Hungarian equivalents for more difficult vocabulary, they increasingly code-switch, also blurting out more idiomatic English phrases in English. Some arguing also goes on in English for lack of some language equivalents in Hungarian. Besides, since the girls use English with more confidence and view English as the language of power in the society they live in (United States), they switch more to the English use when attempting to gain validation and power in the pretend school play, as well as simply remain in the game. Their play therefore is characterized by the significant competitiveness and power struggle marked by the increased usage of English which was perceived by the girls as the dominant language in their country.

III. Tracing Code-switching and Language-mixing Behaviors

Code-switching and language mixing behaviors were observed in two children starting from age one up to the ages ten (older sibling further referred to as Subject 1) and eight (younger sibling, further referred to as Subject 2), and documented in a journal. Phonological, morphological, lexical, syntactic and pragmatic skills development were taken into account during the observation. Both children started speaking their first words in Russian and Spanish since these were the languages of everyday communication in the family. The children developed the ability to differentiate between the languages and code-switch according to the situation immediately after learning to pronounce the first words, i.e. from age 1 in Subject 1, and age 1.08 for Subject 2. Both subjects chose Russian when speaking to the Russian-speaking mother, and Spanish to the Spanish-speaking father. Exceptions were observed in the cases when the children did not know the equivalent of the word in the other language. In that case, the only known version was used, and the child usually adapted the pronunciation to the language spoken by the parent.

The children's pronunciation developed reflecting language-specific sounds demonstrating thus the development of two autonomous phonological systems whereas the monolingual children develop just one. When the children increasingly started to be exposed to English from the point of joining part-time daycare with English-speaking personnel at the age of two, they started to develop the phonological system peculiar to English-specific sounds (rolling "r"s, diphthongs and triphthongs, etc.) The phonological systems continued to develop autonomously, with no observed intermixing of phonemes. English intonation pattern was occasionally observed in the pronunciation of sentences (raising intonation at the end of the phrase) when Russian or Spanish was spoken, but this pattern decreased once the children immersed in the language-specific environment (the country where the language was spoken or the group of native speakers.)

When English was introduced in the language environment of the children, the older sibling had only some previous exposure to it from storybooks the parents read at home and from the English-speaking friends of the family. Subject 2 was more familiar with the sounds of English since the older sibling spoke it to him most of the time. Thus, Subject 1 had a longer adjustment period to English (approximately two to three months), at first imitating the words and the pronunciation during the communication with peers and teachers at the daycare. Subject 2, who had only known a few Russian and Spanish words before starting daycare, had no observable adjustment period to English, but started developing the English language ability simultaneously with English and Spanish.

At the point of starting daycare at the age of two for Subject 1 and 1.10 for Subject 2, inter-sentential (from one utterance to another) mixing started to be observed when the children did not know or could not remember the equivalent of the word either in English, Spanish or Russian. Such mixing in the English speech diminished in frequency once children grew in their linguistic development. Even at the earlier age, however, when playing with monolingual peers the children were observed to engage in little language mixing and were mostly adopting the language of

their interlocutor. Language mixing became more frequent in Russian and Spanish speech as the children began to become more proficient in English and lack vocabulary in other languages. The significant jump in English proficiency happened at the time of starting kindergarten at age 5 since at this point they started spending less time at home and more time at school and playing with peers. Their Russian and Spanish ability accordingly decreased. Most of this mixing involved English idiomatic phrases, such as “no way” or “not fair”, although children were able to find the Russian and Spanish equivalents if adequate guidance was provided by the parents.

Occasionally, creation of morphological calques was observed in the children’s speech when separate morphemes were translated rather than the whole word: “estoy skuchando” instead of “estoy extrañando” (“I miss you”): the Russian stem of the word “skuchat’ (to miss) was combined with the Spanish progressive ending.

The observation journal therefore demonstrated that the children developed language separation ability simultaneously with the linguistic skills in Russian, Spanish and English, which they started to acquire practically since the time of birth. While Subject 1 started language acquisition process of Russian and Spanish earlier at the age of one, she had a slightly longer time adjusting to English whereas Subject two, who started pronouncing the first words at the later age of 1.08, developed all the three languages simultaneously. The most important observation is that the trilingual children’s speech developed along the same pattern as that of the monolingual children of the comparable ages and even earlier in the case of the Subject 1. This was consistent with the earlier findings by researchers such as Ana Isabel Alvarez who observed analogical progress in the skills development of the bilingual child as compared to the monolingual peer. These findings show that multilingual skills do not hurt, and possibly encourage academic skills in children.

The observed language mixing resulted from the lack of vocabulary equivalents and did not reflect interference of the language or grammar systems. The verbal inflections also appeared in the speech of trilingual children at about the same time as they appear in the speech of the monolingual children. Whereas a small

amount of lexical mixing was observed, it decreased with age and the children were able to correct themselves after the parents prompted them. Code-switching ability started immediately as the children switched from Spanish to Russian when speaking to their parents, and occurred easily as the children adjusted their speech to that of their interlocutors further evidencing the development of the two autonomous language systems.

In the present study, it was observed that the most frequent reasons for code-switching was the adoption of the language of the interlocutor, that is, the influence of the shared community factor, and failure to find the appropriate lexical equivalent which forced the children to recur to the definition in the language that first came to mind. It did not have to be the dominant language – the choice of language depended on the frequency of usage of the particular word by the speaker. The shared community factor predominated since the children adopted the language most natural for the usage of the interlocutor. In this project, it was observed that the children did not switch to English for the reasons of expression of power or stigma, and spoke Spanish or Russian with no concern or discernable embarrassment when the interlocutor preferred those languages. Embarrassment factor became more apparent when Subject 1 reached age of 12 when children aspire to fit in the peer community and act and speak the same as their peers; however, it did not influence the code-switching behavior.

The issue of stigma calls for the evaluation of further factors that may contribute to the negative attitude toward the speakers of other languages. These factors may include race, skin color, social and economic background that may affect the speaker's self-consciousness and the social surroundings (availability of other speakers of the same minority languages, their age and status). I observed that the children were less self-conscious of speaking the minority languages if they were aware that their peers of the same age and ethnic background spoke the same languages with parents, at home or in other circumstances. Their confidence and pride in the language of the ethnic background was also observed to increase during

and after the visits of the country where the language is spoken, and in the presence of large groups of native speakers. These factors demonstrate that conscious effort to introduce the children to the language environment encourages and stimulates the second and the third language development.

Conclusions

The present project demonstrates the autonomous and simultaneous language acquisition pattern of three languages which happens mostly along the same pattern and around the same age as language acquisition of monolingual children. The study confirms the findings of other research projects focused on bilingual abilities reviewed hereby, and further demonstrates that the acquisition of additional languages does not hurt, but stimulates linguistic abilities. Therefore, it confirms the theory that “children raised in different linguistic backgrounds learn the socio-linguistic patterns and functions of their languages in the same way and are able to adopt similar acquisition strategies across cultures” (Gandal 17). Exploration of language differences is one area of limitation inviting further language-specific research.

The code-switching behaviors of children evaluated in this study support the hypothesis of the autonomous rate of language acquisition in bilingual children which develops along similar patterns and at comparable ages as the language acquisition in monolingual subjects. Furthermore, since the subjects of this study were trilingual, it demonstrates that the acquisition of more than two languages does not retard, but rather stimulates linguistic acquisition process. Bilingual and trilingual capacity or acquisition of a language system and early linguistic literacy in more than one language thus helps acquire the system of the second and the third language and supports the development of multilingual literacy. Additionally, the study helps reveal the following socio-cultural reasons for multilingual code-switching:

- To adapt to the interlocutor’s speech in corresponding situations (the prevalent reason most frequently mentioned in research and observed in the Subjects of the study)
- To express solidarity with the ethnic group of the same origin

- To the lesser degree, to express emotive and affective content

Since the research and the experience also demonstrates the persistence of stigma still attached to bilinguals, such further research would hopefully help contribute to large body of work illuminating the mechanisms of the bilingual literacy beneficial for successful social communication in the pluralistic society.

Based on the findings of this study, I argue that multilingual oral and written exposure is of utmost importance to children growing up in families where the language of communication differs from the official language of the country, and is beneficial to the cognitive and intellectual development of all the children regardless of ethnic and social background. Such exposure and parallel usage of two and more languages would help children learn to differentiate between them and develop an efficient ability for linguistic code-switching, which would then help them integrate into the society faster without having to abandon the heritage language.

This paper could promote the understanding of benefits of multilingualism in the officially monolingual society.

Bibliography:

1. Alvarez, Ana Isabel. "Code Switching Among Bilingual Children." Diss U of Massachusetts Amherst, 1979. [ScholarWorks@UMass.Amherst](#). Web. 26 June 2017.
2. Bolonyai, A. (2005). 'Who was the best?' Power, knowledge, and rationality in bilingual girls' code choices. *Journal of Sociolinguistics* 9(1): 3 – 27. *ECollege*. Web. 30 June, 2017.
3. Christoffersen, Katherine O'Donnell. "Language Choice and Code Switching Among Sequential and Simultaneous Bilingual Children: An Analysis of Grammatical, Functional and Identity-Related Patterns." Diss U of Arizona, 2015. *The U of Arizona University Libraries. UA Campus Repository*. Web. 25 June 2017.
4. Gamal, Randa. "Code-Switching Patterns in Infant Bilingualism: A Case Study of an Egyptian Arabic-English-Speaking Child Four-Year-Old Bilingual Child." Diss U of Arizona, 2017. *The U of Arizona University Libraries. UA Campus Repository*. Web. 26 June 2017.
5. Hymes, D. "Towards Ethnographies of Communication." In J. Maybin (Ed.) *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon, Multilingual Matters (1994): 11-22. Print.
6. Karrebæk, M. S. (2013). 'Don't speak like that to her!': Linguistic minority children's socialization into an ideology of monolingualism." *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 355-375. *ECollege*. Web. 22 June, 2017.
7. Mead, Danielle L. "Narrative Competence and Executive Functioning in Young Children with Varying Degrees of Bilingualism." Diss. George Mason U, 2013. *Proquest Dissertation Publishing*. Web. 26 June 2017.
8. Poplack, S. "Sometimes I Start a Sentence in English y Termino en Espanol: Toward a Typology of Code-Switching" *Linguistics* 18 (1993): 581-616. *Jstore* Web. 29 June 2017. Toribio, Almeida Jacqueline. "Spanish-English Code Switching Among U.S. Latinos. *Intl Journal of Soc. Lang.* 158 (2002): 89-119. *MLA Intl Database*. Web. 27 June 29, 2017.

9. Vazquez Carranza, Luz Marina. "Autonomy in Simultaneous Bilingualism: Evidence from an English-Spanish Bilingual Child." 2007. *Káñina, Rev de Artes y Letras*, Univ. Costa Rica. 31.2 (2007): 97-134.

Підготовчі та мовленнєві вправи з аудіювання на початковому етапі навчання іноземних студентів української/російської мови

Кальниченко Н.М.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: kalnychenko@ukr.net

Хотяїнцева І.В.

Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: hoteye19@gmail.com

На заняттях з аудіювання, а воно залишається провідним видом мовленнєвої діяльності, слухаємо ми 45% часу, говоримо 30%, читаємо 16%, пишемо лише 9%. Студенти навчаються сприймати почуті повідомлення, фіксувати головне, відповідати на запитання, відтворювати основну інформацію. У процесі сприйняття і розуміння усної української/ російської мови іноземні студенти змушені долати безліч труднощів, які істотно впливають на аудіювання.

Труднощі при аудіюванні на початковому етапі виникають тому, що студенти-іноземці не володіють повною мірою фонематичним слухом мовою, яку вивчають. Швидкість внутрішньої мови є уповільненою і не забезпечує аудіювання мовних повідомлень у нормальному темпі, характерному для носіїв мови. Крім того, розуміння мови на початковому етапі має перекладний характер, що уповільнює процес сприйняття мовлення. Спершу студенти часто фіксують головну інформацію в зошиті рідною мовою, але по мірі засвоєння мовного матеріалу досягається розуміння й без перекладу. У зв'язку з цим необхідно навчати учнів перефразувати почуті речення, повідомлення, навчати їх скорочувати та стискати отриману інформацію. Для цього слід використовувати такі вправи: 1) прослухати текст і передати його в максимально стислій формі; 2) прослухати текст і дати йому заголовок; скласти план до тексту, конспект; 3) прослухати текст і сформулювати основну ідею тощо.

На початковій стадії навчання російської/ української мови як іноземної спостерігається активна моторна діяльність при слуханні. Студенти намагаються повторювати сказане викладачем, для того щоб за допомогою артикуляції розпізнати знайомі слова, отже необхідно формувати у студентів чіткі навички вимови, що є однією з умов, що полегшують процес сприйняття.

Формування умінь слухання виробляється при виконанні різних дій і операцій, пов'язаних з цим видом мовленнєвої діяльності. Повне і точне розуміння здійснюється в результаті доведення до автоматизму всіх процесів аудіювання: сприйняття звукової форми, розпізнавання її елементів. У навчанні це досягається за допомогою вправ, які умовно можна розділити на дві групи: підготовчі та мовленнєві. Підготовчі вправи проводяться як на ізольованому (тобто на рівні складів, слів, словосполучень), так і на зв'язаному матеріалі (група речень, зв'язаних змістом; текст). Підготовчі вправи формують навички впізнавання, диференціювання, розрізнення, виділення. За допомогою таких підготовчих вправ студенти долають фонетичні, лексичні, синтаксичні труднощі.

Для зняття фонетичних труднощів використовуються наступні вправи: впізнати певний звук в словах, словосполученнях, диференціювати звуки в опозиціях (м'які і тверді, глухі і дзвінкі), визначити наголошений голосний звук.

Для зняття лексичних труднощів використовуються наступні вправи: впізнати знайоме слово серед інших слів у реченні, впізнати слово за його словотвірними елементами, визначити форму слова, його граматичну категорію на підставі формальних ознак, контексту, виділити слова, які стосуються певного кола понять, упізнати знайомі слова, що пред'являються в швидкому темпі, наприклад, в скоромовках.

Оволодінню структурою речення сприяють такі вправи: скоротити речення до головних членів, максимально розширити речення, що складається з підмета й присудка, визначити кількість членів речення, знайти фрази, що виражають час, місце, кількість, мету, причину тощо.

Серія підготовчих вправ закінчується мовленнєвими вправами, спрямованими на вирішення комунікативних завдань. Мовленнєві вправи будуються на ситуативній основі і відображають природні умови комунікації. При їх виконанні увагу студентів спрямовують на розуміння аудіотексту, на виявлення загального його змісту або змісту частин. До мовленнєвих вправ відносяться наступні: студенту пропонується прослухати текст і виокремити інформацію з питань, поставлених перед прослуховуванням тексту, що задає спрямованість думки, з використанням різного роду опор: плану, ключових слів, заголовка, малюнка, через сприйняття і розуміння мовленнєвого повідомлення, що включає фактичні дані (виписані на дошці або картках).

Вправи, що сприяють умінню виділити інформацію, містять такі завдання, як прослухати текст і відповісти на питання, озаглавити текст, виділити головні думки, згадати інші факти, схожі з прослуханими повідомленнями по ситуації, ідеї, сюжету, героям, висловити свою думку, переказати текст. Аудіотекст пред'являється двічі, мова викладача природна, темп мови середній. Тексти включають не тільки відому інформацію, а й нову, раніше невідому.

Серед чинників, які полегшують процес аудіювання, можна виділити наявність візуальної опори. Це не тільки написані на дошці або на картках незнайомі слова або картинки, а й екстралінгвістичні засоби, як жести, міміка, обличчя мовця. Наявність зорової опори значно полегшує сприйняття інформації, так як зоровий канал має більшу пропускну здатність, ніж слуховий. Особливе місце при навчанні аудіюванню займає контроль. Контроль розпізнавання звуків в опозиціях або лексичних одиниць можна провести за допомогою наступних завдань: прослухати і вставити пропущені букви в слові чи пропущені слова в реченні. Важливим є визначення рівня розуміння смислового змісту аудіотекста. Контроль може здійснюватися в усній або письмовій формі, у вигляді запитань до тексту, а також у формі тестування.

Таким чином, аудіювання слугує потужним засобом навчання іноземної мови. Воно дає можливість опанувати звукову сторону мови, що вивчається, її фонемний склад та інтонацію: ритм, наголос, мелодику. Через аудіювання йде засвоєння лексичного складу мови і його граматичної структури. У той же самий час аудіювання полегшує оволодіння говорінням, читанням і письмом. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності відіграє велику роль на початковому етапі. Однак в процесі навчання аудіювання учні стикаються з низкою труднощів, які необхідно враховувати в процесі викладання цього аспекту мовленнєвої діяльності.

При навчанні аудіюванню необхідно пам'ятати, що найлегше сприймається мова, яка виходить безпосередньо від мовця (у порівнянні з промовою з екрану або аудіоджерела). Знайомий голос завжди сприймається краще, ніж незнайомий. Тому, дотримуючись принципу «від простого до складного», доцільно спочатку навчити студентів сприймати мову при безпосередньому спілкуванні. Після цього можна поступово переходити до пред'явлення мови для аудіювання з інших різних джерел. Практика показує, що студенти повинні мати можливість аудіювати різні голоси: чоловічі, жіночі, дитячі, а також голоси літніх людей. Зрозуміло, що найпростіше для розуміння джерело аудіювання – це голос викладача. Саме з нього починається навчання сприйняття мови на слух. Але при цьому слід враховувати, що у випадку аудіювання тільки одного джерела є ризик, що студенти не навчаться розуміти голоси людей протилежної статі.

Вимоги до відбору змісту навчання діалогічного професійного мовлення іноземних студентів інженерних спеціальностей у процесі мовної підготовки

Кісіль Л.М.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: ludmilakisil@yahoo.com

В умовах активного розвитку міжнародних зв'язків цінність випускників-іноземців вищих технічних навчальних закладів передусім визначається рівнем їхньої професійної мовної підготовки. Майбутнім фахівцям у галузі автомобільного машинобудування та дорожнього будівництва відкриваються перспективи працевлаштування в різних країнах світу, налагодження ділових контактів, що зумовлює актуальність оволодіння майбутніми інженерами умінь діалогічного професійного мовлення.

Однією з основних складових навчального процесу є зміст навчання. Аналіз цієї проблеми в науковій літературі засвідчує різні підходи до його визначення. Ми розглядаємо цю проблему з позицій сучасної дидактики та соціальних запитів суспільства і вважаємо, що зміст навчання нерідної мови іноземних студентів інженерних спеціальностей складає формування мовної і мовленнєвої компетенції, в які входять система знань, умінь і навичок з фонетики і орфоепії, лексики, граматики, орфографії, ділового мовлення, а також наукові тексти, завдання і вправи, що забезпечують розвиток розумової діяльності, уміння усного й писемного мовлення, зокрема діалогічного професійного мовлення майбутніх фахівців.

Орієнтація на основні цілі дозволила визначити головні змістові напрями навчання українського/російського професійного діалогічного мовлення іноземних студентів технічних спеціальностей, а саме:

- комунікативний,
- лінгвістичний,
- культурознавчий.

Кожен із цих напрямів має свій обсяг знань, умінь і навичок, що формують мовну і мовленнєву компетенцію іноземних студентів, складовою яких є українське/російське діалогічне професійне мовлення.

У процесі дослідження змісту навчання постала проблема критеріїв його відбору для студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів. Утім, навчальний процес у вищій школі – це не лише повідомлення та засвоєння знань, прищеплення навичок і вмінь, це складна система організації, управління і розвитку пізнавальної діяльності студентів, це процес багатостороннього формування фахівця вищої кваліфікації. Ця система потребує суворої організації функціонування, всебічного методологічного обґрунтування, глибокого аналізу умов свого розвитку [2, с. 96].

Педагогічний процес у функціональному плані постає у вигляді відповідної взаємодії тих, хто навчається, і тих, хто навчає. «Для учня, – вважає О.М.Леонт'єв, – це передусім процес пізнання, процес привласнення суспільного досвіду в певній предметній галузі, що дозволяє йому активно й адекватно діяти в заданих цілях» [5, с.31]. На думку Д.Ізаренкова, для викладача – це організація навчання засобами цього навчального предмета, тобто забезпечення утворення індивідуального досвіду в певних умовах керування поведінкою того, хто навчається [4, с.68].

Викладання нерідної мови для іноземних студентів в Україні має дві взаємопов'язані та взаємозумовлені цілі. Це, по-перше, формування в тих, хто навчається, мовної компетенції, тобто розвиток у них здібності правильного оформлення мовлення згідно з вивченими зразками. За умови відсутності такої здатності українська/російська мова не може бути для тих, хто навчається, ні засобом пізнання середовища, що його оточує, ні тим більше засобом вираження свого ставлення до нього.

По-друге, метою викладання нерідної мови є формування в тих, хто навчається, комунікативної компетенції, тобто володіння імпліцитними, психологічними, національно-культурними і соціальними правилами, що

визначають не лише форми, але й зміст мовлення в конкретному соціальному оточенні, реалізацію професійно-, етно- та лінгвокультурологічних ліній, що можлива на основі спеціально дібраних текстів. Без цієї компетенції іноземний студент не може оволодіти спеціальністю на засадах української/російської мови, брати участь у житті й навчанні в умовах чужорідного середовища, сприймати явища культури і національного способу життя країни, в якій він перебуває.

Процес мовленнєвої діяльності відбувається за умови поєднання трьох взаємопов'язаних компонентів: комунікативного, або комунікації (обмін інформацією), інтерактивного (взаємодія людей, що припускає певну форму організації спільної діяльності) та перцептивного (сприйняття один одного партнерами зі спілкування й встановлення взаєморозуміння). Утім, неможливо зводити спілкування до механічної передачі інформації, адже індивід розвивається як особистість у процесі спілкування з іншими [3, с.59].

У процесі визначення змісту навчання вважаються важливими такі критерії, як навчально-методична доцільність, комунікативна необхідність, частотність, відносна замкнутість тощо. Однак критерії ці доцільно застосовувати не ізольовано, а у взаємозв'язках із порівняльним критерієм. Критерій методичної доцільності важливий під час визначення послідовності змісту навчального матеріалу, тобто під час структурування навчального матеріалу тощо.

У процесі визначення необхідної у навчанні лексики, відборі граматичного матеріалу застосовується критерій комунікативної необхідності [6, с.74]. Під час визначення важливих граматичних явищ, що потребують засвоєння у навчанні, стають важливими критерії комунікативної необхідності.

Критерій відносної замкнутості вживається у процесі відбору мовних одиниць для засвоєння у навчанні в усіх можливих зв'язках (переважно лексичних і граматичних). Численні проблеми, пов'язані зі створенням системи граматично доцільного матеріалу у процесі навчання нерідної мови, неодноразово обговорювались у методиці. Однак проблеми відбору матеріалу

для навчання мови у вищій школі технічного напрямку так і не знайшли свого повного вирішення.

Можна висунути й обґрунтувати основні принципи відбору граматичного мінімуму в навчанні іноземних студентів: ступінь необхідності граматичного явища для побудування основних мовних одиниць, зразковість, частотність, багатозначність, прогресивність явища, відносна замкнутість явища, його місце у низці синонімів відповідного рівня опису мовної системи; залежність відбору навчального матеріалу, системи і способу його подання від умов і цілей навчання.

Оволодіння лексичною системою нерідної мови з метою відбору змісту навчання діалогічного професійного мовлення іноземних студентів інженерних спеціальностей у процесі мовної підготовки має специфічний характер, що пов'язано з особливостями цієї системи: великим числом елементів, різноманітністю зв'язків між ними, зв'язком лексики з екстралінгвістичною реальністю тощо.

Дослідження особливостей засвоєння нерідної лексики іноземними студентами дозволяють стверджувати, що більшу частину іншомовної лексики студенти-іноземці засвоюють порівняно легко. Випадки відсутності у словниковому запасі студентів певної категорії слів пояснюються не стільки труднощами засвоєння мови, скільки загальними причинами, що зумовлюють недостатній розвиток в іноземних студентів словникового запасу. Серед таких причин слід назвати насамперед відносну обмеженість кругозору значної частини студентів-іноземців, послаблений інтерес до читання, неухвалене і невимогливе ставлення до мовлення. Боротьба з цими недоліками є важливим завданням викладачів усіх дисциплін вищої школи.

Поряд з умовами, що сприяють загалом засвоєнню української/російської лексики іноземними студентами, є ціла низка об'єктивних причин, що викликають у них певні труднощі у процесі оволодіння лексикою. Ці причини полягають у складних взаємовідносинах між словниковим складом іноземної і рідної мов студентів. Усе це диктує необхідність спеціальної роботи над лексикою і над

словами, що мають як подібність, так і різницю у звуковій та граматичній формі і в обсязі значення. Така робота потребує уваги до спеціально відібраних лексем з урахуванням труднощів, що виникають у процесі засвоєння лексичного словника іноземних студентів. Важливим є також забезпечення цілеспрямованого поповнення такого словника спеціально відібраними словами-термінами за профілем навчання студентів. У процесі навчання студенти-іноземці повинні досягти вільного і правильного використання засвоєної лексики у ситуаціях професійного діалогічного спілкування.

Таким чином, якщо ми ставимо перед собою мету визначення змісту курсу навчання нерідної мови таким чином, щоб це навчання було адекватним до цілей, що стоять перед іноземними студентами, то здійснювати це завдання можна лише за умови комплексного урахування мовленнєвих і мовних фахових потреб студентів. Це означає, що в основі усього процесу навчання зусилля повинні бути направлені на виявлення комунікативних потреб студентів; визначення науково і прагматично обґрунтованого опису системи мови загалом визначається комунікативними потребами студентів-іноземців. Упорядкування системи знань і вмінь, що мають бути сформовані у студента-іноземця – випускника вищого технічного навчального закладу – дає змогу визначити проблемні структури знань і вмінь у підготовці кваліфікованого фахівця для іноземної держави і побудувати модель випускника вищої школи належного рівня.

Література:

1. Береза Л. О. Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів технічних спеціальностей у процесі навчання української мови як іноземної / Л. О. Береза // Імідж сучасного педагога. – 2016. – № 6. – С. 53–58.
2. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: [монографія]. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 320 с.
3. Іванишин Г. Я. Діалогове навчання у системі мовленнєвої підготовки іноземних студентів / Г. Я. Іванишин // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. Вип. 568. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 57–62.
4. Изаренков Д. И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – 2-е изд. – М. : Русский язык, 1986. – 160 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 364 с.
6. Палихата Е.Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні/ Е.Я. Палихата // Мандрівець. 2000. – № 1. – С. 71–77.

**Организация самостоятельной работы студентов
на уроках английского языка**

Курбаниязова С.А.

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза,

г. Нукус, Узбекистан

e-mail: institut2018@yandex.ru

Система высшего образования, которая начала создаваться на рубеже тысячелетий, ориентирована на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс требует от педагогической науки внедрения инновационных технологий и разработки новых методов обучения. Основная функция образования – всестороннее развитие человека, формирование целостного мировоззрения и мировосприятия, активной жизненной позиции, стремления к духовной и физической гармонии. Проблема поиска наиболее эффективных образовательных технологий, способных обеспечить достижение поставленных целей, является насущной необходимостью сегодняшнего дня. Инновационное обучение – это ориентированная на динамические изменения в окружающем мире учебная и образовательная деятельность, основанная на развитии различных форм мышления, творческих способностей, высоких социально адаптационных возможностей личности.

Приоритетные задачи современного высшего образования – научить учиться, формировать способность целенаправленно овладевать знаниями, необходимыми в будущей профессии; умение находить необходимую информацию; развивать умение самостоятельной работы и критического анализа своих знаний.

Личностно-ориентированное образование основывается на следующих принципах: становление и развитие личности происходит с учетом его способностей, склонностей, интересов, ценностных ориентаций и субъектного опыта; взаимодействие педагогов и учащихся строится на принципах сотрудничества, взаимоуважения и взаимопонимания; в основе обучения лежит положительная концепция личности, предусматривает обучение на основе

успеха и отказе от диктата и принуждения; создаются условия для реализации и самореализации личности [1].

По мнению экспертов, именно студент должен развивать компетенции и стратегии для выполнения различных видов задач, необходимых для участия в процессе коммуникации, именно студент может выбрать цели, способы, методы, материалы, соответствующие его уровню образования, потребностям, мотивации и личностным характеристикам. Студент является не только непосредственным участником учебного процесса, а и своеобразным партнером преподавателя, ведь по требованиям рекомендаций студент должен активно участвовать в процессе обучения, сотрудничать с преподавателями и другими студентами с целью достижения согласованных действий и компромиссов, развивая умение самостоятельной работы, умение «самостоятельно обрабатывать материалы», «самостоятельно оценивать свою работу» и «соревноваться друг с другом» [2].

Самостоятельная работа является неотъемлемой частью учебного процесса, однако далеко не все студенты понимают свою личную ответственность за уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Для того чтобы самостоятельная работа была результативной, студенты должны понимать целесообразность и необходимость выполнения предложенных заданий для повышения уровня владения английским языком и дальнейшего практического применения приобретенных знаний. Именно прагматичный подход позволяет студентам выявить те навыки и умения, которые будут востребованы в будущей профессиональной деятельности.

С этой целью в начале учебного года студентам предлагается заполнить своеобразную анкету необходимых навыков и умений (Needs Analysis), в которую включены языковые и речевые аспекты, которые обычно оцениваются в международных экзаменах по английскому языку. Это задания на проверку умения воспринимать и производить информацию устно и письменно, то есть

умения чтения, аудирования, устной и письменной речи. Заполненные каждым студентом анкеты (Needs Analysis) являются своеобразным планом самостоятельной работы с целью достижения соответствующего уровня владения английским языком.

Определить свой стартовый уровень и уровень, достижение которого желательно для студента, можно по таблицам документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком». Принцип «Can do» («Студент может») заложен во многих современных пособиях по обучению английскому языку. Но для студентов удобнее описать навыки и умения, начиная со слов: «Я могу» («I can»). Заполнение анкеты демонстрирует уровень самооценки студента, который может оказаться завышенным или заниженным, что можно проверить с помощью теста общего владения английским языком, который может выполнять и диагностическую, и прогностическую функции [2].

Таким образом, у каждого студента в начале курса обучения по английскому языку может быть сформирован своеобразный языковой портфель (language portfolio), в основе которого будут три документа: анкета (Needs Analysis) как главная цель и ожидаемые результаты обучения; анкета с дескрипторами «I can/Я могу» как самооценка знаний; результаты теста общего уровня владения английским языком. Анализ этих трех документов поможет составить индивидуальный план самостоятельной работы студента с целью достижения соответствующего уровня владения английским языком.

Языковой портфель (language portfolio) может быть представлен в бумажном варианте в виде папки, в которой содержатся все выполненные и проверенные письменные работы с оценками и комментариями преподавателя, отзывы о выполнении различных видов деятельности по совершенствованию языковых и речевых умений (рецензии на книгу, фильм; подготовка презентаций, участие в конкурсах, конференциях и т.д.). Важно, чтобы каждый вид выполненной работы отвечал критерию «I can/Я могу» и отражал определенный прогресс в достижении главной цели.

На основном этапе работы над совершенствованием навыков письменной речи студенты пишут собственное произведение "What are your ambitions and dreams" (200-250 words). После выполнения комплексных задач студент имеет возможность проверить их правильность самостоятельно (по ключам) и получить комментарий преподавателя.

Таким образом, особенности организации самостоятельной работы студентов при обучении английскому языку как второму иностранному заключаются в последовательном и систематическом выполнении комплексных задач по формированию англоязычной коммуникативной компетенции, отражающих уровень знаний студентов. Они фиксируются в языковом портфеле (language portfolio), благодаря чему студенты имеют возможность выявлять, анализировать и корректировать речевые и языковые трудности в обучении английскому языку как второму иностранному языку. Студенты могут делать самоанализ эффективности своей учебной работы, сравнивая результаты выполнения задач стартового теста и последующих тестов.

Самостоятельная работа, которая является организованной и контролируемой со стороны преподавателя, помогает студентам повышать уровень владения английским языком и способствует самосовершенствованию и саморазвитию личности.

Литература:

1. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н. Шукин. – М.: Филоматис, 2007. – 475 с.
2. Жарова Л. В. Учить самостоятельности.– М.: Просвещение, 1993.

Продуктивні методи навчання української мови як іноземної

Мартинова І.Є.

Харківський національний університет будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

e-mail: ivettamartynova@gmail.com

Викладання української як іноземної відрізняється фахівцями від викладання української мови як нерідної. Оволодіння мовою є тривалим,

трудомістким, а головне, індивідуальним процесом. У програму навчання української мови, як і інших іноземних мов, входить поглиблене вивчення фонетики, граматики, а також лексичного складу мови, але все ж вироблення практичних навичок поступається своїм місцем теоретичному вивченню. Основним стає функціональний принцип вивчення української як іноземної. Слід навчити іноземних студентів не просто володіти основами іноземної мови, але також навчити їх спілкуватися мовою, що вивчається з ентузіазмом і цікавістю, як в рамках їх професійної тематики, так і в різних побутових ситуаціях.

Студенти повинні не тільки розуміти, що вивчається мова, але і правильно побудувати своє повідомлення у відповідь, яке буде відповідати культурі співрозмовника [5, с. 81]. Тому поряд з вивченням явищ мови, необхідно вивчати особливості культур учасників діалогу, їх характерні риси, схожості і відмінності. Вивчення культурних традицій входить в процес навчання іноземної мови, який одночасно є навчанням міжособистісному спілкуванню. В процесі роботи на заняттях іноземні студенти повинні підтверджувати і відстоювати свою точку зору, користуватися аргументацією, навчитися аналізувати зміст і знаходити шляхи порозуміння в процесі діалогу мовою, що вивчається. Таким чином розширюються межі навчання, і це дозволяє оптимізувати сам процес спілкування між людьми.

Під час навчання іноземної мови індивідуалізація навчального процесу повинна здійснюватися на всіх щаблях в тому сенсі, що його глибина і форми повинні бути пристосовані до можливостей кожного іноземного студента. Прагнення втілити в практиці принцип диференційованого підходу до особистості студента, прагнення викладача вийти за рамки застарілої системи освіти привели до появи нових методів навчання мови з нетрадиційним змістом.

На нашу думку, методи навчання якісно змінять рівень знань і підвищують інтерес до предмету. Існує безліч досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів щодо основних методів навчання іноземних мов. Всі вони мають як позитивні, так і негативні сторони. Нам близька думка американського

лінгвіста Леонарда Блумфельда: «В процесі розвитку теорії та практики навчання іноземних мов здійснювалися численні спроби, спрямовані на створення найбільш раціональних методів оволодіння іноземними мовами. Поряд з розвитком основних методичних напрямків навчання іноземним мовам розвивалися і їх модифікації. Модифікаціями одного методичного спрямування вважаються методи, які характеризуються загальними або близькими рисами основного методичного спрямування» [1, с. 25].

Необхідно відзначити, що тільки в результаті поєднання кількох методів ми зможемо домогтися успіху. Використання певних методів навчання української мови як іноземної залежить від конкретного матеріалу - фонетичного, граматичного або лексичного. Метою спілкування є встановлення контакту, переконання співрозмовника, що має здійснюватись у вигляді бесіди або діалогу. Саме тому найбільш пріоритетним напрямком подачі навчального матеріалу є лексичний, а вже потім – граматичний і фонетичний [4, с. 102]. Безсумнівно, що основою такого заняття повинно бути усне мовлення. Воно спостерігається, починаючи з перших хвилин уроку. На нашу думку, вивчення граматичних правил, заучування слів є лише засобом для оволодіння усним мовленням, так як воно - кращий спосіб засвоєння і закріплення будь-якого матеріалу.

Отже, перший метод навчання української мови як іноземної - це метод обговорення (діалог, бесіда). Іноземні студенти можуть задавати і відповідати на питання з країнознавчих, громадських, побутових тем, цікавитися граматичними правилами української мови. Постійно має бути обговорення будь-якого поняття, проблеми, теми і т. Д. Таким чином, відбудеться краще засвоєння навчального матеріалу.

Традиційна схема: пояснення викладача - замітки студентів - відтворення студентами поданого викладачем матеріалу традиційними методами (написання граматичних моделей, «пряме» запам'ятовування слів і конструкцій, а то і цілих текстів, виконання значної кількості письмових вправ і т. д.) - все це не дасть такої ефективності для розуміння і використання української мови як

просте обговорення, а саме: 1) питання студентів до викладача за темою заняття; 2) засвоєння нового матеріалу (лексичного, граматичного або фонетичного) у вигляді діалогів і монологів; 3) виконання письмових завдань має супроводжуватися коментуванням (наприклад: чому саме це слово підходить в цьому реченні, чому саме ця граматична форма, а не інша і т. д.) І виправленням помилок [3], [4, с. 108].

На нашу думку, не має сенсу постійно перевіряти письмові завдання (це доцільно робити тільки під час підсумкового контролю рівня знань іноземних студентів). Більшість студентів не будуть розбиратися в помилках. А коментування та пояснення як викладача, так і самих студентів зможе відразу ж виявити слабкі і сильні сторони в їх знаннях.

Загальноєвропейські рекомендації з освіти відзначають, що пріоритетною освітньою метою є підготовка іноземних студентів до життя в демократичному суспільстві шляхом введення методів викладання навчальних дисциплін, які стимулюють незалежність думки, судження, спонукають до відповідальної компетентної діяльності. У зв'язку з цим нам видається цілком доцільним введення у вивченні дисципліни української мови як іноземної освітньої проектної технології.

Отже, другий метод – метод проектування. З його допомогою можна виконувати безліч завдань і ефективніше досягати успіху у вивченні української мови як іноземної. З іноземними студентами можна працювати над такими проектами: відео; інтерв'ю та анкетування на різні теми, які оформляються у вигляді таблиць або презентацій; екскурсія містом (створення сценарію, запис екскурсії на відео, самостійне озвучування відеофільму); проектні роботи, що стосуються безпосередньо професійної сфери діяльності студентів [9, с. 12]. Також можна розробити проект «Книга правил української граматики». Іноземні студенти виготовляють картки, в яких створюють схематичне зображення різних граматичних конструкцій і правил. Потім

складають ці картки до відповідних конвертів, які вклеюють в спеціальні зошити або папки «книги правил української граматики».

Таким чином, за самою ідеєю освітньої проектної технології, роль викладача полягає в сприянні розвитку критичного і творчого мислення студентів.

Третій метод – метод аудіювання. У методиці викладання іноземної мови аудіювання вважали пасивним видом мовленнєвої діяльності. Тільки завдяки дослідженням американських вчених Дж. Ашера, і С. Крашен, ідеї яких лягли в основу популярних сучасних методик вивчення іноземних мов, аудіювання стало активним видом мовленнєвої діяльності. Процес формування умінь аудіювання передбачає такі програми:

1. Аудіювання при введенні нового матеріалу, коли особливо інтенсивно формуються звукові образи нових мовних елементів. У цій програмі велика увага приділяється не тільки розуміння почутого, а й усвідомленого сприйняття фонетико-акустичних особливостей цих мовних одиниць.

2. Аудіювання як елемент діалогічного мовлення. Ця програма є попутної в плані формування умінь говоріння і фактично обумовлена необхідністю - без аудіювання не буває спілкування.

3. Аудіювання як спеціальний вид вправ, тобто як спеціальна програма. Йдеться про слухання мови викладача або диктора, що включає як діалоги різних осіб, так і монологічні одиниці (розповіді, читання оповідань і т. п.).

В основі акту аудіювання лежить навчально-мовна ситуація [10, с. 16]. Предметом її є зміст тексту аудіювання, а комунікативне завдання висловлює мету слухання. Це вузлові компоненти, які визначають спілкування. Аудіювання, як і будь-якого іншого мовного акту передуює усвідомлення і прийняття потреби в ньому.

Таким чином, використовуючи метод аудіювання, викладач не тільки вчить студентів сприймати мову на слух, а й розвиває мову студентів.

Четвертий метод – метод рольової гри. Рольова гра - це активний метод навчання, засіб розвитку комунікативних здібностей студентів. Рольова гра

тісно пов'язана з інтересами іноземних студентів, це засіб емоціональної зацікавленості студентів, мотивації їх навчальної діяльності. Рольові ігри виступають активним методом навчання практичного володіння іноземною мовою, допомагаючи в подоланні мовних бар'єрів студентів, значно підвищуючи обсяг мовної практики іноземних студентів. Іншими словами, це навчання в процесі дискусії. На сьогоднішній день існує багато різних типів і форм рольових ігор на заняттях мови як іноземної. Особливо метод рольової гри допомагає при вивченні нових лексичних тем. Так, наприклад, можна використовувати рольову гру «На співбесіді», де студенти беруть на себе роль роботодавця і працівника.

Отже, як показує досвід, немає одного ідеального методу для вивчення української мови як іноземної. На практиці, в процесі викладання української мови як іноземної об'єднуються і використовуються більшість методів. Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для студентів в процесі вивчення української мови як іноземної. Тому, на сьогоднішній день, викладачам потрібно постійно вдосконалювати свої знання про методи навчання іноземним мовам, впроваджувати в свою викладацьку практику новітні освітні концепції та йти в ногу з часом.

Література:

1. Блумфілд Л. Короткий посібник з практичного вивчення іноземних мов // Методика викладання іноземних мов за кордоном. – М., 1967. - 25 с.
2. Бузальська Є.В., Любимова Н.А. Простір есе. Посібник з розвитку творчих умінь писемного мовлення у іноземних студентів. – М.: Златоуст, 2014. - 100 с.
3. Бяковська Н. Рольові ситуативні вправи у викладанні іноземних мов. – М., 2014. – 160 с.
4. Довгий І. Методика уроку мови як іноземної. – М.: ІКАР, 2015. - 226 с.
5. Капінова Е. Невербальні засоби в діловому спілкуванні та навчанні. – М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 156 с.
6. Недашківська А., Антонов А. Вузівська методика викладання лінгвістичних дисциплін. Навчальний посібник. – М.: Флінта, Наука, 2014. – 352 с.
7. Плотнікова Г.М. Лінгвометодичні основи навчання словотвору. – М.: Либроком, 2011. – 146 с.
8. Слесарева І.П. Проблеми опису і викладання лексики. – М.: Либроком, 2010. – 178 с.
9. Сокіл Б. Хрестоматія з методики викладання мови як іноземної. – М.: Російська мова. Курси, 2012. – 552 с.
10. Федотова Н.Л. Методика викладання мови як іноземної. – М.: Златоуст, 2013. – 192 с.
11. Якуніна Н. Ресурси Інтернету в навчанні читання іноземних студентів. – М.:, 2012. – 148с.

Формирование умений при обучении иностранных студентов при обучении аудированию

Мишонкова Н.А.

Учреждение образования

«Гродненский государственный медицинский университет»

г. Гродно, Беларусь

e-mail: mna0412@yahoo.com

Мельникова А.А.

Учреждение образования

«Гродненский государственный медицинский университет»

г. Гродно, Беларусь

Аудирование тесно связано с такими видами речевой деятельности, как говорение, чтение. Оно может входить в диалогическое общение в качестве его рецептивного компонента, при этом слушатель и говорящий могут периодически меняться ролями.

Существует несколько путей повышения активизации изучения языка: 1) использование учебных материалов для чтения, говорения, аудирования, содержание которых связано с будущей специальностью (методические разработки и пособия, созданные на базе материалов по специальности - тексты по анатомии, гистологии, микробиологии и др.); 2) учебные задания, упражнения, которые дают возможность самовыражения, что способствует активизации учебной деятельности студентов и играет важную роль в организации учебного процесса. Эмоциональное состояние студентов является составной частью понятия «мотивация обучения» и служит основой для активизации учебной деятельности обучаемых.

Аудирование включает устное восприятие текстового материала различных типов и жанров: составление рассказа по картине, описание внешнего вида, лекции, беседы и т.д.

В методике преподавания русского языка как иностранного преобладает коммуникативный подход, который отражает цели обучения, которые лежат в основе методических положений.

В процесс изучения языка, формирования и совершенствования навыков аудирования, возникают проблемы с восприятием информации на слух. Процесс обучения аудированию заключается в прослушивании и понимании речи в аудитории, на лекциях, общение в университете с белорусскими студентами, с преподавателями, в деканате и, конечно, в городе, где будет происходить слушание и понимание носителей языка.

Объектом слушания является письменное высказывание. Письменная речь включает в себя и устную. В ней сохраняется взаимоотношение, какое существует между слушанием и говорением. Важной частью рецептивных видов деятельности является понимание: понимание при слушании, понимание содержания, смысла прочитанного или услышанного.

Переход от текста к образу – это творческий процесс, как и переход от значений к смысловому восприятию – это и есть понимание.

Этапы обучения овладения аудированием отличаются по объему для прослушивания текстов, по степени сложности языкового материала.

В процессе аудирования достигаются две цели: научить иностранных студентов понимать общий смысл текста и осуществлять полное или детальное понимание содержания текста. Составные части аудирования: 1) лингвистический; 2) психологический; 3) методологический.

Лингвистический компонент включает методологически организованный лексико-грамматический и фонетический минимум; сложности, связанные с восприятием языковой формы; требования к текстам для аудирования [1].

В процессе смыслового восприятия речи выделяют 3 уровня: *побуждающий, формирующий, реализующий*. Ведущими психологами также выделены уровни понимания, показателем которых выступают способы проверки воспринятого, характер взаимоотношений уровня понимания и уровня воспроизведения воспринятого сообщения.

Мыслительная деятельность составляет психологическое ядро воспроизведения, а воспроизведение – это особый активный речевой процесс, который является итогом сложной психологической деятельности.

Уровни понимания устной речи - фрагментарный, глобальный, детальный и уровень критического понимания.

1. Фрагментарное понимание - умения и навыки аудирования, умения различать узнавать, дифференцировать языковые единицы, сегментировать высказывание, устанавливать значения незнакомых слов на основе словообразовательного анализа и др.

2. Уровень глобального понимания – умение выделять ключевые слова и с их помощью определять тему сообщения.

3. *Уровень детального понимания* - выявление формальной структуры текста, умение отделять основной материал от второстепенного, новую информацию от уже известной, обобщать детали содержания.

4. Уровень критического понимания – умение понять цель речевого сообщения, оценить содержание сообщения и отношение к нему говорящего, проникнуть в подтекст [3].

Формирование коммуникативной компетенции в чтении позволяет максимально скоординировать содержание обучения на занятиях по русскому языку с коммуникативными потребностями студентов, а также согласовать обучающие действия преподавателей-русистов и преподавателей-предметников.

Обучение восприятию слышимой и читаемой речи заключается в языковых и речевых характеристиках воспринимаемого сообщения, овладение которыми составляет важный аспект формирования коммуникативной компетенции в чтении и аудировании. Эффективность запоминания и воспроизведения обусловлена умением логически оперировать материалом, сформированностью речемыслительных операций и другими факторами.

Организовать управление чтением легче, чем аудированием, потому что при чтении эффект обратной связи можно наблюдать по регрессивным движениям глаз и по паузам фиксации. Темп при чтении произвольный, а при аудировании он фиксированный. Следует учитывать, что зрительная память у большинства взрослых развита лучше, чем слуховая.

В качестве ведущего метода обучения в высшем учебном заведении в условиях языковой среды, отвечающего практическим целям преподавания русского языка как иностранного, считается сознательно-практический метод, психологические основы которого были разработаны Б.В. Беляевым. Термин «сознательно-практический метод», наиболее точно передаёт целевую установку в работе по этому методу – практическую и способы достижений этой цели – сознательное восприятие учащимися этих языковых закономерностей. Этот метод – ведущий в качестве обучения русского языка как иностранного, но признание сознательно-практического метода не исключает применения и других методов обучения [4].

Обучая иностранных студентов русскому языку, необходимо учитывать профессиональную направленность учебного процесса, при котором обучение языку является средством получения основной научной информации по специальности.

Литература:

1. Воробьев, В.П. Технология обучения аудированию. [Электронный ресурс] / <https://pandia.ru/text/80/107/48938.php/>
2. Беляев, Б.В. Сознательно практический метод обучения. [Электронный ресурс] / https://methodological_terms.academic.ru/1878/
3. Половцев, Д.О. Уровни понимания и тестирования речи на слух. . [Электронный ресурс] / <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/110482/1/>
4. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного/ О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. - М., 1990. С.137 -153.

Сучасні проблеми мовної підготовки іноземних студентів

Молчанова І.В.

Запорізький державний медичний університет (Центр підготовки іноземних громадян)

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: inessik79@ukr.net

З поступовим інтегруванням України у світовий простір наша країна стає все більш відкритою для політичних, економічних і культурних відносин із різними країнами світу. Проблема навчання іноземних студентів є однією з важливих у сучасній світовій педагогічній науці. Тільки на початку ХХІ століття в Україні навчалось понад 20,5 тисяч іноземних студентів, в основному з країн Азії, Близького Сходу та Африки. Питання становлення і розвитку системи підготовки зарубіжних фахівців є предметом досліджень багатьох науковців. Фахова підготовка іноземних студентів має певну специфіку: треба враховувати попередній досвід, вчити студентів-іноземців самостійному опрацюванню отриманого матеріалу та диференційно підходити до навчального процесу з боку ВНЗ.

У дослідженнях останніх років увага науковців звертається на педагогічні аспекти підготовки іноземних студентів, майбутніх фахівців. Нині в Україні немає чітко визначеної системи навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах. У кожному ВНЗ вона організована на власний розсуд.

На сьогодні система підготовки іноземних студентів із суспільних дисциплін виявляє певні проблеми, які потребують негайного вирішення. Для розв'язання цих суперечностей треба впроваджувати у навчальний процес вищої школи педагогічні інновації, які сприятимуть кращому засвоєнню навчального матеріалу, зацікавленості у вивченні суспільних дисциплін, прискоренню адаптації іноземних студентів в українському суспільстві.

До цього часу актуальним було вивчення попереднього українського досвіду підготовки іноземців перед вступом до ВНЗ, який був ще за радянських часів. Раніше система підготовки іноземних студентів розглядалася, як єдина

правильна, з утвердженням, що вона є найкращою у світі, проте це негативно впливало на якість навчально-виховного процесу.

Останнім часом напрямок розвитку української освіти набув деяких змін. Це відбулося після приєднання України до Болонського процесу у 2005 році. Суть його полягає у тому, що більшість матеріалу, передбаченого навчальною програмою, виноситься на самостійне опрацювання студентів. Прагнення підвищити ефективність навчального процесу, скоротити період адаптації у студентів вимагає пошуку нових шляхів, які мають сприяти більш якісному засвоєнню навчального матеріалу та формуванню в них умінь та навичок, а саме: відбір та побудова навчально-методичної літератури, організація самостійної роботи студентів, об'єктивний контроль знань та формування психологічного клімату в колективі.

Можна виділити основні проблеми, пов'язані із вивченням іноземними студентами суспільних дисциплін:

- головна проблема ефективного засвоєння іноземними студентами навчального матеріалу – це розбіжності між рівнем готовності іноземних студентів до сприйняття навчальної інформації та вимогами вищої школи, що говорить про міждисциплінарний характер проблеми. Вирішення цього питання має базуватися на системній взаємодії різних складових навчального процесу в цілому;

- мала кількість годин, відведених на вивчення суспільних дисциплін взагалі і на аудиторну роботу зокрема;

- пріоритет фахових дисциплін перед не фаховими, а відтак студенти вважають їх менш потрібними та важливими;

- мовний бар'єр, викликаний незнанням іноземцями української (російської) мови, а також несприятливе, для вивчення мови, оточуюче середовище;

Завданням будь-якого ВНЗ незалежно від національності студента виявляється необхідність підготовки фахівця високого рівня, а це можливо

лише за умови вдалого входження студента в нове навчальне середовище. Отже, успішне вирішення відповідального завдання вищої школи з підготовки іноземних студентів вимагає розробки нових концептуальних підходів, застосування сучасних педагогічних, нових інформаційних технологій, організація навчання і виховання іноземних студентів.

Сьогодні найефективнішим способом вирішити вказані суперечності повинен стати пошук нових форм та методів роботи з іноземними студентами, які б дали змогу одночасно зацікавити, доступно подати матеріал, сприяти його глибокому розумінню та засвоєнню процесу. Це так звані інноваційні педагогічні технології, які сприятимуть глибшому та міцнішому засвоєнню навчального матеріалу, зацікавленості у вивченні суспільних дисциплін та прискорять процес адаптації іноземців в нашій країні. Мова має стати не тільки засобом спілкування, інструментом пізнавальної та професійної діяльності, а й засобом міжкультурної комунікації та полікультурного виховання, що підвищує її роль і значимість у процесі професійної підготовки.

Література:

1. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи / Тетяна Іванівна Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
2. Ягодин Я. Іноземні студенти в Україні. Без пригод / Ярослава Ягодин // Кампус. – 2009. – № 6. – С. 22–25.

От простого к сложному

Моспан Е.П.

Украинский государственный университет железнодорожного транспорта

г. Харьков, Украина

e-mail: elena.mospan@gmail.com

В название статьи «От простого к сложному» вынесен не всем известный общеметодический принцип, а учебная задача, которую предлагается решить на одном из заключительных занятий по языковой подготовке с иностранными студентами 2-го курса базовых факультетов. Целью этого занятия является обобщение пройденного за два года материала – способов выражения объектных, определительных и обстоятельственных значений в простом и сложном предложениях.

Существенный объем изученного материала может повлечь за собой увеличение объема необходимых для занятия учебных материалов, чего хотелось бы избежать. Компактным вариантом материалов для чтения и анализа в таком случае могут стать небольшие тексты-инструкции, которые висят в стоящих под ключом или на сигнализации учебных помещениях, закрепленных за кафедрами. Эти инструкции, к сожалению, читают далеко не все (и, конечно же, это не иностранцы), а они представляют собой образцы официально-делового стиля, характерными особенностями которого является использование простых предложений, падежных цепочек, отглагольных существительных и т.п., что роднит их с научным изложением. В одном из помещений вуза нами был найден и успешно использован следующий текст:

Уважаемый коллега!

Вы находитесь в аудитории № 401, оформленной с большой любовью и заботой студентами и преподавателями кафедры СППРМ.

Для обеспечения сохранности оборудования, стендов и макетов мы разрешаем вход студентов в аудиторию только с преподавателем.

Просим вас:

- перед началом занятий взять ключи от аудитории;*
- при работе в аудитории следить, чтобы студенты без необходимости не трогали оборудование и не писали на партах;*
- не оставлять студентов без присмотра;*
- по окончании занятий выключить свет и уходить из аудитории последним;*
- сдать ключи от аудитории и предупредить лаборанта об окончании занятий.*

Благодарим вас за понимание!

Текст невелик по объему (90 слов); в нем всего три предложения, обращение и подпись. (Было изменено только первое предложение, куда, вместо зависимой части предложения со словом «который» был «встроен»

причастный оборот.) Как мы видим, в тексте представлены словосочетания с объектными отношениями (*разрешаем вход, предупредить об окончании занятий, благодарим за понимание*), определительными (*аудитория, оформленная студентами и преподавателями*) и обстоятельственными: временными (*по окончании занятий, перед началом занятий; при работе в аудитории*), образа действия (*(не оставлять) без присмотра*); условными (*без необходимости (не трогать)*) и целевыми (*для обеспечения сохранности оборудования*). Под руководством преподавателя студенты устанавливают общие структурные схемы предложений и, где можно, заменяют простые предложения или их части синонимичными сложными предложениями. Далее они задают вопросы, чтобы определить тип семантических отношений в словосочетаниях.

После проведенных трансформаций обращение-инструкция будет выглядеть следующим образом:

Уважаемый коллега!

Вы находитесь в аудитории № 401, которую с большой любовью и заботой оформили студенты и преподаватели кафедры СППРМ.

Для того чтобы сохранить оборудование, стенды и макеты, мы разрешаем студентам входить в аудиторию только с преподавателем.

Просим вас:

- перед тем как начнутся занятия, взять ключи от аудитории;*
- когда вы работаете в аудитории, следить, чтобы студенты не трогали оборудование, если нет необходимости, и не писали на партах;*
- не оставлять студентов, если вы не присматриваете за ними;*
- когда занятия закончатся, выключить свет и уходить из аудитории последним;*
- сдать ключи от аудитории и предупредить лаборанта о том, что занятия закончились.*

Благодарим вас за то, что вы понимаете нас!

Количество слов при этом возрастает до 105. Студентам предлагается сравнить тексты и выбрать более компактный. Им, «в соответствии с законами жанра», окажется первичный – инструкция-обращение. На практике в процессе написания автор текста идет как раз наоборот: от сложного к простому предложению. (При изучении сложных предложений, которые стоят в программе после простых, иностранцы должны были к этому времени освоить и активно использовать в речи сложные союзы.)

Работа может быть продолжена с использованием текстов по специальности, например, инструкций для работников транспорта, скажем, инструкции «Действия проводника при обнаружении пожара». (Подобные тексты намного сложнее для восприятия, чем объявления в лабораториях и т.п., прежде всего, в связи с их насыщенностью отраслевой терминологией.) Указанная инструкция в частности гласит: «... **После остановки поезда проводник должен немедленно сообщить о пожаре всем проводникам, вызвать начальника поезда и поездного электромеханика, разбудить своего напарника. ... Проводник обязан произвести эвакуацию пассажиров. Перед началом эвакуации нужно объявить о ней пассажирам. ... При невозможности остановить поезд стоп-краном эвакуация производится в соседние вагоны**» и т.п.

Предлагаемая работа является лишь частью обобщающего занятия, на котором также систематизируются наречия различных семантических разрядов и значения деепричастий и деепричастных оборотов и др. После подобного обобщающего урока у студента всегда будет возможность освежить в памяти пройденный материал, так разного рода инструкции будут попадаться ему на глаза до самого окончания учебы.

Использование для обобщения грамматических тем указанного выше обращения-инструкции демонстрирует учебный потенциал текстов, которые находятся практически под рукой. Нужно только придумать, как и когда их можно применить.

Литература:

1. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації [текст] / Уклад.: Л.І. Дзюбенко, В.В. Дубічинський, С.А. Чезганов [та ін.] / За ред. О.Н. Тростинської, Н.І. Ушакової. – К.: НТУ «КПІ», 2009. – 52 с.
2. Действия проводника пассажирского вагона при возникновении пожара в вагоне в пути следования [электронный ресурс] / <https://lektsii.com/1-81371.html>
3. Програма по руському мові для студентів-іноземців основних факультетів вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації [текст] / Н.І. Нагайцева, Т.А. Снегурова, М.Ю. Лухіна [и др.] – Харків, 2004. – 49 с.

Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих социальных педагогов

Садыкова Н.У.

*Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза,
г. Нукус, Узбекистан
e-mail: institut2018@yandex.ru*

В условиях реформирования образования в соответствии с обновленной парадигмой воспитания исключительную актуальность приобретает проблема модернизации системы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в высших педагогических учебных заведениях.

Одним из первоочередных моментов при этом является поиск действенных путей обеспечения единства теории и практики в многоуровневом образовательном процессе современного высшего педагогического учебного заведения, разработка целостной системы непрерывной практической подготовки будущих социальных педагогов к выполнению профессионального долга и значительное усовершенствование содержания всех видов педагогической практики.

Одни исследователи допускали явную переоценку роли практической подготовки будущих учителей, тогда как другие значительно недооценивали, а иногда просто полностью отрицали роль практической подготовки, основной задачей педагогических вузов они считали обеспечение студентов глубокими знаниями. Немало педагогов в двадцатые годы доказывали необходимость теоретической подготовки на конечном этапе обучения. Именно так строилось

обучение в те годы в педагогических институтах и на семинарах, на трехлетних педагогических курсах, где практика организовывалась только на последнем году обучения.

При этом нужно исходить из прямопропорциональной зависимости эффективности формирования профессионально-педагогических умений будущего социального педагога от качества профессиональных знаний сегодняшнего студента. Это залог потенциального профессионального успеха будущего социального педагога, необходимое условие его профессиональной самореализации.

Успешность процесса формирования профессионально-педагогических умений также зависит от систематичности тренировки и непосредственного выполнения действий. В связи с этим вполне закономерна необходимость оптимизации комплекса разнообразных видов и форм практической деятельности будущих социальных педагогов. При этом важно не только оптимизировать операционный арсенал педагогической практики студентов, но и превратить его в целостную целесообразно упорядоченную систему [2].

Основными принципами реализации этого подхода являются целостность, личностная ориентированность, неразрывная связь с теоретической подготовкой, научность, непрерывность, преемственность, интегрированность и дифференцированность.

На сегодня проблема подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению профессиональной коммуникации в процессе учебной социально-педагогической практики исследована недостаточно.

В системе формирования профессиональной коммуникации будущего социального педагога важную роль играет педагогическая практика, в период которой интенсифицируется процесс профессионального становления и самоопределения специалиста, актуализируются и углубляются теоретические знания, активизируется процесс формирования педагогических умений, профессионально значимых качеств личности, создаются условия для

формирования педагогической позиции [1]. Это дает возможность рассматривать педагогическую практику как важный фактор формирования профессиональной коммуникации будущего социального педагога.

Сравнивая практическую подготовку социальных педагогов в разных странах для выработки более эффективных средств подготовки высококвалифицированных специалистов, стоит отметить, что в ряде европейских стран и в США в процессе профессиональной подготовки социальных работников весьма важна роль агентств и социальных служб. Они активно привлекаются к работе со студентами. Руководители некоторых агентств занимаются только практикой студентов. Наличие в их штате супервизоров – руководителей практики значительно повышает уровень профессиональной подготовки будущих социальных работников. Так, в США и Великобритании существуют различные модели непрерывной практики. Например, одну неделю студенты учатся в колледже (аудиторные занятия), а следующую неделю работают в агентстве (практические занятия). Другая модель – два дня студенты учатся в колледже, а три дня проходят практику в агентстве. О значении практической подготовки будущих социальных работников в этих странах свидетельствует и тот факт, что одним из необходимых условий лицензирования факультетов социальной работы Великобритании является создание Консорциума, в состав которого входят университет, муниципальные социальные агентства (как заказчики специалистов) и социальные службы, в которых студенты проходят практику.

О роли и месте педагогической практики в целостной системе подготовки специалистов по социальной работе свидетельствует тот факт, что, например, в департаменте социальной администрации университета Эдинбурга (Великобритании) учебный процесс осуществляют 7 преподавателей, которые работают на полные ставки, 3 – на 0,5 ставки и 37 инструкторов, отвечающих за проведение практики.

Итак, целью практической подготовки будущих социальных педагогов является формирование у них профессиональных умений и личностных качеств специалиста, овладение важнейшими видами профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / М., 2002. – 212 с.
2. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик – М.: Педагогика, 1984. – 68 с.

К вопросу о системе и формах контроля при обучении иностранному языку на подготовительном факультете

Соколова Г.П.

*Харьковский национальный университет городского хозяйства имени А.Н. Бекетова
г. Харьков, Украина
e-mail: galasokolovadudova@gmail.com*

На протяжении многих десятилетий при обучении иностранному языку на подготовительных факультетах преподаватели решают одну из важнейших педагогических проблем – **что** должно быть включено в систему контроля и **как** осуществлять «срез» уровня знаний на занятиях по русскому языку. В методике преподавания РКИ неизменно сохраняет свою актуальность проблема системы и формы контроля, который является необходимым компонентом учебного процесса обучения русскому языку как иностранному.

Вопросам проверки и контроля знаний уделяется большое внимание в литературе по методике преподавания иностранных языков. Контроль как педагогическая проблема исследована в работах В.С. Аванесова, В.П. Беспалько, И.И. Барановой, И.Л. Бим, В.А. Зариповой, В.В. Максимовой, Е.И. Пассова, Л.И. Прокопенко, Н.Л. Шибко и др.[1; 4; 5; 6; 9; 10].

Однако практика работы с иностранными студентами свидетельствует о том, что существует ряд вопросов и проблем, требующих внимания и дальнейшей разработки – отбор и структурирование лексического и грамматического материала; проблема системы заданий для подготовки к зачетным работам; поиск оптимальных форм контроля (и оценивания) знаний,

умений и навыков, способствующих наиболее объективной оценке учащихся. Исходя из того, что основными категориями учебных умений иностранных студентов являются знание, понимание и применение, отметим, что проверка уровня знаний позволяет определить их качество. К показателям качества знаний, которые студенты приобретают во время изучения учебного материала по предмету, относятся: глубина, полнота и объём усвоенных знаний; оперативность и гибкость мышления; конкретность и обобщение; системность и осознанность. Определить и оценить качество знаний студентов можно с помощью различных форм проверки (модульный контроль, текущий, промежуточный и итоговый контроли). Текущий контроль знаний иностранных студентов по русскому языку включает контрольные работы, проверяющие знание изученной лексики и грамматики, формирование навыков аудирования и письма (диктант). Промежуточный контроль (который может проводиться в конце I семестра с целью проверки сформированности владения русским языком в объеме базового уровня) включает комплексную проверку сформированности у иностранных учащихся языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических) и речевых умений во всех видах речевой деятельности. Итоговый контроль осуществляется, как правило, в конце II семестра.

В практике преподавания РКИ в ХНУГХ имени А.Н. Бекетова наряду с применением тестового контроля (как неотъемлемой части системы контроля знаний иностранных студентов по русскому языку) сохраняются и традиционные формы контроля (контрольные работы, контрольный диктант, изложение, письменная проверка, устная проверка, домашнее задание и др.). Это связано с тем, что тестовый контроль не всегда позволяет учитывать когнитивный стиль и индивидуальные особенности учащихся и выявлять познавательные затруднения и резервы успешности в академической деятельности.

На подготовительном отделении ХНАГХ имени А.Н. Бекетова преподавателями украинского и русского языков как иностранных был

разработан, подготовлен к изданию и успешно апробирован «Сборник контрольных работ: Готовимся к экзамену» [8], которое явилось составной частью ранее разработанного учебного комплекса «Ступени» [2]. В УК «Ступени» входят также «Сборник упражнений. Практикум» [7] и «Сборник контрольных и самостоятельных работ» [3], созданные ранее на кафедре. Методическое пособие «Готовимся к экзамену» предназначено для иностранных учащихся подготовительных факультетов, изучающих основы русской грамматики и лексики в объёме программы подготовительного факультета. Перед обучаемыми ставятся сложные задачи в овладении разными видами речевой деятельности и закреплении изученного материала. Решение этих задач невозможно без усвоения грамматического минимума начального этапа (т.е. падежной системы русского языка, притяжательных и указательных местоимений, прилагательных, спрягаемых форм глагола, глагольного управления – в 1 семестре) и лексико-грамматического материала 2 семестра (глаголов движения, активных и пассивных причастий, степеней сравнений и др.). Практикум состоит из 3 частей, собранных из самостоятельных, тестовых и контрольных заданий, которые направлены на закрепление грамматики (и лексики) соответствующих модулей учебного комплекса «Ступени» (и его лексико-грамматического наполнения), а также на контроль одного из видов речевой деятельности. Контрольные работы (и задания для самостоятельной работы) данного пособия расположены в соответствии с последовательностью ввода языкового материала. В некоторых языковых и речевых заданиях представлена модель (образец), что даёт возможность студентам работать самостоятельно. Задания нарастающего уровня сложности могут коррелироваться преподавателем группы. При разработке контрольных заданий важным являлся отбор языкового материала: выбор правильного варианта ответа, развёрнутый ответ на поставленный вопрос, продолжение начатого предложения, и задания творческого характера.

Данное пособие содержит **а)** контрольные задания на базе ВФК (вводно-фонетического курса); **б)** тренировочные экзаменационные работы, включающие грамматический минимум 1 семестра и **в)** зачетные контрольные работы, разработанные с учетом программы 2 семестра. Каждая из частей пособия содержит вариативные контрольные работы, позволяющие преподавателям распределять задания в группах в соответствии с датой (временем) заезда, общим (фоновым) уровнем активности учащихся в решении задач и их интеллектуальных возможностей, а также степенью изученности грамматического материала. Например, для групп позднего заезда в тренировочных работах (1 часть) не даются задания на определение несовершенного и совершенного видов, но есть упражнения, в которых студенту необходимо выбрать по смыслу определённый глагол в связном тексте (*В магазине Андрей покупает продукты /готовит, читает, гуляет, понимает, .../*). Некоторые контрольные задания данного пособия обеспечивают необходимое количество повторений для достижения автоматизма и предполагают ответы-клише («*Кто Вы? – Я студент*», «*Откуда Вы? – Я из...*»). Другие задания содержат минитексты и вопросы, способствующие раскрытию общего содержания информации и подводящие студента к самостоятельному монологическому высказыванию («*Какие предметы на факультете Вам больше всего нравятся?*», «*Какую профессию Вы считаете полезной для своей страны?*», «*Какой сезон Вы любите? И почему?*», «*Если бы я был деканом (президентом), я бы смог...*» и т.д.).

Студентам предлагается 1) группа заданий «с избирательным типом ответов» или «заданным», (где учащиеся выбирают готовую форму из числа предложенных), таких как: а) альтернативные (общие) вопросы, ответы на которые предусматривают только два варианта: да/нет (*Вы инженер? Нет. Ваш университет находится в Харькове? Да.*); б) упорядочение (например: *Составьте из данных слов связный текст или предложение: Наш, студенты, учиться, в, строительный, университет, на, подготовительный, факультет*) и

другие типы заданий. Во 2) группу заданий «со свободно-конструируемым ответом» (преимущество которой состоит в том, что студенты самостоятельно разбирают контекстуально-подходящие слова, сами составляют ответы в соответствии с заданием) входят задания типа: а) завершение, (например: *Закончите предложение: Хотя текст был трудный, ...*), б) внутриязыковое и межъязыковое (перевод), перефразирование, в) подстановка, г) трансформация, д) ответ на вопрос (*Сколько студентов у вас в группе?*) и другие. Каждое задание данных типов обычно составляет 8-10 фраз, а текст задания не превышает 9 (+/-1,2) слов. Кроме того, выбор теста и его использование в работе с учащимися должно быть основано на гуманных ценностях, а также на точной информации о том, что данный вид теста может проверить, а чего не может.

После проведения контроля предполагается работа над ошибками (под руководством преподавателя). Среди грамматических ошибок, допускаемых студентами, наиболее типичными можно считать: ошибки в управлении, координации и согласовании (*Вы любите читать книга? Мы видели красивый площадь*); ошибки в видовременных отношениях (*Вечером я буду приготовить ужин*); ошибки, связанные с неправильным употреблением возвратных глаголов (*начал урок; я вернул домой*), с искажением грамматической модели (*они нужно много заниматься*) или с нарушением синтаксической связи примыкания (*я говорю английский; они приехали для учиться*).

Не следует забывать и о мотивационной составляющей учебного процесса, от которой во многом зависит изучение, закрепление и контроль пройденного материала. Учебные материалы призваны развивать у иностранного учащегося положительную мотивацию, вызывать познавательный интерес и быть достаточно сложными (но сложность не должна превышать уровень знаний, имеющихся у учащихся). Неподдельные удивление и радость вызывают встречающиеся в тренировочных экзаменационных материалах имена студентов группы или названия стран, откуда они прибыли, их реальные увлечения и хобби (*Хассан из Марокко.*

Недавно он купил собаку «хаски»; Мохаммед из Мавритании любит смотреть исторические фильмы; Ахмед, Закария и Аишаф каждую субботу ходят на стадион «Металлист»; Ария приехал из Ирана, Сафа – из Марокко, а Лаис – из Сирии, но все они хорошо говорят по-английски и немного по-русски). Поддержание эмоционально-психологического климата в группе, опора на то положительное и индивидуально-неповторимое, что есть в каждом («В каждом человеке есть солнце, только дайте ему светить» /Сократ), а также создание атмосферы «равнопартнёрского сотрудничества» (по И.А. Зимней) должны способствовать позитивному настрою студентов во время разного рода тестов.

Таким образом, при проведении зачётных, экзаменационных работ, различных “срезов” уровня знаний и сформированности навыков и умений надо учитывать национально-психологические особенности личности учащегося, чтобы помочь преодолеть психологический барьер в учебном (и внеучебном) общении, предупреждая и снимая трудности в обучении; минимизируя или вовсе исключая «страхи неудач». Конечно, необходим поиск эффективных форм контроля в методике РКИ, используемых для измерения обученности учащихся, оценок их деятельности (которых они, кстати, очень ждут и которыми дорожат). Но интерпретировать итоги тестирования (контроля) надо с осторожностью, не забывая о том, что любой тест говорит о результате успеваемости ученика только на данный момент, и что никакие баллы не совершенны.

Литература:

1. Баранова И.И. Контроль в системе предвузовского обучения РКИ / И.И. Баранова // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: Языки и специальность. – М, 2010 – Вып. 4. – С. 92-95.
2. Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н. Ступени: учебное пособие для иностранных студентов подготовительного факультета (Ступень I) / Вальченко И.В., Прилуцкая Я.Н. / – Харьков: ХНУГХ. – 2017 – 106 с.
3. Вальченко И. В., Палатовская Е. В., Плотникова Т. А., Соколова Г.П. Сборник самостоятельных и контрольных работ для иностранных студентов подготовительного факультета / Вальченко И. В и др. / – Харьков: ХНАГХ, – 2008 – 90 с.
4. Зарипова В.А. Русский язык и культура речи. Тесты для контроля и тренинга. – Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2003. – 97 с.
5. Максимова В.В. Роль «клоуз-тестов» в контроле обучения иностранному языку //Русский

- язык и литература: проблемы изучения и преподавания: сб. науч. трудов – Киев, 2014. – С. 202-206
6. . Пассов Е.И. Упражнения как средства обучения / Е.И.Пассов, Е.С.Кузнецова / – Воронеж: НОУ «Интерлингва». – 2002. – 40 с.
7. Плотникова Т. А., Соколова Г.П. Практикум для самостоятельной и практической работы по русскому языку как иностранному) / Плотникова Т. А., Соколова Г.П. / – Харьков: ХНУГХ им. А.Н. Бекетова, – 2016 – 127 с.
8. Плотникова Т. А., Соколова Г.П. Практикум «Готовимся к экзамену»: сборник тестовых и контрольных заданий (для иностранных студентов подготовительного факультета) / Плотникова Т. А., Соколова Г.П. / – Харьков: ХНУГХ им.А.Н.Бекетова, – 2018. – 110 с.
9. Прокопенко Л.І. Тести та їх застосування в едукційному процесі навчального закладу. – Черкаси. 2009. – 104 с.
10. Шибко Н.Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филол. факультета (электронное издание) – СПб: Златоуст, 2015. – 336 с.

Становление музыкального образования

Тажетдинова С.М.

*Нукусский государственный педагогический институт имени Ажсинияза,
г. Нукус, Узбекистан
e-mail: institut2018@yandex.ru*

XXI век ознаменовался стремлением всех стран объединиться для создания глобальной стратегии образования человека.

На современном этапе для интегрирования в мировое художественное, научное и образовательное пространство обязательным условием является преодоление языкового барьера, владение специальной профессиональной терминологией не только на родном языке, но и на иностранном, которой владеет большинство музыкантов мира и которая позволяет осуществлять плодотворное сотрудничество. На этом этапе на научном и законодательском уровнях большое внимание уделяется вопросу модернизации именно высшего образования.

Развитие современной системы музыкального образования нуждается в обновлении содержания обучения не только в высшей школе, но и на всех образовательно-квалификационных уровнях.

Система музыкального образования, сформированная в нашей стране, является общеизвестной и признанной во всем мире. Речь идет прежде всего о

непрерывности музыкального обучения, о своеобразной триаде (специальная музыкальная школа – музыкальное училище – вуз), в которой высшее музыкальное образование является школой формирования исполнительского и научно-исследовательского профессионализма [1].

Но изучение иностранного языка профессионального направления для музыкантов более целесообразно начинать как можно раньше. В нашей педагогической практике на уроках сольфеджио даем ученикам музыкальную терминологию и понятия, музыкальные обороты, музыкальные выражения на английском языке. Это занимает небольшой промежуток времени, не более 2-3 минут урока, не мешает основному изложению материала, а только способствует его закреплению. Дети привыкают к этим выражениям и хорошо воспринимают их на слух.

Изучение музыкальной терминологии на английском языке не касается учебного процесса общеобразовательных школ, потому что начальное образование входит в систему внешкольного образования и приобретает лишь отдельными учащимися общеобразовательных учреждений. Она представляет интерес только для будущих музыкантов, поэтому целесообразна в специализированных музыкальных школах именно на уроках сольфеджио.

Кроме того, изучение на английском языке музыкальной терминологии, начиная с первых классов музыкальной школы, закладывает основы знания иностранного языка профессиональной направленности и облегчает ее изучение в профессионально-технических и высших учебных заведениях, разгружая учеников в объеме и интенсивности обучения в будущем.

Постепенность и большой промежуток времени обучения повышает качество знаний иностранного языка профессиональной направленности и облегчает дальнейшее практическое их использование в среде музыкантов, в том числе за рубежом [2].

Раннее изучение на английском языке музыкальной терминологии предоставляет много преимуществ. Во-первых, это позволяет еще на первом

этапе музыкального образования брать уроки у учителей иностранного языка, а также участвовать в популярных за рубежом мастер-классах известных исполнителей, на которых они делятся собственным сценическим опытом, секретами исполнительской техники, приемами, характерными для исполнения произведений определенных композиторов или эпох, анализом наиболее сложных в эмоциональном и техническом плане отрывков произведений или композиций в целом.

Во-вторых, в связи с современными возможностями, которые включают интерактивные и медиатехнологии, молодежь имеет возможность получать знания, умения и навыки, поднимать свой профессиональный уровень с помощью инновационных методов обучения, таких, как дистанционное образование или курсы видео-уроков в интернете.

В-третьих, знание иностранного языка дает возможность изучать достижения современных научных исследований в области музыкального исполнительства, участвовать в обмене научной информацией, анализировать диссертационные работы на тему музыкального исполнительства, привлекать выводы и рекомендации к учебному процессу по подготовке исполнителей.

В-четвертых, языковая профессиональная подготовка позволит участвовать одаренным студентам в совместных международных проектах, фестивалях, конкурсах и олимпиадах.

Фундамент мастерства будущих музыкантов закладывается в начальных художественных учебных заведениях. Усвоение научной системы является трамплином для активизации развития профессионального интеллекта исполнителя и закладывает основу учебного процесса в музыкальном образовании в целом. Практика показывает, что изучение иностранного языка профессионального направления для музыкантов более целесообразно начинать с первых классов музыкальной школы, а именно на уроках сольфеджио. Изучение музыкальных терминов и понятий на английском языке показывает

ученикам перспективу интеграции в международное образовательное пространство, перспективу профессиональной карьеры в будущем.

Владение иностранными языками дает возможность создания международного научно-творческого и культурно-образовательного партнерства как среди студентов и преподавателей, так и на более ранних этапах обучения, то есть дает возможность повышения уровня профессиональных знаний, умений и навыков учащимся музыкальных школ. Стремление к мобильности в международном обмене специалистами – музыкантами, преподавателями, учеными – связывается с прикладным подходом к задачам художественного образования. Ведь в Европе и США критерием к уровню специалиста преимущественно остается профессиональное мастерство, а не диплом. Заканчивая музыкальное училище, учащиеся средней ступени являются уже зрелыми музыкантами, которых приглашают работать в оркестры и концертные организации Европы и США. Знание иностранных языков увеличивает возможность карьерного роста будущих специалистов и удачного трудоустройства на мировом музыкальном рынке.

Литература:

1. Лукин Ю.А. Искусство как информационная система. М., 1995.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986.

Организация обучения лексике РКИ на начальном этапе

Торохтий Л.С.

*Казахский национальный университет имени аль-Фараби
г. Алматы, Республика Казахстан*

Мацко И.В.

*Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: matskoi@mail.ru*

Одной из центральных проблем обучения РКИ является овладение словарным запасом языка. Лексику следует считать наиболее важным и существенным из всех основных аспектов языка, которые должны быть усвоены учащимися в процессе обучения. Лишь при наличии у студентов

определённого запаса слов и умения пользоваться усвоенным словарным составом может успешно осуществляться речевое общение, так как без знания слов невозможно ни высказать, ни понять даже самой элементарной фразы – невозможна коммуникация. По этой причине работа над лексикой приобретает большое значение в обучении языку. Разноплановость и многомерность слова как основной, базисной единицы языка диктует необходимость чётко организованной системы работы с лексикой.

Однако усвоение русской лексики иностранными учащимися, как известно, вызывает у них значительные трудности.

Это, в известной степени объясняется, во-первых, богатством лексической базы русского языка и многозначностью лексических единиц; во-вторых, языковой интерференцией, что затрудняет процесс лексической семантизации. В процессе обучения иностранных учащихся русскому языку большое место необходимо отводить именно семантике слов, т.к. с ней связано правильное понимание слова и употребление его в речи. Совершенно очевидно, что без чёткой системы работы над словом трудно достигнуть нужного и возможного эффекта в обучении иностранцев русскому языку

Особые трудности у учащихся вызывает усвоение многозначных слов. При работе над многозначной лексикой учащиеся должны усвоить, что разграничению значений слов способствует контекст, лексическое окружение слова, ситуация. В прямом значении слова сочетаются с одним кругом лексики, в переносном – совершенно с другим. Например, глагол «дать» в прямом значении «вручить» образует словосочетания с такими конкретными существительными, как «книга, журнал, шапка» и т.д.; выступая в значении «предоставить» или «предоставить возможность чего-нибудь», глагол «дать» образует словосочетания «дать квартиру», «дать комнату», «дать слово»; в сочетании с некоторыми существительными глагол «дать» выражает действие по значению данного существительного: «дать задание», «дать звонок», «дать согласие» и т.д.

При работе над семантикой слова необходимо учитывать различия в лексических значениях слов. В настоящее время принято выделять три типа лексических значений:

- прямое, или номинативное
- фразеологически связанное
- синтаксически обусловленное.

Большую часть лексического минимума, предназначенного для активного усвоения иностранными учащимися, составляют слова, обладающие первым типом значений и частично вторым.

С указанными типами лексических значений связан весьма актуальный для иностранных учащихся вопрос о лексической сочетаемости слов. Так как иностранные учащиеся овладевают определенным, ограниченным словарем, в него включаются далеко не все виды синонимов, а в первую очередь основное, стилистически нейтральное слово синонимического ряда. Затем, как правило, вводятся синонимы, различающиеся оттенками значений (большой – огромный), стилистические синонимы (взор – взгляд).

В процессе работы над синонимами учащиеся должны познакомиться и с тем, что в синонимический ряд могут включаться слова не только в своем прямом значении, но и в переносном. Многозначное слово способно входить, таким образом, в несколько синонимических рядов. Например, имя прилагательное «свежий» входит в следующие синонимические ряды: «свежий, мягкий (хлеб)»; «свежая, несоленая (рыба)»; «свежий, прохладный (ветер)».

Методика преподавания РКИ предусматривает также работу над антонимами (теплый – холодный, польза – вред, войти – выйти). Знакомясь со словами в антонимических парах, учащиеся глубже понимают и лучше усваивают значение и употребление каждого слова.

Большие трудности у иностранных учащихся вызывают паронимы. Незнание тонких смысловых нюансов ведет к смешению в речи учащихся таких слов, как «место» и «местность», «пушной» и «пуховой», «записи» и «записки»,

«припоминать» и «напоминать». В этих случаях необходима большая работа по разъяснению семантики паронимов, их смысловых и грамматических различий. Например, прилагательное «практический» сочетается с существительными «занятия, деятельность», а «практичный», которое часто отождествляется с прилагательным «практический» вступает в связь с существительным «человек».

При обучении иностранцев русскому языку необходим четкий лексический минимум, отбор которого диктуется целями и задачами обучения. При отборе лексического материала для единого словаря минимума учитываются следующие принципы:

1. Статический принцип отбора
2. Сочетаемость слов
3. Словообразование
4. Семантическая ценность
5. Стилистическая нейтральность слова
6. Ситуативно-тематический принцип
7. Методическая целесообразность слова

В процессе обучения русскому языку иностранцев наряду с активным овладением лексикой предусматривается усвоение и пассивного словаря.

Активный словарь образует ядро словарного запаса учащихся, пассивный дополняет, а при определенных условиях и обогащает его: часть пассивного словаря постепенно становится достоянием активного словаря учащихся.

Важное место для формирования и обогащения словарного запаса учащихся занимает семантизация слов.

В методической литературе представлены различные средства и приемы раскрытия значений слова:

1. Наглядная семантизация.

2. Средства русского языка (включение слова в контекст, краткое или расширенное толкование на изучаемом языке, использование грамматических значений слова и т.д.).

3. Средства родного языка (перевод, толкование на родном языке).

Практика показывает, что при обучении иностранцев русскому языку целесообразно, во-первых, использование не одного какого-либо приема семантизации, а комбинирование их; во-вторых, дифференцированное использование приемов семантизации соответственно этапу обучения и языковому материалу.

Пути обогащения лексического запаса иностранных учащихся разнообразны. Основными источниками являются, во-первых, учебники и учебные пособия по русскому языку, а также целенаправленное использование произведений художественной литературы, газет, журналов и т.д. и, во-вторых, окружающая речевая среда – управляемая и неуправляемая.

Основные приемы работы по тексту учебника русского языка, способствующие обогащению лексики, – это чтение текста и семантизация слов, выписывание слов по тематическим и семантическим группам, работа со словами с точки зрения их состава, замена слов и словосочетаний другими, близкими по значению, составление предложений с выделенными в тексте словами, пересказ текста, придумывание начала или конца рассказа с употреблением в речи заранее выделенных для усвоения слов и словосочетаний.

К наиболее универсальным типам упражнений, формирующим и расширяющим запас слов учащихся, относятся специальные лексические упражнения, которые можно и необходимо использовать при изучении всех разделов курса. Это упражнения на подбор синонимов (смелый, храбрый, отважный); на подбор антонимов (хорошо – плохо, пришел – ушел); на различение значений одного и того же многозначного слова в разных контекстах (завел часы – завел собаку), с помощью подбора синонимов

(готовить уроки – учить уроки, делать уроки; готовить обед – варить обед); на группировку по тематическим признакам (например, спорт: лед, каток, соревнования, кататься, выиграть, победить со счетом); на разграничение значений слов, близких по звуковому облику (прочитать – перечитать, золотой – золотистый и др.).

Формирование и обогащение словаря учащихся происходит также при выполнении упражнений, связанных с изучением фонетики, орфографии, грамматики. Специфика таких упражнений состоит в связи работы по лексике с другими уровнями языкового материала. Связь эта может быть прямой при выполнении языковых упражнений, например: на различение фонем (дом – том, забил – забыл); при изучении различных грамматических категорий (род, число, падеж, вид, время и т.д.).

Обогащение словаря особенно интенсивно идет в процессе выполнения устных и письменных работ на формирование продуктивных речевых умений. Особая роль здесь отводится отбору темы беседы или письменной работы, а также созданию речевых ситуаций соответственно программе обучения. Тематическое накопление и введение слов в речь позволяет усвоить лексику в системе смысловых связей, лучше запомнить эти слова и использовать их в нужной сфере речевой деятельности.

Необходимым условием обогащения лексического запаса учащихся является создание управляемой речевой среды и вне уроков – в процессе проведения вечеров, экскурсий и т.д.

Немаловажную роль в обогащении и развитии речи учащихся играет целенаправленное использование передач радио и телевидения.

Обогащение словаря учащихся происходит и стихийно. В таком случае накопление слов связано с неуправляемой окружающей средой – в процессе общения учащихся с городским населением, чтение на русском языке газет, журналов, и т.д., а также при непреднамеренном прослушивании радиопередач или просмотре телепередач, кинофильмов, спектаклей. Задача преподавателя в

данном случае – постоянно наблюдать за речью учащихся, фиксировать появление новых слов, помогать им правильно понять смысл этих слов, правильно произносить, писать употреблять их в речи.

Таким образом, при обучении лексике русского языка иностранных учащихся целесообразно уделять внимание тем вопросам, которые связаны с практическим овладением русской речью, с трудностями при освоении русской лексики, т. к. эта работа связана с ее практической направленностью и имеет свою специфику. Лексика представляет собой открытую систему и количество единиц обучения на лексическом уровне практически бесконечно, поэтому обучение лексике должно быть определенным образом ограниченным и управляемым.

Очевидно, что без разработанной системы работы над словом трудно достигнуть нужного и возможного эффекта в обучении иностранцев русскому языку.

Литература:

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1979.
2. Балыхина Т.М. О системности русской лексики и о системе в обучении лексике. – М., 2002.
3. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М., 1970.
4. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М., 1984.
5. Вагнер В.Н. Принципы отбора и системного обучения лексике русского языка с учетом языка студентов. Русский язык для студентов-иностранцев. – М., 1979. Вып. 18.
6. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. – М., 1977.
7. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977.

Ukrainian as a foreign language: practical types of class work

Shlenceva M.G.

National Aerospace University – "Kharkiv Aviation Institute"

Kharkiv, Ukraine

e-mail: science.help.today@gmail.com

The main feature of language material is that its assimilation doesn't remain at the perception level and needs realization in the corresponding skills which are reached by training. The didactic essence of exercises method is that the teacher by means of special tasks, performed by foreign students, directs them to language skills

development. Therefore, it is necessary to take exercises of Ukrainian as foreign language mean performance of educational tasks by students to study theoretical material and mastering practical skills.

It is important for a technique of teaching Ukrainian as a foreign language to study the most rational system of training exercises. Exercises are classified, proceeding from different criteria: contents (according to the educational program), forms of performance (oral and written), complexity degrees etc. Ukrainian as a foreign language is provided the introduction of practical tasks and exercises systems created by reference to specific perception features by foreign students of non-mother tongue.

The analysis of works of teaching experts methodology concerning the technique of teaching Ukrainian as a foreign language, it is necessary to define that there are different types of exercises classification, for example: according to the nature of performed actions, educational purpose, relation to the source text, according to the place of speaking skills formation, according to linguistic contents, in a speaking form, according to quantity of tasks to language material. It is determined in methodical materials that "organizing study of a training material and creating the exercises system, the teacher should be guided by their role in the course of enrichment and improvement of foreign students speech" [2, p. 29]. Practically the most expedient is the opposition to the types of work which are performed on ready material and improvisations. The exercises of the first group provide: observation and the analysis of language units in the text; designing of different language units (according to the models, schemes). The second group consists of exercises devoted to the designing of coherent texts (creative works) and editing of own statements [1]. Besides, formation of speaking skills to pass the following stages: perception and reproductive reconstruction of language means; formation of abilities to create and apply language means; formation of abilities to choose the necessary language material for expression of a certain contents; use of the acquired language material in unprepared statements [2, p. 104]. Each of the noted stages is accompanied by the performance of a certain type of exercises: analytical (qualification and selective),

transformational, constructive and communicative. Only when each of the performed works plays the own the role in the formation of a certain communicative ability then all exercises are purposeful, the next is connected with previous and help foreign students on the new level of language acquisition. They make the complete system, which is one of the most important prerequisites of successful study.

Also, it is necessary to mention that rather effective exercise is the so-called “commenting letter” which was often used 15-20 years ago in the course of study Russian as foreign language, however subsequently it has been forced by different methodical innovations. Meanwhile, the value of “commenting letter” which promotes the development of writing abilities and skills is incontestable. In a point of fact it is a kind of a precautionary dictation, however, it is carried out more vigorously, at fast speed (that, certainly, is more economical). The teacher dictates students separate words, word-combinations or sentences. One of the students (commentator) explains the spelling of words, use of punctuations sign and grammatical rules without stop writing. If the foreign student will have some complications and he will keep silence, the teacher calls surnames of two-three stronger students who have to continue to comment or calls someone during his commenting to help or to correct him.

Unfortunately, this exercise is rarely practiced in HEI because of lack of experience of many teachers inappropriate application of the language analysis and the effective methodical help of scientists.

Therefore exercises and tasks of Ukrainian as a foreign language is a component in assimilation and improvement of knowledge, in the development of skills. Choosing exercises, it is necessary to consider not only the content of the studied material but also character and a form of tasks performance (oral, written), connections of exercises, the sequence according to the degree of difficulty (from simple to difficult). At the same time, it is very important to choose such exercise which would allow providing practical application of the got theoretical knowledge. Work on their assimilation should be finished with speech or conversational practice.

It should be mentioned that it is inopportunoely to overload foreign students with the excess quantity of practical tasks and exercises which, undoubtedly, should be optimum. Instructing to the performance of the exercise should be accompanied by the caution of possible difficulties and typical mistakes which students could meet in the course of task performance.

Література:

1. Дмитровська К.Є. Мовний аналіз - активний метод навчання нерідної мови // Українська мова. – 2014. - №1. – С. 47-52.
2. Мельник О.Я. Творчі роботи на заняттях з української мови як іноземної: Конструювання. Редагування. Переклад. Посібник для викладача. — К.: Вища школа, 2016. – 223 с.
3. Шленёва М. Г. Place of the grammar tasks in system of study Ukrainian as foreign language / М. Г. Шленёва // Інновації та традиції у мовній підготовці студентів : матеріали міжнар. наук.-практ. семінару, 14 грудня 2017 р. – Харків : ХНУБА, 2017. – С. 333-335.
4. Shleneva M. G. Methods to increase students' interest in ukrainian as foreign language // Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: тези доповідей XXVI міжнародної науково-практичної конференції MicroCAD-2018, 16-18 травня 2018р.: у 4 ч. Ч. IV. / за ред. проф. Сокола Є.І. – Харків: НТУ «ХПІ». – С. 335.
5. Шленьова М. Г. The interactive technologies of study Ukrainian as a foreign language: structural analysis / М. Г. Шленьова // Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів : матеріали 12-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 12-13 жовтня 2017 р. – Харків : ХНАДУ, 2017. – С. 404-408.

К вопросу о лексическом материале занятий по научному стилю речи

Якубаева К.С.

*Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: k.s.yakub@mail.ru*

Айтпаева А.С.

*Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: asaitpay@mail.ru*

На этапе предвузовской подготовки русский язык для иностранных студентов является не только предметом изучения, средством коммуникации, но и средством получения знаний по специальности. Студенты должны владеть русским языком в такой мере, чтобы слушать и понимать устное изложение материала преподавателями-предметниками, записывать нужную информацию с доски, книги или под диктовку, воспроизводить ее в устной форме, слушать и конспектировать лекции. Для этого учащемуся необходимо

иметь определенный лексический запас по каждому предмету, знать основные средства выражения грамматических знаний, уметь оформить любое понятие средствами русского языка, разбираться в структуре учебного текста.

В связи с этим одной из важнейших задач в преподавании русского языка на довузовском этапе является обучение иностранных учащихся основам научного стиля речи, который имеет некоторые лексические, грамматические и синтаксические особенности. Такие как: большое количество терминов и других обозначений, общелитературные слова, использование абстрактной лексики, интернациональная лексика, употребление отглагольных существительных, глагольно-именных и безличных конструкций.

Анализ лексического материала практических занятий по общеобразовательным предметам медико-биологического профиля показал, что в них содержатся:

1. *Общелитературные слова*, используемые в разных стилях речи, в том числе, употребляемые без изменения в научном стиле. Это служебные слова, указательные, относительные и вопросительные местоимения, числительные, связочные и полусвязочные глаголы *быть, иметь, мочь, являться* и другие; модальные слова *можно, должно ...*, незначительное число существительных и прилагательных: *время, большой, средний, широкий, белый, красный* и другие. Этот лексический запас постоянно активизируется на занятиях русского языка.

2. *Общенаучная лексика* – слова «дающие возможность описать и охарактеризовать явления и процессы в самых разных науках. Эта группа слов представляет костяк любого научного изложения. Часто это слова, перешедшие из группы общеупотребительной лексики и переосмысленные по-новому с твердо закрепленными за ними понятиями» [1, с. 65]. Общенаучная лексика покрывает собой значительную часть текстов не только определенного подъязыка, но и всего цикла изучаемых научных дисциплин. Значительная часть общеязыковых средств обнаруживает в научном стиле речи «сдвиги» [2]

в значениях, приобретая терминологический характер. Эти так называемые терминологические слова составляют большую часть лексики. Например: *точка*: замерзания, кипения; *тело*: жидкое, твердое, газообразное и т.д. Собственно термины представляют небольшую часть, но являются достаточно информативными.

3. *Терминологическая лексика*, ограниченная рамками одной дисциплины, встречающаяся в каждой конкретной науке (например: *агрегатное состояние, диффузия, плавление и т.п.* – в химии, *цитоплазма, пищеварение, размножение и т.п.* – в биологии). Эта лексика отрабатывается при обучении предмету преподавателями-предметниками: во время объяснения нового материала, в выводах и обобщениях. Знание терминологической лексики является одним из главных условий понимания высказывания, т.к. терминология по сравнению с лексикой других разрядов несет самую большую долю информации.

В терминологии, кроме общеязыковых словесных знаков широко используются символы. Многие термины имеют словесный и символический знак: температура - t° , теплота - Q , символы химических элементов по таблице Д.И.Менделеева и т.д.

Что касается распределения лексики по частям речи, то здесь проявляется одна из основных черт научного стиля – номинативный характер лексических единиц. Большинство слов составляют существительные, употребляемые в их прямых предметно-логических значениях. Их можно разделить на подгруппы:

- слова, которые употребляются в общелитературном языке (вода, воздух, цвет и т.п.);
- слова, имеющие общенаучный характер (тело, скорость, движение, оболочка, вещество и т.п.);
- терминологические слова. В химии – это названия химических элементов, различных соединений (оксид меди, хлоридная кислота, карбонат кальция, аллотропия и др.). В биологии – это названия простейших организмов,

описание их строения (инфузория-туфелька, эвглена зеленая, органоиды, вакуоль, гиалоплазма и др.).

Глаголы, прилагательные, наречия, местоимения представлены как нейтральным, так и общенаучным пластом лексики. Часть глаголов выступает в роли связочных: *есть, быть, являться, называться, иметь* и другие. Как наиболее употребительные, выделяются формы 3 лица единственного и множественного числа настоящего времени, несовершенный вид глагола (*состоит, содержит, образуют, делится, обозначает* и др.). В совершенном виде в первом лице представлены лишь формы: *допустим, возьмем, рассмотрим* и т.д. Часть глаголов является структурным компонентом отдельных словосочетаний: *определим по формуле, построим график* и др.

Для управления вербальным и невербальным поведением студентов преподаватель использует повторяющиеся стимулирующие императивы: а) при запросе: «Отвечайте», «Напишите», «Говорите громче» и т.д.; б) различные формы обращения: «Правда?», «Понятно?», «Так?», «Да?»; в) выражения оценки: «Молодец», «Вот молодец, умница», «Хорошо», «Правильно», «Так, отлично». Иногда преподавателю приходится несколько раз повторять запрос информации, учитывая слабую языковую подготовку студента-иностранца, оказывать ему помощь в грамматическом оформлении ответа.

Речь преподавателя-предметника по лексическому составу превышает лексический состав письменного учебного текста. Это происходит, главным образом, за счет введения дополнительной информации, за счет повторов, компенсирующих необратимость во времени звучащей речи и дающих возможность студентам лучше понять вводимый материал. При непонимании учащимися отдельных мест сообщения преподаватель использует замену слов, словосочетаний и предложений близкими по значению, синонимичными. Например, словам и словосочетаниям из письменного источника, приведенным слева, соответствуют слова и словосочетания из адекватных устных сообщений, приведенные справа:

<i>Всякое изменение</i>	- <i>любое изменение</i>
<i>Поглощение тепла</i>	- <i>забирает тепло</i>
<i>Совокупность свойств</i>	- <i>много свойств</i>
<i>Находятся в движении</i>	- <i>двигаются</i>
<i>Двигаются беспорядочно</i>	- <i>у них нет порядка, хаос. Они, как хотят двигаются.</i>
<i>Непрерывно</i>	- <i>перерыва нет</i>
<i>Разнообразный</i>	- <i>разный</i>
<i>Имеется</i>	- <i>есть</i>
<i>Пигмент</i>	- <i>цвет</i>
<i>Одинарный набор</i>	- <i>один набор</i>
<i>Участок цитоплазмы</i>	- <i>часть цитоплазмы</i>
<i>Непостоянные структуры клетки</i>	- <i>могут быть не всегда</i>
<i>Наименьшая частица</i>	- <i>самая маленькая частица</i>

Таким образом, знание лексических особенностей научного стиля речи позволит иностранным учащимся включиться в процесс коммуникации уже на самых ранних этапах обучения учебно-профессиональному общению.

Литература:

1. Мухина Т.Г. Учет лексических особенностей научного стиля речи при обучении русскому языку студентов-иностранцев // Коммуникативное обучение языку студентов-иностранцев (начальный этап): сб. науч. тр. – М.: УДН, 1985. – С. 63 – 69.
2. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М.: Русский язык. 1985. – 128 с.

Критерії оцінювання усного монологічного наукового висловлювання іноземних студентів довузівського етапу

Янушевська І.Б.

*Запорізький державний медичний університет
м. Запоріжжя, Україна
e-mail:diona.irina@gmail.com*

Оцінювання монологічного висловлювання на наукову тему на довузівському етапі навчання є завданням досить непростим і неоднозначним з огляду на складність самого об'єкта, що контролюється. Відомо, що в методиці викладання іноземних мов існує кілька підходів до оцінювання рівня

сформованості навичок та вмінь іншомовного мовлення: лінгвістичний, психологічний, психолінгвістичний, логіко-семантичний. Найбільш прийнятним для вирішення проблеми, що нас цікавить, видається логіко-семантичний підхід, сутність якого полягає в оцінюванні висловлювання залежно від стимула/цілі породження висловлювання.

Беручи до уваги необхідний для процесу модулювання усного висловлювання фактор успішності виконання мовленнєвої діяльності – досягнення цілі спілкування (в нашому випадку створення усного наукового висловлювання), ми вважаємо, що головним є критерій, який дозволяє встановити відповідність досягнутого результату його інтенціонально-змістовній меті. В свою чергу цей критерій містить кілька підкритеріїв, без яких успішна реалізація комунікативної інтенції неможлива.

При навчанні наукового стилю мовлення головною формою висловлювання є науковий текст, який може бути представлений різними типами мовного висловлювання – описом, розповіддю і міркуванням, які відрізняються між собою за композиційною будовою та мовними засобами, що використовуються. Оскільки стимулом конструювання будь-якого висловлювання є інтенція, а кожен тип висловлювання відрізняється власною типовою структурою, можна зробити висновок, що критерії оцінювання наукового монологічного тексту мають базуватися на його відповідності до структурно-інтенціональної схеми – переліку інтенцій (необхідних композиційних складових кожного типу наукового монологу). Такі структурні схеми утворюють потенційну суму того, що може/повинен сказати студент. Знання структурної схеми конкретного типу тексту дозволяє оцінити відповідність наукового висловлювання темі і повноту викладення.

Враховуючи особливості конструювання усного наукового висловлювання, необхідні для цього вміння, специфіку наукового стилю і особливості композиційної будови різних типів текстів, можна виділити

наступні критерії оцінювання монологічних висловлювань з наукового стилю мовлення:

- 1) Відповідність тексту певному типу мовного висловлювання;
- 2) Змістовність;
- 3) Послідовність;
- 4) Точність;
- 5) Повнота викладення;
- 6) Логічність;
- 7) Використання конструкцій, властивих науковому стилю;
- 8) Різноманітність використання граматичних конструкцій наукового стилю;
- 9) Вірне композиційне оформлення наукового висловлювання;
- 10) Дотримання стилістичних норм наукового тексту;
- 11) Правильність мовлення (наявність помилок)

Урахування вищезазначених критеріїв робить систему оцінювання навичок і вмінь іншомовного говоріння на наукову тему більш об'єктивною і дозволяє адекватно оцінити ефективність учбового процесу.

Література:

1. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1985. – 229 с.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Русский язык, 1988. – 176 с.

Сучасний освітній процес: традиційні та інноваційні технології й прийоми у навчанні іноземних студентів

Внедрение видеоуроков в процесс обучения иностранному языку

Аташова Ф.Д.

Каракалпакский государственный университет имени Бердаха,

г. Нукус, Узбекистан

e-mail: institut2018@yandex.ru

В обучении иностранному языку ставится цель сформировать личность, принимать активное участие в межкультурной коммуникации. Процесс изучения иностранного языка осложняется тем, что ученики не находятся в стране изучаемого языка.

Актуальность проблематики обусловила цель нашей работы, а именно: исследовать и показать возможность практического использования видеоуроков на уроках английского языка в общеобразовательной школе.

Основные задачи:

- 1) исследовать подходы к анализу современного урока иностранного языка;
- 2) определить место и роль видеоуроков в современном изучении английского языка;
- 3) исследовать особенности практического использования видеоуроков при организации процесса обучения английскому языку в школе;
- 4) систематизировать современные видеоуроки.

Анализ имеющихся в сети Интернет видеоуроков дает нам основание для их классификации:

1. По уровню сложности:

- для начинающих – уровень А1;
- для тех, кто уже владеет базовым уровнем – уровень А1-А2;

- для тех, кто достаточно хорошо владеет английским языком – уровень В1-В2.

2. Видеоуроки в режиме онлайн – вебинары.

Вебинары устраиваются в режиме онлайн-конференции. Особенностью этих видеоуроков является то, что записи в Интернете найти не возможно, так как преподаватель лично каждому реципиенту высылает на почтовый адрес (или иным способом) точное время вебинара, не записывается. Обычно первый такой видеоурок как пробный – бесплатный.

3. По продолжительности курса:

- курс за 7 видеоуроков;
- курс за 16 часов («Полиглот»);
- курс за 31 урок.

4. При участии носителей языка:

- учитель является носителем языка;
- учитель не является носителем языка;

5. При наличии комментариев учителя:

- видеоуроки с комментированием;
- без комментирования.

Все видеоуроки сопровождаются комментированием преподавателя.

6. При наличии текстового сопровождения:

- с субтитрами;
- без субтитров.

7. По методу обучения:

- техника запоминания слов, фраз, текстов;
- техника сравнения с английским языком;
- техника сравнения с родным языком;
- видеоурок – советы экспертов.

8. По цели обучения:

- формирование фонетических навыков;

- формирование грамматических навыков;
- формирование лексических навыков.

Проанализируем видеоуроки английского языка «Видеокурс ускоренного изучения иностранных языков «Intellect». Весь видеокурс разделен на 23 видеоурока, среди которых:

- 3 видеоурока посвящено изучению алфавита и отработке фонетики, правильного произношения английских звуков и буквосочетаний;
- 19 видеоуроков посвящено изучению грамматики английского языка;
- тема последнего видеоурока – синтаксис.

Следовательно, с точки зрения эффективности обучения и объяснения новой темы, этот видеокурс можно использовать как вспомогательный материал на уроке на этапе объяснения материала. По нашему мнению, существенным недостатком является отсутствие прямого ответа, то есть обратной связи. Именно поэтому необходимо, чтобы учитель, используя видеурок на этапе объяснения той или иной темы, сразу мог, задавая вопросы, проверить правильность восприятия и понимания информации и разработать дополнительные задачи. Преподаватель в каждом видеоуроке объясняет правило на родном языке.

В целом видеокурс отвечает таким требованиям к видеоурокам иностранного языка, как:

- целеустремленность урока: определены темы для каждого видеоурока, установлено соответствие поставленных целей типа урока и его месту в тематическом цикле видеоуроков;
- структурная целостность и содержательность урока: сам видеурок в этом случае считается вспомогательным средством обучения;
- соответствие речевого поведения учителя целям, содержаниям и условиям обучения;

- поскольку этот видеокурс изучения английского языка является ускоренным, то фонетика, которой в современной программе средней школы выделяют в среднем до 10 уроков, изучается только за 3 урока;

- грамматика, которой обучают в течение всего учебного процесса, только 19 видеоуроков.

Видеокурсы прекрасно подходят начинающим, поскольку преподаватель использует при объяснении родной язык.

Значительным недостатком этого видеокурса является отсутствие в нем упражнений – задач. На уроке, целью которого является формирование фонетических навыков, должны быть фонетические упражнения в слушании и воспроизведении, с помощью которых будет происходить:

- адаптация артикуляционных движений к режиму изучаемого языка;

- ознакомление с особенностями интонации, фразового ударения и ритмикой;

- формирование у учащихся именно на сознательной основе восприятия фонетического материала на слух.

Такие показатели, как активность учащихся на уроке, результативность и эффективность видеоурока может оценить только учитель непосредственно на уроке английского языка.

Однако видеоурок не может заменить учителя, он лишь расширяет его возможности в создании оптимальных условий для лучшего усвоения иностранного языка. Поэтому можем сделать вывод, что видеоурок в онлайн-режиме является лучшим из представленных, поскольку в нем реализуется мгновенная реакция реципиента. Он имеет возможность задать вопросы и сразу получить ответы, преподаватель может проверить задания, которые выполнял ученик, и сделать замечание, чтобы в дальнейшем не было ошибок.

Итак, мы проследили тенденцию развития процесса ввода видеоурока в процесс обучения в школе. Использование видеоуроков повышает качество знаний учащихся. Использование видеоматериалов на уроке не только помогает

решению коммуникативной задачи, но и повышает мотивацию учащихся к обучению. Особенностью использования видеоуроков при организации процесса обучения английскому языку в школе является то, что в любой момент учитель имеет возможность сделать паузу и по необходимости пересмотреть с учениками еще раз видеоурок.

Эффективность подачи информации в современной методике преподавания иностранного языка остается не до конца изученной. Приемы и методы обучения иностранному языку постоянно развиваются и пополняются. Изучение этой проблемы и методика внедрения видеоуроков в процесс обучения в школе составляет перспективу дальнейшего исследования проблемы.

Литература:

1. Леонтьева Т.П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам / Минск, 1995.
2. Практический курс методики преподавания иностранных языков / под общ.ред. И.М. Андреасян. - Минск, 2009.

Внедрение педагогических технологий в образовательный процесс Бекбосынов Д.А.

*Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза,
г. Нукус, Узбекистан
e-mail: institut2018@yandex.ru*

Развитие современного независимого государства побуждает к новому видению развития его духовного, морально-этического, интеллектуального и профессионально-трудового потенциала, ускоряет изменения в сознании человека, в общественной жизни, что вполне закономерно актуализирует сложные аксиологические, праксиологические, психолого-педагогические проблемы функционирования системы образования и воспитания подрастающего поколения вообще и особенно высшего профессионального образования.

Педагогический формирующий эксперимент можно осуществить с помощью экспериментального проектирования педагогической технологии

воспитания общечеловеческих ценностей у студентов классического университета, социально-педагогических условий ее эффективного воздействия на субъект высшего профессионального образования [1].

Организационные основы формирующего педагогического эксперимента базировались на ряде следующих гносеологических действий:

- философско-педагогическое определение общечеловеческих ценностей, их сущности и структуры;

- психолого-педагогическое определение цели учебно-воспитательного процесса, направленного на воспитание общечеловеческих ценностей студентов, развитие его теоретической модели и обоснование критериальной базы исследования;

- обоснование структуры инновационного образовательно-воспитательной среды высшего учебного заведения как эффективного социального пространства, эффективной реализации педагогических технологий и психолого-педагогических условий продуктивного воспитания общечеловеческих ценностей у студентов;

- проведение констатирующего эксперимента, результаты которого позволили на информационном уровне зафиксировать наличие педагогической проблемы воспитания общечеловеческих ценностей у студентов, установить уровень сформированности этого аксиологического явления;

- логико-когнитивное определение и психолого-педагогическое обоснование структуры педагогической технологии воспитания общечеловеческих ценностей у студенческой молодежи на уровне оптимальных интерактивных и самостоятельных форм организации профессионального образования (целевые, ценностные, технологические, организационно-управленческие, инструментальные, процессуальные, мотивационно-потребностные, социализирующие аспекты и т.д.), на основе которых формируется личность будущего специалиста;

- установление путем психолого-педагогической диагностики воспитанности общечеловеческих ценностей у студентов уровня эффективности экспериментальной педагогической технологии воспитания вышеупомянутого феномена.

Изложенные гносеологические основы нашей экспериментальной деятельности обеспечивались исследовательской функцией формирующего эксперимента, которая в полном объеме реализовалась при [2]:

- активном воздействии на личность студента;

- экспериментальном воздействии педагогической технологии вышеупомянутой направленности, основанной на системном учете сущности личности студентов, закономерностей их развития, профессионального образования, ценностных ориентаций в общественной жизни, на основе которых в условиях формирующего эксперимента осуществлялись целенаправленные изменения, воспитание общечеловеческих ценностей в духовно-нравственной структуре субъектов исследования;

- базовой организационно-гносеологической характеристике формирующего эксперимента, какой было системное единство поведения, образовательно-воспитательной деятельности студентов и процессов формирования их личности; при этом они понимали, что формирование морально-этической культуры, поступков, действий, поведения человека в целом обусловлено воспитанием его личностных ценностей, духовных, социальных ориентаций.

Итак, изложенные организационно-гносеологические условия формирующего эксперимента доказывают, что он осуществлялся с помощью экспериментального проектирования педагогической технологии и ее внедрения в интерактивно структурированное образовательно-воспитательную среду университета, что создавало естественные условия воспитания общечеловеческих ценностей у студентов вуза вышеупомянутого типа.

Организационно-гносеологические основы формирования эксперимента включили ряд специальных принципов (гуманизма, педагогического оптимизма, объективности, научности, системности, детерминизма, развития, единства сознания, самосознания и поведения, деятельности, индивидуального и личностного подхода к субъекту экспериментального воспитания), которые отражают и регламентируют логику нашего исследования.

Организационно-гносеологическая сущность экспериментальной деятельности включала практическое внедрение в образовательно-воспитательную среду педагогической технологии воспитания общечеловеческих ценностей у студенческой молодежи, ее корректировку на основе оценки реальных результатов состояния когнитивного, аксиологического, праксиологического, мотивационно-потребностного компонентов этой аксиологической системы. Экспериментальная деятельность при этом по содержанию носила достоверный характер, а по методам исследования – модельно-гипотетический и имела системные признаки социально-педагогических и аксиолого-праксиологического ситуаций, которые вызвали мощную личностную детерминированность, что исключало в идеале любую редукцию (субъективную интерпретацию) участников педагогического эксперимента.

Итак, изложенные организационно-гносеологические основы экспериментальной деятельности позволяют обосновать научно-методическое обеспечение педагогической технологии воспитания общечеловеческих ценностей у студентов, что следует из цельного основания методологических основ исследования, включающих его концептуальные положения, методы, психолого-педагогические условия, принципы, закономерности, детерминанты воспитания общечеловеческих ценностей у студентов.

Перспективы дальнейшего исследования будут направлены на поиск научно-методического обеспечения педагогической технологии воспитания общечеловеческих ценностей у студенческой молодежи.

Литература:

1. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность – 2-е изд. – Санкт-Петербург; Москва: Смысл, 2003.
2. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию – 2-е изд., испр. и доп. – Москва. 2001.

Підготовка іноземних здобувачів вищої освіти та транснаціональна освіта

Грицюк В.Є.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: grytsiuk225@ gmail.com

Гудзенко О.Ф.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: ofgudzenko@ukr.net

Дягілєв В.Є.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: vladimird@ gmail.com

Сучасна система освіти існує в умовах економічної та культурної глобалізації. Це обумовлює головні тенденції розвитку вищої освіти. В першу чергу глобалізація світової економіки призводить до суттєвих змін в організації праці, виробництві товарів і послуг, включаючи освітні послуги. Створюється єдиний глобальний ринок праці зі схожими вимогами до знань і компетенцій працівників. Внаслідок чого формуються подібні потреби і до рівня освіти, формування глобального мислення для управління глобальними процесами в усіх сферах життя. Відповідь на ці виклики часу може надати транснаціональна освіта.

Транснаціональна освіта розуміється як комерційна або некомерційна діяльність в міжнародному просторі, здійснювана інститутами вищої освіти будь-яким з доступних способів з метою забезпечення вільного пересування студентів або викладачів з однієї країни в іншу. Цей принцип є одним з основоположних в Болонській декларації [1]. Транснаціональна освіта – це не просто нова форма, а результат неминучої адаптації системи освіти до нових умов світового порядку, які передбачають стирання державних кордонів, зникнення національного різноманіття і утворення єдиного культурного простору.

На сьогодні вже сформувалися наступні зразки транснаціональної освіти:

1. Онлайнові і дистанційні програми освіти: програми дистанційної освіти, що подаються через Інтернет, по мережі, через супутники, комп'ютери, пошту або за допомогою інших технологій - через державні кордони;

2. Кампуси-філії: кампуси, які відкриваються навчальним закладом в іншій країні для навчання іноземних студентів за своїми навчальними програмами;

3. По ліцензії: ситуація, коли навчальний заклад А дає дозвіл на відкриття навчального закладу У в іншій країні в якості провайдера однієї або більше програм навчального закладу А студентам навчального закладу В, що знаходиться в іншій країні;

4. Зчленування: визнання на постійній основі навчальним закладом А особливої розробки навчального закладу У в іншій країні в якості часткового заліку за програмою навчального закладу А;

5. Навчальні заклади-побратими: укладення угоди між навчальними закладами різних країн по проведенню спільних програм;

6. Корпоративні програми: багато великі корпорації пропонують програми з заліковими одиницями, отриманими в навчальних закладах; в цей процес часто втягується облік залікових одиниць, отриманих, незважаючи на державні кордони [2].

Транснаціональна освіта є особливо доречною при підготовці іноземних здобувачів вищої освіти. Вона помітно розширює можливості іноземного студента щодо доступу до навчання і професійної підготовки у провідних університетах світу. З іншого боку країна-експортер транснаціональної освіти забезпечує освітнім послугам своїх навчальних закладів велику конкурентоспроможність на світовому ринку, та відкриває нові джерела інвестиційних надходжень.

Процеси глобалізації змінюють культури окремих народів та інтернаціоналізують їх. Як свідчить світовий і вітчизняний досвід, всебічне, наукове засвоєння глобальної цивілізації неможливо без системного вивчення

соціально-економічних дисциплін. В цьому контексті особливу актуальність набуває викладання соціально-економічних дисциплін іноземним громадянам, які здобувають вищу освіту за транснаціональними програмами. Робочі програми навчальних дисциплін, які реалізуються в транснаціональній освіті, повинні об'єднувати культурні особливості країн незалежно від будь-якої національної системи освіти. Транснаціональна освіта перетворює вищі навчальні заклади на осередки діалогу між представниками різних культурних регіонів. Такий діалог повинні організувати викладачі соціально-економічних наук. Мета діалогу – формування у іноземних студентів глобальної культурологічної компетенції.

Таким чином, в процесі викладання соціально-економічних дисциплін за формою транснаціональної освіти представникам різних культурних районів досягається мета розуміння ними необхідності інтеграції культур в інтересах глобального розвитку людства.

Література:

1. Спільна декларація міністрів освіти Європи "Європейський простір у сфері вищої освіти" Болонья, 19 червня 1999 року. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_525
2. Седунова С.Ю. Трансграничное образование: теория и практика, возможность и реальность / С.Ю.Седунова //Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2011. – Вып. 13.- С. 204-209.

Інноваційні технології в педагогічній діяльності як вагомий фактор підвищення якості навчання іноземних студентів

Гудзенко О.Ф.

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: ofgudzenko@ukr.net

Челомбітько Т.В.

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: tanjuhache@gmail.com

Динаміка освітніх реформ зумовлює необхідність посилення уваги до потенційних можливостей використання новітніх інноваційних технологій в організації процесу навчання у вищій школі, зокрема серед іноземних

студентів. Навчання іноземних студентів в ВНЗ України свідчить про розширення міжнародного співробітництва та розвиток сфери міжнародного обміну студентами, що в свою чергу надає позитивні зрушення в підвищенні якості освіти. У сучасному суспільстві рівень вищої освіти значною мірою залежить від результативності впровадження інноваційних технологій навчання. [2, с.3] У зв'язку з цим, важливим і актуальним є аналіз упровадження інноваційних технологій в організації навчального процесу іноземних студентів та сучасних моделей освітньої діяльності. Аналіз літератури [2-7] показує, що інноваційні моделі навчання засновані на концепції розвивального навчання і спираються на активну пізнавальну діяльність студентів.

Викладання у іноземних студентів має свою специфіку, адже студенти знаходяться у новому соціокультурному середовищі, звикають до інших кліматичних умов та іншого часового поясу, пристосовуються до нової освітньої системи, мови спілкування та викладання, інтернаціонального складу учбових груп. Тож для подолання труднощів навчання іноземних студентів інноваційна педагогічна діяльність має бути спрямована на розробку, поширення та застосування освітніх інновацій, метою яких є підвищення ефективності педагогічного процесу.

Однією з інновацій, що вже активно впроваджується в освітній процес можна назвати технології телекомунікаційного спілкування іноземних студентів із викладачами [4, с. 37]. Телекомунікаційний зв'язок здійснюється через всесвітню мережу Інтернет. Основними формами мережевої комунікації між викладачами та іноземними студентами, що допомагають підтримувати зв'язок за межами аудиторії, та додатково надавати матеріали для навчання є:

1. Електронна пошта. Важливою властивістю електронної пошти при використанні в викладацькій практиці є можливість асинхронного обміну інформацією, тобто обмін інформацією відбувається в зручний для всіх учасників комунікації час, з можливістю встановлення фінальних строків висилання тестів, завдань тощо.

2. Телеконференція. Важливою формою взаємодії викладача з іноземним студентом є консультація, яку за допомогою телеконференції не обов'язково проводити при очній зустрічі в аудиторії. Телеконференції можуть бути реалізовані через такі загальноживані засоби комунікацій як Skype, Viber, WhatsApp. Водночас з відеозв'язком, ці технології надають можливість створювати чати та передавати інформацію в вигляді файлів.

Значним поштовхом до розвитку інновацій стало використання інформаційних технологій для проведення лекцій, що передбачає використання мультимедійних презентацій для супроводу викладу теоретичного матеріалу. Базуючись на багаторічному досвіді викладання у іноземних студентів, зазначимо, що лекцію можливо інтенсифікувати шляхом використання презентаційних матеріалів. Враховуючи специфіку учбового процесу іноземних студентів, відзначимо, що презентації, завдяки візуальному поданню матеріалу, роблять виклад навчальної інформації більш наочним та стимулюють його запам'ятовування. Дане твердження базується на власному педагогічному досвіді авторів та науковому доробку колег в сфері педагогічної науки.

Мультимедійні презентації можливо реалізовувати за допомогою різних сучасних технологій:

1. Мультимедійний комплекс на базі комп'ютеру, проектору та екрану для проекції зображення є найпоширенішим засобом демонстрації мультимедійних слайдів. В теперішній час використання таких комплексів є основним засобом візуалізації презентаційного матеріалу. Недоліком цієї технології можна вважати необхідність налагодження системи при кожному перенесенні комплексу та одномірний формат передачі інформації, а саме тільки зорове сприйняття матеріалу.

2. Інтерактивна дошка – сучасний інноваційний засіб візуального супроводу занять, який має багато переваг перед традиційним мультимедійним комплексом, адже завдяки touch-функціям вона надає змогу викладачу демонструвати слайди, аудіо- та відеоматеріали; робити відмітки та малювати

графічні зображення електронними чорнилами як на маркерній дошці; в режимі он-лайн переходити за посиланнями та демонструвати аудиторії сторінки з мережі Інтернет; наносити на зображення, що проектується, відмітки, вносити будь-які зміни та зберігати їх в виді комп'ютерних файлів для подальшого редагування, друку чи пересилання студентам по електронній пошті. Важливою перевагою інтерактивних дошок є можливість організації групової роботи, адже коло дошки можуть працювати кілька учасників одночасно. Досвід роботи з іноземними студентами свідчить про значні виховні можливості інтерактивних форм викладання, які сприяють встановленню емоційних контактів між іноземними студентами в групі, допомагають випробувати відчуття взаєморозуміння і власної успішності.

Використання інтерактивних дошок під час навчання іноземних студентів в Інституті міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна забезпечує різноманітність викладання учбового матеріалу; залучає іноземних студентів до активної участі в заняттях; робить заняття цікавими та захоплюючими, що безперечно підсилює інтерес студентів до освітнього процесу.

3. Інтерактивна сенсорна панель – унікальна мультимедійна система, яка здатна замінити цілий комплекс обладнання, адже поєднує в собі функції інтерактивної дошки, комп'ютеру та проектору одночасно. Перевагами такого інноваційного рішення є багатофункціональність, легкість в управлінні та мобільність, адже розміщення панелі не залежить від підключення до проектору та комп'ютеру. Однак інтерактивні сенсорні панелі дуже дорогі, оскільки являють собою найсучасніше інноваційне рішення в сфері мультимедійних розробок, що не дозволяє в повній мірі оснастити ЗВО цією технікою.

Ще одним ефективним інноваційним засобом підвищення продуктивності навчання іноземних студентів є дистанційна освіта та розробка дистанційних курсів навчання в сучасних електронних системах таких як Moodle, Google

Class, Eliademy та ін. Цей різновид заочного навчання передбачає контролюючу роль викладача та досить самостійну роботу іноземного студента. Система дистанційної освіти базується на принципі модульного навчання та повного засвоєння знань. Сутність модульного навчання полягає в тому, що зміст лекційного та практичного матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом. Зворотній зв'язок з викладачем здійснюється за допомогою вже названих сучасних засобів мережевої комунікації, таких як електронна пошта, он-лайн чати та конференції у Skype, Viber чи WhatsApp. Перевагами такої форми освіти є можливість встановлення індивідуального темпу навчання іноземного студента; можливість повторного використання навчальних матеріалів; технічна легкість доступу до ресурсів; чітка послідовність викладу матеріалу; система тестування, оцінки та контролю знань іноземних студентів, набутих в ході дистанційного навчання.

Таким чином, означені сучасні форми мережевої комунікації, мультимедійні технології та інноваційні системи дистанційної освіти здатні зробити учбовий процес для іноземних студентів більш цікавим, різноманітним та інформативним, що сприятиме покращенню пізнавальної активності та освітнього рівня майбутніх фахівців з іноземних країн.

На сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України важливим завданням є забезпечення якості підготовки іноземних студентів на рівні міжнародних стандартів. Виконання цього завдання можливе лише за умови зміни педагогічних методик і впровадження інноваційних технологій в учбовий процес. Саме тому інновації в сучасній Україні мають активно проникати в сферу освіти, що потребує якнайшвидшого впровадження нових технологій і покращення матеріально-технічної бази ЗВО [7, с.142].

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні необхідності впровадження інноваційних технологій навчання іноземних студентів; визначенні переваг інноваційного навчання над традиційним; виявленні ефективних форм,

методів і засобів упровадження інноваційних технологій у практичну діяльність в освіті іноземних студентів; визначенні умов для підвищення рівня інноваційної компетентності педагогів та іноземних студентів.

Література:

1. Про інноваційну діяльність: Закон України від 4 липня 2004 року., № 40-IV. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Дубасенюк О.А. Упровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти / О.А. Дубасенюк // Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за ред.. П.Ю. Сауха. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.
4. Козяр М.М. Інноваційні технології навчання в діяльності ВНЗ / М.М. Козяр // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2014. - № 1. – С. 142-151.
5. Кошечко Н.В. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі / Н.В. Кошечко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2015. - № 1(1). – С. 35-38.
6. Мачинська Н.І. Упровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі // Наталія Мачинська, Юлія Комарова // Науковий Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2015. - № 1(14). – С. 240-246.
7. Стеблюк С.В. Інноваційні технології навчання у вищій школі / С.В. Стеблюк // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2011. - №20. – С. 141-142.

Метод дискуссии как базовый в системе интерактивных методов в практике преподавания русского (украинского) языка как иностранного

Деркач Г.А.

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

e-mail:sam_sergeev@i.ua

Внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки иностранных студентов в современном вузе.

Интерактивное обучение рассматривается как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся. Это и есть сущность интерактивных методов, которая состоит в том, что обучение происходит во взаимодействии всех студентов и преподавателя. По сравнению с другими методами, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения.

Активность преподавателя уступает место активности студентов, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы. Он регулирует учебно-воспитательный процесс и занимается его общей организацией, определяя общее направление (готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах), контролируя время и порядок выполнения намеченного плана работы, давая консультации, разъясняя сложные термины, помогая в случае серьезных затруднений. К интерактивным методам относят, таким образом, лишь те, которые строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения.

Базовым в системе интерактивных методов обучения выступает метод дискуссии, включаясь в каждый из них как необходимая составляющая. Вместе с тем, дискуссия может выступать и как самостоятельный метод интерактивного обучения, представленный множеством модификаций, различающихся способами организации процесса обсуждения. В данной работе остановимся более подробно на одной из форм групповой дискуссии – учебной дискуссии, применяемой в практике преподавания русского (украинского) языка как иностранного.

Учебная дискуссия – это устное коммуникативное взаимодействие группы студентов, которое организуется с целью обмена мнениями по предложенной для обсуждения теме. Как учебный метод дискуссия имеет преимущества перед другими методами. Дискуссия позволяет организовать живое общение, вовлечь всех или большинство студентов в обсуждение вопроса, предполагает напряжение мысли, которое возникает в раздумьях, в столкновении различных точек зрения, стимулирует речевую активность и развивает самостоятельность суждений на иностранном (русском, украинском) языке. В процессе дискуссии внимание участников сосредотачивается на ее содержании, обеспечивается повторение языковых форм, навыков и умений.

Дается возможность студентам выразить свое отношение к предмету дискуссии: удовлетворение, заинтересованность, удивление, несогласие.

В современной методике преподавания собрано множество разнообразных вариантов организации дискуссии, так как она активно разрабатывается не только как технология обучения, но и как способ организации внеучебной коллективной творческой деятельности обучающихся. Многообразие видов дискуссии определяется ее разнообразной целевой направленностью, содержанием организуемой с ее помощью деятельности, количеством участников. Так, кроме дискуссий, организуемых в виде обсуждения проблемы небольшой группой, существуют такие, которые обеспечивают эффективное проведение дискуссии в достаточно многочисленной студенческой группе путем ее разделения на малые группы и организации обсуждения в них, а затем – координации результатов деятельности малых групп. Рассмотрим некоторые виды учебных дискуссий.

“Круглый стол”. Дискуссия направлена на обсуждение какой-либо актуальной темы, требующей всестороннего анализа. Как правило, перед участниками не стоит задача полностью решить проблему, они ориентированы на возможность рассмотреть ее с разных сторон, собрать как можно больше информации, осмыслить ее, обозначить основные направления развития и решения, согласовать свои точки зрения, научиться конструктивному диалогу.

“Дебаты”. Дискуссия в ролевой форме дебатов представляет собой разновидность дискуссии-спора и применяется для обсуждения сложной и противоречивой проблемы, по которой существуют резко противоположные точки зрения. Цель дискуссии – научить учащихся аргументировано и спокойно отстаивать свою точку зрения и постараться убедить оппонентов, используя имеющуюся информацию по проблеме.

“Эстафета”. Дискуссия направлена на организацию последовательного обсуждения предложенных вопросов и аспектов одной темы в малых группах с

последующим анализом и согласованием различных подходов и принятием коллективного решения.

“Аквариум”. Эта разновидность дискуссии применяется для обсуждения спорных, противоречивых вопросов, для формирования умения учащихся отстаивать и аргументировать свою позицию. В то же время она активно используется как метод социально-психологического обучения, так как позволяет проанализировать ход взаимодействия участников на межличностном уровне и откорректировать его.

“Вертушка”. Специфика данной дискуссии заключается в том, что участники обсуждают проблему в группах сменного состава, работая на разных этапах обсуждения в разном составе и над разными аспектами проблемы. При этом, на каждом этапе участник дискуссии занимает новую позицию: он может быть ведущим дискуссии, 5-м выступающим, 2-м выступающим и т.д. Таким образом, обеспечивается максимальная активность и включенность каждого в обсуждение всех аспектов проблемы, формируются коммуникативные и организаторские умения и навыки.

Дискуссия-диспут. Ведущий объявляет тему и предоставляет слово желающим (иногда тем, кто специально подготовился). Ход диспута определяется частично ведущим, но в основном непредсказуем, имеет эмоциональный характер.

Прогрессивная дискуссия. Ее цель – групповое решение проблемы с одновременной тренировкой участников в соответствующих коммуникативных умениях и навыках. Этот вид дискуссии состоит из 5 этапов. Подобная форма дискуссии помогает вырабатывать умение быстро и эффективно принимать групповое решение.

Дискуссия-соревнование. Все участники делятся на команды. Выбирается жюри, определяющее критерии оценивания предлагаемых решений: глубина решения, его доказательность, логичность, четкость, адекватность поставленной цели. Согласовывается тема дискуссии и система

баллов. В конце проводится коллективное обсуждение предложенных вариантов решения проблемы или проблемной ситуации. Затем жюри объявляет результаты, комментирует их.

Для успешного проведения дискуссии важно знать организационные методики, используемые в подготовке и непосредственно в процессе проведения дискуссии. К таким методикам относят следующие.

Методика “вопрос-ответ”. Данная методика – это разновидность простого собеседования, отличие состоит в том, что применяется определенная форма постановки вопросов для собеседования с участниками дискуссии-диалога. Стратегия ведения диалога заключается в переходе от желания собеседника говорить с вами к пониманию его интересов, состояний, отношений; от понимания собеседника к принятию, а в случае необходимости к его убеждению.

“Обсуждение вполголоса”. Методика предполагает проведение закрытой дискуссии в микрогруппах, после чего проводится общая дискуссия, в ходе которой мнение своей микрогруппы доказывает ее лидер и это мнение обсуждается всеми участниками.

Методика “лабиринта”. Этот вид дискуссии иначе называют методом последовательного обсуждения, он представляет собой своеобразную шаговую процедуру, в которой каждый последующий шаг делается другим участником. Обсуждению здесь подлежат все решения, даже неверные (тупиковые).

Выбор и применение метода учебных дискуссий позволяет достичь усвоения студентами учебного материала гораздо лучше и качественнее. А само участие в дискуссии дает возможность студентам проявить свои речевые умения и навыки, почувствовать уверенность в себе, в своих способностях и возможностях.

Литература:

1. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения / под. ред. Т.С. Паниной. – М.: Академия, 2007.

2. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. Пособие для студ. ВУЗов / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.

3. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Н.: Изд-во, НГАУ, 2012.

Способы оптимизации обучения языку

Игнатова В. В.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: vignatova594@gmail.com

Оптимизация – нахождение наилучшего (из множества возможных) варианта решения задачи при заданных требованиях. Так, оптимизацию учебного процесса можно рассматривать как выбор такой методики обучения, которая обеспечивает достижение наилучших результатов при минимальных расходах времени и сил преподавателя и учащихся в данных условиях.

Долгое время в основе изучения языков лежал принцип «затраченного времени»: чем больше времени человек потратит на изучение материала и практику, тем большим количеством информации он будет владеть. Данная гипотеза была подтверждена в ряде исследований, которые описывают важность длительной практики для развития различных навыков [1, с. 29]. Однако это не единственный фактор, влияющий на качество знаний. К другим факторам относятся: мотивация человека, особенности восприятия, мышления, памяти. Существует множество современных приёмов повышения качества и увеличения скорости обучения, в частности иностранным языкам.

На каждом этапе учебного процесса обучаемый сталкивается с определёнными трудностями, связанными с ограничениями в количестве запоминаемой информации, поэтому очень важно уделять внимание развитию памяти. Знание и учет закономерностей процессов памяти позволяет более грамотно планировать занятие и использовать в обучении ряд приемов, способствующих лучшему запоминанию, сохранению и дальнейшему

распознаванию и воспроизведению учащимися полученной информации. Это позволяет значительно сократить время, потраченное на освоение языка.

Материал лучше запомнится, если он равномерно разделен на небольшие порции, которые усваиваются учащимися в течение определенного промежутка времени, а не представлен в виде одного большого блока информации. Данную особенность необходимо учитывать преподавателям при планировании и проведении занятий. Поскольку схематическая информация запоминается лучше, чем текстовая, использование во время объяснения схем, символов и картинок способствует лучшему усвоению нового материала.

Запоминание и последующее воспроизведение зависит от того, как был представлен и обработан новый материал. Гораздо лучше запоминается та информация, которая прошла смысловую обработку.

Влияет на качество запоминания и позитивный эмоциональный фон (доброжелательность преподавателя, непринужденная обстановка на занятии).

Любая информация лучше запомнится тем людям, которым она интересна. Чем интереснее информация для человека, тем лучше он на ней сосредоточится, следовательно, тем больше времени и внимания он ей уделит. Таким образом, лучшему запоминанию способствует использование при объяснении нового материала интересных примеров, актуальных ситуаций.

Улучшает запоминание иностранных слов использование некоторых мнемонических приемов. Например, один из них – объединение разных слов в связный рассказ. Лучшему запоминанию способствует создание зрительного образа. Если предъявление нового слова сопровождается картинкой с изображением понятия, выраженного данным словом, эффективность запоминания повышается. Использование ассоциаций в изучении иностранных слов положительно влияет на запоминание, поскольку позволяет учащимся связать новую информацию с уже изученной ранее.

Также на занятиях учащиеся могут создавать интеллект-карты, в которых связи между идеями и основными понятиями представлены графически. За

последние годы данный метод приобрел большую популярность и все чаще используется в обучении [5, с. 4- 40]. Этот методический инструмент вошел в моду и в массовое использование не так давно. Автором-изобретателем интеллект-карт является Тони Бьюзен, известный деятель в области психологии обучения и развития интеллекта. Иногда в русских переводах термин может переводиться как «карты ума», «карты разума», «интеллект-карты», «карты памяти» или «ментальные карты». Наиболее удобный перевод — «карты мышления». Интеллект-карты — это инструмент, позволяющий проще работать с информацией: запоминать, понимать, восстанавливать логику; использовать для презентации. Также может рассматриваться как удобная техника альтернативной записи. Более полезен он визуалам, так как переводит ситуацию на их родной язык. Но и людям с другими типами восприятия важно использовать карты, потому что происходит задействование правого полушария мозга, а значит, подключает творческий ресурс.

Интеллект-карта — это особый вид записи материалов в виде радиантной структуры, то есть структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части. Интеллект-карты могут заменить традиционный текст, таблицы, графики и схемы.

Все дело в особенностях нашего мышления. Наше мышление не организовано как текст, линейно. Оно имеет именно такую структуру: ветвящуюся, каждое понятие в нашей голове связано с другими понятиями, эти другие понятия связаны с третьими и так далее до бесконечности. Такая организация материала называется многомерной, радиантной. Именно такая структура наиболее органично отражает наше реальное мышление. Благодаря своей структуре интеллект-карты позволяют раскрывать интеллектуальный потенциал. А достигается это за счет правильно организации и за счет работы обоих полушарий мозга, так как в подобной ветвящейся структуре работает как правое, так и левое полушарие мозга.

Метод интеллект-карт позволяет:

- формировать коммуникативную компетентность в процессе групповой деятельности;

- формировать умения, связанные с восприятием, переработкой и обменом информацией (конспектирование, аннотирование и т. д.).

Другим популярным приемом является сочинение историй. В основе данного приема лежит эффект генерации: учащиеся лучше запомнят содержание того рассказа, который придумывают сами. В этом и заключается дидактическая ценность этого упражнения.

Еще один важный вопрос: как знания, полученные учащимися на занятиях, в дальнейшем используются ими в жизненных ситуациях?

Для того, чтобы обеспечить возможность переноса усвоенных знаний в новые условия, необходимо предложить учащимся на этапе отработки и повторения материала активную практику с большим набором жизненных примеров и ситуаций, которые помогут учащимся приобрести достаточный опыт.

На основании выше сказанного можно сделать следующие выводы:

- эффективность изучения иностранного языка зависит не только от желания и мотивации учащегося и затраченного им времени, но и от ряда психологических приемов, использованных в обучении;

- применение психологических приемов при обучении иностранным языкам позволяет учащимся получить лучшие результаты в более сжатые сроки;

- эффективному запоминанию иностранных слов способствует применения ряда приемов: создание зрительных образов, использование ассоциаций, создание интеллект-карт, сочинение историй и связанных рассказов;

- продуктивное повторение предполагает систематизацию знаний и связь повторяемого материала с изученным ранее.

- тестирование и обратная связь от преподавателя способствуют лучшему сохранению материала;

- наличие практики с большим количеством жизненных примеров и ситуаций необходимо для успешного переноса учащимися полученных знаний в новые условия.

Литература:

1. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей // ИЯШ. – 2002. – №1.
2. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Владение иностранным языком как психолингвистическая проблема // Основы психолингвистики: Учебное пособие. - Издание третье, перераб. и доп. - М.: Лабиринт, 2001.
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.
4. Хужаниязова Г. Ю., Жумабаев Д. Н. Методы обучения иностранному как науке // Молодой ученый. — 2016. — №29.3. — С. 48-50.
5. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках: Методическое пособие. Авторы-составители: В.М. Воробьева, Л. В. Чурикова, Л. Г. Будунова. – М.: ГБОУ «ТемоЦентр», 2013. - 46 с. с ил.

Технология самообучения в процессе подготовки лингвистов

Курбаниязова С.А.

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажсинияза,

г. Нукус, Узбекистан

e-mail: institut2018@yandex.ru

В наши дни изменения в образовании и науке ставят перед высшим образовательным учреждением новые цели, которые учат перспективных лингвистов. В этой связи получение образования в соответствии с современной социальной образовательной сферой, а также развитие глобального познания, мышления, умение сделать научные выводы, проанализировать научный прогресс, необходимо ли это, дать возможность будущим лингвистам быть субъектом его деятельности становится очень актуальным. Потому что только хорошо образованный специалист может быть лидером экономического, общественного, социального и культурного развития развивающейся страны.

Самообучение по-прежнему имеет большие преимущества по сравнению с обычным обучением: оно открыто для кого-либо, любого возраста, любой национальности; любой предмет, представляющий интерес, может быть изучен. Учитесь в комфорте собственного дома; даже если вы отправляетесь в отпуск, вам не нужно отменять свои занятия; в этом случае вам вообще не нужно

назначать встречу для занятий. Изучайте, когда вам хочется; вы сами решаете, чему и как учиться. Выберите метод, который лучше всего подходит для вас. Выберите курс, который наиболее подходит для вашей цели. Выберите наиболее подходящий для вас темп – вам не придется ждать, пока однокурсники наверстают упущенное, и если вы что-то не понимаете, вы можете потратить на это столько времени, сколько вам нужно [2].

Высшие учебные заведения не дают только образование, квалификацию и навыки, но и формируют индивидуальность будущего лингвиста. Главная цель образовательного учреждения – высшее воспитание продвинутой молодежи, повышение культуры, самоуважения и творческого мышления человека, деловых качеств, самоопределения, подготовка высокообразованных специалистов в лингвистической сфере.

Вот почему учителя и профессора пытаются изменить политику в области образования, чтобы улучшить отношение к профессиональной подготовке с целью обновления научной методической системы образования; совершенствовать методы и типы аудиторной и внеаудиторной работы; реформировать педагогические науки, чтобы устранить разрыв между передовым образовательно-научным опытом и современными общественными потребностями; и, наконец, проанализировать инновации в образовательном процессе и повысить важность поддержания непрерывного образования в процессе вечного повышения квалификации.

Человек, который изучает, способен в индивидуальном порядке определять цели и задачи по овладению иностранным языком и определяет их использование широкой верности образовательных средств, которые используются в этой сфере. Особенно это очень популярен в дистанционном и заочном обучении.

Одновременно с преподавателем компьютерные программы самообучения, учебно-педагогического комплекса, видеокурсов и разнообразных учебных единиц могут быть предметом обучения.

Самообучение было определено как «изучение себя, действия, идеи» [1]. Известные ученые отмечают, что для учителей-исследователей самообучение инкапсулирует богатый опыт, воплощенный учителями, и их понимание того, что такое обучение.

В профессиональной подготовке в учебном заведении теоретическая база образовательной и развивающей деятельности лингвистов во время самообучения дает возможность улучшить свой профессиональный контент. Очень эффективно подготовить систему задач, которые включают примеры из профессиональной жизни, моделирование различных ситуаций, которые требуют активного творчества лингвистов, определения педагогических условий хороших результатов, улучшают их способность работать в своих перспективных областях. Такая работа может развивать свои профессиональные качества как интеллект, решительность, помогает изучать необходимое содержание учебной программы.

Другие факторы могут сделать установление достоверности самостоятельного изучения несколько более сложным, чем в случае исследований с использованием более традиционных видов качественных методов. При самообучении процессы генерации данных и анализа данных часто взаимозависимы и могут возникать одновременно. Кроме того, даже практика, которая рассматривается в процессе самостоятельного изучения, сама может развиваться во время исследования. Это важно, и все же тонкие аспекты практики исследователя как учителя-педагога могут фактически трансформироваться без сознательного осознания, и такие трансформации могут быть признаны только после послыжных отражений.

Наконец, самообучение часто проводится совместно. Фактически, результаты любого данного совместного исследования в решающей степени зависят от того, кто являются сотрудниками, и от того, что они индивидуально и коллективно привносят в исследовательский процесс. Это сильно отличается от более традиционных исследований в области педагогического образования,

где между членами исследовательской группы существует априорное соглашение о том, как собирать и анализировать данные; строгость в этом типе исследований зависит от тщательного соблюдения этого соглашения во всех его аспектах. Тем не менее, при самообучении строгость в смысле поддержания критической позиции в отношении своих практик может потребовать, чтобы исследователи самоанализа обсуждали, адаптировали и изменяли методы исследования, процессы и даже исследовательские вопросы по мере того, как исследование разворачивается.

Основная цель мониторинга потенциальных лингвистов учителями при самостоятельном обучении - определить свои ошибки во времени и устранить их. Работа по самостоятельной учебе дает хороший эффект, когда ее регулярно и часто контролируют. Важным аспектом работы учителя в высшем образовании является контроль за знаниями, навыками и квалификацией лингвистов, их самоконтроль и использование их работы в направлении оценки.

Подводя итог, необходимо сказать, что образовательные технологии, которые используются в самообучении, имеют значительный потенциал для обучения языку. При правильном использовании технология может заинтересовать учащихся и обеспечить гибкость обучения, развивать компетентность и опыт учащихся в определенных аспектах языка. Технология может улучшить практику с учетом когнитивных стилей учащихся и обеспечить коррекционную обратную связь. Однако технология не может магически решить все проблемы обучения. Считается, что учитель по-прежнему играет центральную роль в учебном процессе. Эффективность самообучения будет зависеть от того, как используются технологии для удовлетворения образовательных целей в конкретной языковой среде обучения.

Учителя должны развивать компетенцию в разработке простых образовательных задач и обучать студентов тому, как использовать учебные инструменты, чтобы эти инструменты и инструкции стали средством для обучения. Перспективы развития должны состоять в том, чтобы дать учителям возможность

сделать разумный выбор, чтобы их ученики могли более эффективно учиться с помощью различных дидактических средств.

Литература:

1. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология: учеб. пособие / Н.В. Басова. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999. 416с.
2. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: 1998. 640с.

Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті

Луценко В.І.

Національний технічний університет "Дніпровська політехніка"

м. Дніпро, Україна

e-mail: astra4965@gmail.com

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.

Зараз перед викладачем української мови у ВНЗ постає проблема пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу іноземних студентів до вивчення мови, закріплення їхньої позитивної мотивації до навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є використання інноваційних технологій у навчанні. Отже, тема нашого дослідження є актуальною. Тому *мета статті*

– дослідити особливості використання інноваційних технологій у викладанні української мови студентам-іноземцям нефілологічних спеціальностей, їхню взаємодію з традиційними формами та методами викладання дисципліни. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- вивчити літературу з методики викладання української мови як іноземної;
- дослідити особливості використання інноваційних технологій під час викладання української мови як іноземної студентам технічних спеціальностей.

Узагальнено-теоретичний аспект щодо поняття педагогічної технології розроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, М. Кларінім, Б. Ліхачовим, В. Монаховим, Г. Селевко та ін. Проблему використання інноваційних методів розглядали такі вчені, як О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсуфбекова та ін. Проблеми мовної підготовки студентів інженерних вишів 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 інноваційних технологій під час викладання іноземних мов розглядали О. Коваленко, Є. Можар, Л. Олійник та ін.

Ураховуючи досвід викладання іноземної мови багатьох вітчизняних лінгвістичних шкіл, у Національному технічному університеті «Дніпровська політехніка» 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. Щоб зробити традиційні заняття цікавими, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань іноземних студентів, використовуємо на заняттях викладання української мови як іноземної інноваційні та інтерактивні методи.

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 заняттях 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 людини»), «Заверши фразу», «Комплімент», «Прогноз погоди», «Асоціації» «Зміна співбесідника» тощо.

Використання інтерактивних методів у педагогічному процесі спонукає викладача до постійної творчості, вдосконалення, зміни, професійного зростання, розвитку. Адже знайомлячись з будь-яким 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. Заняття 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 [6, 7].

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 «Я – студент Національного технічного університету «Дніпровська політехніка», «Дніпро – місто, де я навчаюся», «Україна: історія і сучасність», «Відвідування лікаря», «Відпочинок» та інші.

Таким чином, 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 іноземних 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.

Література:

1. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / за ред. Ю. О. Жлуктенка. – К., 1971. – 226 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М., 1990. – 104 с.

4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Минск : Беларуский верасень, 2005. – 196 с.
5. Інтерактивні технології навчання / авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 180 с.
6. Арутюнов А. Р. Игровые задания на уроках русского языка : книга для преподавателя / А. Р. Арутюнов. – М. : Русский язык, 1984. – 215 с.
7. Тохтар Г. І. Проблеми навчання іноземних громадян у ВНЗ України та шляхи їх вирішення / Г. І. Тохтар, А. П. Кулик // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України : матеріали міжнар. наук-метод. конф. – Харків : ХНАДУ, 2005. – С. 314 – 316.

Work with the text at RSL classes using multimedia training programmes for vocabulary learning

Malykhina Y.O

Kharkiv National Automobile and Highway University

e-mail: yukhno_yu@ukr.net

Opryshko N.O

Kharkiv National Automobile and Highway University

nataopryshko21.11@gmail.com

In teaching a non-native language to foreign students, the communicative goal is considered to be the main one. After all, limited vocabulary is a real obstacle not only on the way to learning a foreign language in general, but also for everyday communication outside the audience in particular. The method of learning a foreign language in schools is based on a significant number of hours set aside for reading and listening, that is, developing listening to foreign texts, which contributes to the development of phonetic skills, the development of correct pronunciation, as well as the ability to work with completed text.

Learning to read has received the most comprehensive coverage in the methodology of teaching a foreign language (I.L. Bim, M.L. Weissburd, I.A. Zimnyaya, Z.I. Klychnikova, A.A. Leontyev, M.V. Lyakhovitsky, E. I. Passov, G.V. Rogova, TS Serova, S.K. Folomkina, S.F. Shatilov, etc.). In our opinion, working with text, as with a carrier of content-semantic and linguistic information, is one of the most effective methods of organizing the work of foreign students in the study of foreign language vocabulary. After all, such work encourages students to research, teaches them the ability to extract the necessary information from a source, and this

work is best managed through multimedia training programs that ensure the unity of auditory-visual-motor and semantic images of the word, which contributes to the gradual formation of cognitive activity of students.

The need to use computer tools in the lessons of Russian (Ukrainian) as the second language is particularly acute because of the problems of visualization of language and speech phenomena, as well as because of the problems of organizing creative individual and collective work of students. In order to systematically work with modern means of training, control and multimedia visibility, it is necessary to have a complex of training programmes. In recent years, the leading teachers of the Department of Philology at the preparatory department of Kharkiv national automobile and highway university have been actively working to create such a complex. And, although now we already have something to be proud of, work in this direction continues, programmes are being improved, the complex is expanding.

For the most complete and legitimate use of the text as a model for performing the actions of the object being studied, the teacher must clearly imagine and then use the substantive and structural features of the text as the basis.

The text should be studied in the following set of teaching functions: as an illustration of the functioning of language units; as an example of using a certain structure, form and genre in speech; as an example of the realization of the speech intentions of the author; as a model for generating a speech, message or speech communication (text-dialogue); as a structure for managing student learning activities (text for learning); in teaching aspects of the language (phonetics, vocabulary, grammar, intonation) and in learning the types of foreign language speech activities (all types of reading, speaking, listening, writing). Dialogue texts, especially those really compiled, are capable of becoming the basis for independent communicative training, that is, self-study of foreign language communication. The functions of the text in teaching foreign language communication are not limited to the above. The text as a system is closely connected with structural-speech formations, various types of texts of a monologue and dialogical nature, mixed genres of statements.

Systematization of various types of texts is necessary for teaching foreign language communication in order to develop students' ability to use various genres, tactics and techniques of speech communication, on the one hand, and their combination in accordance with the conditions of activity, communication situation, the nature of the role behavior of interlocutors, their interpersonal and inter-role interactions. On the other hand, in order for the text to become a real and productive basis for teaching all types of speech activity, it is important to teach students various operations with text materials, skills and abilities to differentiate, reconstruct, transform and construct language units in solving a particular learning task (for example, retelling text its use in oral monologue, dialogue, written communication, etc.).

While working with a text in a foreign language, a student should be guided by the following rule: embrace the whole, which will help to clarify details, reduce the degree of uncertainty and prompt the generalized meaning of the text, be able to identify supports in the text, ignore unfamiliar words if they do not affect the general understanding, be able to distinguish the main the idea to draw conclusions from the reading, use the headings, questions, pictures, accompanying text, as an information support.

In the traditional method, three stages of work on any text are usually distinguished: the pre-text, text, and post-text activities. The question is what types of tasks will be used at each stage of work depends on what goal we pursue. So, we have developed and tested in practice a multimedia complex for learning vocabulary on the topic “The city in which I live”, aimed at the formation of students' communicative competence. A lesson based on the use of this programme involves performing a number of pre-text tasks, working with the text itself and a number of post-text tasks.

The pretext tasks are aimed at modeling the background knowledge necessary and sufficient for the reception of a specific text, at eliminating the semantic and linguistic difficulties of understanding it and at the same time at developing the skills and abilities of reading, developing an “understanding strategy”. They take into account the lexical-grammatical, structural-semantic, linguistic-stylistic and linguistic-cultural features of the text to be read.

At this stage, we offer to do the following types of exercises:

- Exercise on the recognition of the word on the formal basis. In this exercise, it is necessary to read the words and determine by formal signs, what part of speech they are, what questions they answer, what words they are formed from.
- Exercise to recognize a word by semantic basis. The task: to pick up synonyms, antonyms, fill in the gaps with suitable words.

- Exercises to distinguish grammatical phenomena. In this exercise, you need to write sentences with a specific grammatical form, for example, "*There are many factories and plants in Kharkiv ...*" (genitive case, plural) and explain the use of this grammatical form. It is also offered to find in the text words that are used in the genitive case of the singular (*Freedom Square, the center of Kharkiv...*).

- A substitution exercise in which it is necessary to make sentences from words given in the initial form. For example, *books / you can / there / albums / big / book / buy / store / dictionaries* → *Dictionaries, albums, books can be bought there in a large bookstore.*

- Transformational exercise, the task in which is the formation of complex sentences from the above simple ones. Sample: *The original building is located on Freedom Square. It is called Gosprom.* - *On Freedom Square is the original building, which is called Gosprom.*

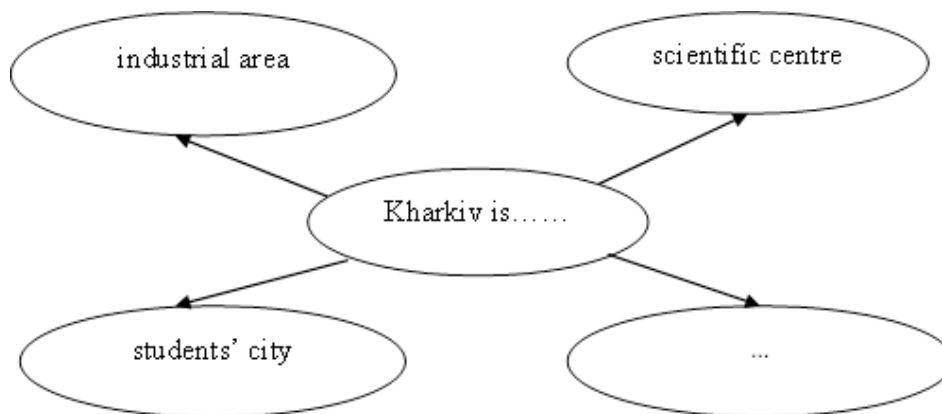
- In the exercise on predicting the content of the readable, students are presented with new words and phrases (*symbol, industrial center, turbine, airplane...*). The students' task is to translate these words and phrases into their native language.

- In the exercise on the reader's pre-text orientation, we suggest determining the correctness or falsehood of the statement (the answer is "yes" or "no"). For example, "*Kharkiv is a big city*" - *Yes*. Also, on the basis of the available photo illustrations to the text, it is possible to give a task to formulate an assumption about the subject of the text.

Work with the actual text is aimed at developing reading and / or listening skills. At this stage, it is necessary to direct the students to receive the necessary

information, to give a target setting: read the text and answer the question of what new they learned about Kharkiv.

Post-text tasks are aimed at controlling the comprehension of the text and the development of oral speech skills. For example, creating your own “communicative minimum” on a given topic, designation among a number of lexical units of those encountered in the text (task in the form of a test). Test items, as well as post-text questions, serve as a means of checking the understanding of the content. An important role in managing the process of understanding the content of the text is played by tasks for the purposeful search for information and expressing it in writing (filling in different types of tables and charts). We offer to create a graphical support scheme, on the basis of which language and speech material is tested:



Quite important are tasks for the reproduction of the text. In such tasks the teacher suggests filling in the missing words, instead of which the corresponding photo illustrations are put. If a student has difficulty answering, you can refer to the reference material that accommodates such a programme. The final stage of such an activity is to compile your own monologic utterance on the topic of the lesson based on the scheme and photo illustrations. Students are always interested and imaginative in their tasks, which creates a favorable atmosphere for communication in a foreign language.

In a short briefing on homework, it is offered to record at home a statement on the topic “*The city in which I live*”, using the lesson vocabulary, supporting chart and post-text questions.

All these types of tasks are aimed at the development of foreign students' oral speech, the accumulation of vocabulary, consolidation of lexical and grammatical material. Important in this thematic presentation is grammatical commentary on the most widely presented grammatical issue in the text, for example, the use and formation of the genitive case of the singular and plural in terms of quantity. The grammatical commentary contains an explanation of the material with examples and exceptions to the general rule, several training exercises and a generalized grammatical table.

Thus, working through the text, using the greatest number of exercises, we can safely say that reading texts in a foreign language greatly enhances the lexical reserve, the ability to understand the meanings of unfamiliar words from the context, reinforce various sections of grammar, improve speech skills and is a good basis for preparing speech statements of various types. And the use of multimedia programmes in foreign language lessons allows you not only to submit a new material in an interesting non-standard form and practically fix it with the help of various exercises, but also allows you to attract all students to active work in the classroom, which increases the effectiveness of training. Such visual and information-rich classes using multimedia technologies make the learning process interesting, lively and creative, making the atmosphere extremely favorable for communicating in a foreign language.

References:

1. Кузьменко О.Д., Рогова, Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы / О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова // *Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия* / [Сост. А. А. Леонтьев]. – М.: Рус. язык, 1991. – С. 238-252.
2. Руденко-Моргун О.И. Компьютерный урок без компьютерного ученика / О.И. Руденко-Моргун // *Русский язык за рубежом*. – 2006. – №3. – С. 39-48.
3. Опришко Н.О. Лексичний аспект викладання факультативного курсу української мови як іноземної / Н.О. Опришко, Ю.О. Малихіна // *Матеріали II Міжнародної науково-методическої конференції "Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении"* – Харьков: ХНУРЭ. – 2015. – С.265-270.

**Активізація пізнавальної діяльності студентів під час вивчення
української мови як іноземної**

Маринич А.М.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: anm19792@gmail.com

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 та інноваційні навчальні технології (інтерактивні методи викладання, метод проектів, рольові ігри, використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) тощо).

Для того, 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).

Викладання української мови як іноземної має відповідати вимогам часу, опиратися на останні досягнення, прогресивні здобутки науки та техніки. Інтернет-технології можуть успішно використовуватись з метою перевірки рівня знань студентів – робота з різноманітними онлайн-тестами, а також для роботи з онлайн-словниками.

Викладач, який оволодів програмою створення презентацій Power Point, сам стає режисером свого заняття. Проста у використанні, ця програма дозволяє 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. Презентація має бути лаконічною, доступною й композиційно цілісною. Основне завдання мультимедійної презентації – функціональний супровід та розширення наочності усного виступу викладача.

Особливо ефективним є використання презентацій під час вивчення нової лексики з тем «Факультет», «Наш гуртожиток», «Наш університет», «Прогулянка містом», «Транспорт», «Супермаркет», «Відпочинок», «Свято Великдень» тощо.

Отже, перед викладачем української мови постає завдання створити такі умови вивчення української мови, щоб студенти могли активно користуватися нею в усіх сферах громадського життя. 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.

Використання мобільних додатків як засобу розвитку іншомовних лексичних навичок студентів

***Моргунова С.О.,
Крохмаль А.М.***

*Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова
м. Харків, Україна
e-mail: morgan.ns777@gmail.com*

У наш час комп'ютер та інші цифрові пристрої є постійним супутником людини у процесі здійснення діяльності у більшості її сфер. Для сучасного студентства, яке народилося в цифровому суспільстві і зросло разом з інформаційними технологіями, використання Інтернету і мобільних пристроїв є невід'ємною і цілком природною частиною їх життя. Нові інформаційні технології стають і частиною навчального процесу. Використання мобільних пристроїв на заняттях з іноземної мови – актуальний напрямок в методиці, що вимагає нових педагогічних підходів і нестандартних рішень. У зв'язку з цим

виникла необхідність розвитку методики використання мобільних технологій у навчанні англійської мови.

Використання планшетних комп'ютерів, смартфонів, мобільних телефонів, iPad, iPhone та інших подібних пристроїв в освітніх цілях призвело до формування в рамках концепції електронного навчання нового напрямку – мобільного навчання іноземної мови (англ. M-Learning – Mobile learning). У педагогічній літературі існує кілька визначень мобільного навчання, що ґрунтуються на технологічних особливостях мобільних пристроїв і на дидактичних можливостях, які надаються цими технологіями. Наприклад, мобільне навчання – «це використання зручних портативних мобільних пристроїв і бездротових, доступних завжди технологій для полегшення, підтримки, оптимізації і розширення процесів навчання та вивчення» [1]; «це діяльність, здійснювана регулярно за допомогою компактних, портативних мобільних пристроїв і технологій, що дозволяє учням стати більш продуктивними, спілкуючись, отримуючи або створюючи інформацію» [2, с. 289].

Унікальність мобільного навчання в порівнянні з традиційними методами навчання та сучасними методами, такими як e-learning і змішане навчання, полягає в тому, що студенти перш за все не прив'язані до певного часу і місця, а мають доступ до навчального матеріалу завжди, у будь-який зручний для них час. Мобільне навчання стимулює позитивні трансформації в методиці викладання іноземної мови; надає нові засоби зв'язку та спільної роботи; допомагає поєднати навчання в аудиторії з навчанням поза нею, дорогою додому й між заняттями; уможливлює обмін інформацією; оптимізує процес коментування, обговорення або обміну електронними даними; змінює традиційну роль викладача як беззаперечного авторитета на більш сучасну роль співавтора чи наставника.

Основними дидактичними властивостями мобільних технологій, на думку вчених, є інтерактивність, інформативність, наочність, автономність, простота використання, миттєвість доступу і забезпечення зворотного зв'язку [3]. Ці

дидактичні властивості визначають доцільність і ефективність інтеграції мобільних додатків для розвитку мовних навичок і усно-мовленнєвих умінь говоріння та аудіювання; комунікативної, соціокультурної та інформаційно-комунікаційної компетенцій студентів; організації їх самостійної та аудиторної, індивідуальної та групової роботи; забезпечення зворотного зв'язку; візуалізації матеріалів; використання завдань традиційних і нових форматів, у тому числі проектного типу; здійснення контролю тощо.

Але слід зазначити, що сьогоднішні студенти, при всій їх освіченості в сфері цифрових технологій, на нашу думку, все ж таки недостатньо орієнтуються в розмаїтті програмних продуктів, що пропонуються. Тому завданням викладача є допомога студенту у виборі необхідних і відповідних продуктів, що можуть максимально сприяти вивченню мови, і тим самим індивідуалізувати процес навчання. Необхідно впорядкувати використання цих пристроїв студентами і навчити їх застосовувати мобільні пристрої цілеспрямовано для навчання, що дозволить оптимізувати цей процес.

Сьогодні користувачам мобільних пристроїв доступна величезна кількість додатків для вивчення іноземних мов, насамперед англійської. Існують мобільні додатки і програми, орієнтовані на різні аспекти викладання іноземної мови. Наприклад, студенти, виконуючи переклад тексту на певну тематику, можуть звернутися до електронних словників. Довідкові додатки для мобільних електронних пристроїв мають ряд переваг в порівнянні з їх друкованими аналогами: вони забезпечують швидкий доступ до інформації; словникова база в мобільних словниках, як правило, більш актуальна в порівнянні з друкованими версіями; використання мобільних пристроїв на аудиторних заняттях і для самостійної роботи сприятиме підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

Слід зазначити, що для правильної роботи з електронним словником потрібна інструкція викладача і розвиток в студентів навичок роботи з інформацією, доступною на довідкових сайтах і додатках. Також велике

значення має рекомендація викладача у виборі того чи іншого ресурсу. Досвід власної педагогічної роботи дає змогу рекомендувати викладачам, перш за все, навчити студентів працювати з такими одномовними тлумачними словниками як «Merriam Webster Dictionary» і «Dictionary.com», які крім опису лексичного значення містять приклади вживання лексичних одиниць і, таким чином, надають можливість отримати інформацію про слова, словосполучення й ідіоматичні вирази у контексті. Крім транскрипції ці словники містять і аудіозапис вимови слів. У категорії одномовних словників заслуговує на увагу словник «The Free Dictionary by Farlex, Inc», оскільки цей додаток дозволяє одночасно проводити пошук у низці словників і енциклопедій.

З представлених сьогодні двомовних словників можна виділити систему для перекладачів «Мультитран». Але і при використанні двомовних словників студенти далеко не завжди здатні отримати зі словникової статті необхідну інформацію, наприклад, часто для перекладу використовується саме частотне значення, без урахування інших. Використання цієї програми можна порекомендувати для студентів просунутого рівня, оскільки у цьому словнику наводиться велика кількість значень слів, що не завжди достатньою мірою систематизовані і на початковому етапі навчання будуть надмірними.

Надаючи студентам певні рекомендації, слід враховувати, що мобільні додатки-перекладачі, такі як, наприклад, Google Translate, дозволяють перекладати слова, фрази, пропозиції, використовуючи інтерактивну службу переказів Google, але вони дозволяють отримати тільки переклад слова або виразу, який не завжди є вірним.

Досвід роботи з мобільними додатками, які розроблені з метою розвитку лексичних навичок і поширення словникового запасу студентів, свідчить, що багато з них побудовано на ігровій основі й призначено для самостійного вивчення іноземних мов. Так, додаток MyWordBook, доступний на сайті Британської ради, виконано у вигляді інтерактивної записної книжки для тих, хто вивчає англійську мову. Лексика у додатку представлена у вигляді наборів

інтерактивних флешкарток, організованих як в довільному порядку, так і у вигляді тематичних груп, розподілених за трьома рівнями складності. Кожна флешкартка забезпечена дефініцією і прикладом вживання зі словника Cambridge University Press, перекладом, полями для нотаток, аудіоприкладом, зображенням. Рубрика «Practice» містить п'ять видів завдань, після виконання яких користувач може перемістити слово у переліку вивченої лексики. Додаток, розроблений в рамках навчальних програм Британської ради, на основі джерел видавництва Cambridge University Press, що є надійною рекомендацією для його використання. Додаток «Англійська мова з Words» призначено для роботи над розширенням словникового запасу за допомогою захоплюючих занять в ігровій формі. «Words» допомагає активізувати запам'ятовування нових слів, тренувати їх правопис і сприйняття на слух. Особливістю цієї програми є те, що кожен з восьми запропонованих режимів спрямований на відпрацювання конкретних навичок вживання лексичних одиниць. В ході заняття учням пропонується виконати декількох вправ різних типів, наприклад, запам'ятовувати картки для тренування пам'яті, обрати правильний аудіопереклад, взяти участь у проблемних міні-іграх.

Дуже популярним серед користувачів є додаток Memrise – безкоштовний багатофункціональний додаток для запам'ятовування різної інформації. Як мнемонічна методика пропонується картки-меми, що покликані полегшити запам'ятовування нових слів. Основний вид роботи з цією пропозицією – перемикання між численними озвученими словниковими картками, що чергується з нескладними завданнями на множинний вибір.

Розділи для розвитку лексичних навичок входять також і в багато інших додатків, наприклад Johnny Grammar's Word Challenge, Learning English for BBC, Puzzle English і багато інших).

На наш погляд, багато програм для поповнення словникового запасу можуть використовуватися, перш за все, для самостійної роботи студентів, для активізації та розвитку лексичних навичок в рамках вивчених тем, для

самоперевірки. Разом з тим, слід зазначити, що далеко не всі програми мають якісне мовне наповнення, різноманітні види завдань і не повною мірою використовують ті технічні можливості, якими наділені сучасні мобільні пристрої.

Мобільні додатки для вивчення іноземних мов щодня набувають широкої популярності. Вони мають великий потенціал у підвищенні мотивації і пізнавальної активності студентів, ефективності процесу вивчення іноземних мов, допомагають індивідуалізувати навчання і покликані значно вдосконалити процес іншомовної підготовки широкого кола студентів, відкрити його нові сторони і перетворити з серйозного трудомісткого процесу в захоплююче заняття.

Література:

1. Андреева Н. О. Мобільне навчання як нова технологія організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови [Електронний ресурс] / Н. О. Андреева. – Режим доступу : http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/5020/571636/sitepage_72/files/zbirka_internet_konferencii_1__2.pdf.
2. Мардаренко О.В. Інтерактивні комунікативні технології освіти: мобільне навчання як нова технологія в підвищенні мовної компетенції студентів немовних ВНЗ / О.В.Мардаренко // Інформатика та математичні методи в моделюванні. – 2013. – Том 3. – №3. – С. 288-293.
3. eLearning Guild . Mobile Learning: What it is, why it matters, and how to incorporate it into your learning strategy. (2008) URL: <http://www.m-learning.org/knowledge-centre/whatismlearning>

Стемматический анализ предложения и прагматика

Нуршаихова Ж.А.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

г. Алматы, Республика Казахстан

e-mail: zhanara26n@mail.ru

Машинбаева Г.А.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби

г. Алматы, Республика Казахстан

e-mail: gulnaznuki@mail.ru

Предметом структурного синтаксиса является изучение предложения.

Авторское алгоритмизированное построение модели русского предложения, транспонируемое в прагматику, основано на том же. Этот подход базируется на лингвистических теориях Н.Хомского [5], в плане трансформационной порождающей грамматики, и Л.Терьера [4] – на его оригинальном видении структурного синтаксиса. Нами сконструирована виртуальная унифицированная структура русского предложения [2],

разработаны алгоритмы семантического и синтаксического анализа этой структуры, кроме того мы рассматриваем алгоритмы моделирования предложения в двух уровнях: внешнем и внутреннем. К внешнему уровню мы относим построение унифицированной структуры предложения от глубинной к поверхностной – по Хомскому. А к внутреннему уровню мы относим структурное соотнесение элементов модели как содержание самой структуры унифицированного предложения – по Теньеру.

Говоря о функциональности элементов, объединенных в структурное единство (предложение), о семантическом плане отражения мыслью действительности и о синтаксическом плане выражения языковыми средствами абстрактной мысли, нельзя не остановиться на понятии категория.

Существующие категории делятся на категории мыслительные и грамматические. В плане содержания мы можем говорить о первых из них, а в плане выражения – о вторых. Посредством мыслительных категорий человеческое мышление осознает действительность. Посредством грамматических категорий язык отражает мысль. То есть категории мысли располагаются в плане содержания, семантики, и, поскольку в основе мышления лежат одни и те же психологические и логические операции, они свойственны всем людям независимо от языка, на котором они говорят, они свойственны «языку мысли», «внутреннему языку» человека [1].

Категории языка располагаются в плане оформления и разнятся между собой в зависимости от языковой принадлежности.

Скажем, в русском языке преобладает различение категорий одушевленности/неодушевленности, категорий мужского, женского и среднего рода, что не свойственно казахскому и английскому языкам. В рамках глагола в русском языке доминирует категория вида, а в казахском и английском (несмотря на то, что эти языки относятся к разным языковым группам) преобладает категория времени.

Каждый язык, для того чтобы оставаться жизнеспособным, должен удерживаться в рамках того или иного числа грамматических категорий. Что же касается их состава, то здесь язык вправе отбирать те категории, которые ему больше подходят, в зависимости от сложности культуры, которую он выражает. Именно этим объясняется разнообразие грамматических категорий, встречающихся в разных языках. То есть для выражения той или иной мысли (для составления предложения) нам необходимо выполнить некоторые языковые функции для чего в качестве инструментов мы используем различные грамматические категории в зависимости от того, на каком языке мы хотим выразить нашу мысль.

Категории статичны и инертны. Функции, напротив, динамичны и активны. Пример: *Сабина поливает цветы*. Статичность категорий показывают слова «Сабина» и «цветы», которые относятся к грамматической категории существительного, и слово «поливать», относящееся к грамматической категории глагола. Если ограничиться изучением грамматических категорий, то мы можем лишь констатировать факт существования некой Сабины (имени существительного, имени собственного, единственного числа, женского рода), неких цветов (имени существительного, имени нарицательного, множественного числа) и некоторого действия «поливать» (глагола несовершенного вида). Мы не обнаруживаем того, что объединяет эти три изолированных элемента в единое предложение.

Если же опереться на понятие функции, то увидим, что слово «Сабина» выполняет функцию субъекта, «цветы» – объекта, а слово «поливает» служит сказуемым, то есть центром глагольного узла *поливает цветы*. Теперь все становится на свои места, устанавливаются синтаксические связи, обнаруживается функциональность грамматических категорий и предложение обретает смысл. Приведенный пример свидетельствует о том, что изучение грамматических категорий и изучение их функций является прерогативой синтаксиса.

Тот раздел, который занимается изучением категорий, называют статическим синтаксисом, а раздел, который исследует функции, – динамическим синтаксисом. В связи с тем, что в своей работе мы занимаемся структурным синтаксисом, то есть функциональным синтаксисом, мы рассматриваем грамматические категории лишь в связи с их функционированием.

В соответствии с разделением синтаксиса на статический и динамический мы различаем статический и динамический порядок элементов языка, опираясь на предложенные Л.Теньером определения [4].

Статический порядок – это логический и классификационный взгляд на элементы языка, имеющийся в сознании носителей языка безотносительно к функционированию этих элементов в предложении. Примером такого порядка служат грамматические парадигмы склонения и спряжения.

Динамический порядок характеризует способ организации статических элементов в нашем сознании, позволяющий этим элементам функционировать в составе предложения. Этот порядок соответствует внутренней форме языка, именно он управляет установлением синтаксических связей и построением синтаксической структуры предложения.

Выяснив, что такое категории, функции, мы подходим к вопросу, каким образом будем классифицировать слова, то есть инструменты, при помощи которых собираемся составлять предложение.

Для начала обозначим, что мы представляем под полнозначными словами. Цитируя академическую грамматику, пишем: «В современном русском языке существует десять частей речи: 1) имя существительное; 2) местоимение-существительное; 3) имя прилагательное; 4) имя числительное; 5) наречие; 6) глагол; 7) предлог; 8) союз; 9) частицы; 10) междометие.

Первые шесть частей речи – это знаменательные (полнозначные или самостоятельные) слова, т.е. слова лексически самостоятельные, называющие предметы и признаки или указывающие на них, и способные функционировать

в качестве членов предложения» [3]. Полнозначные слова непосредственно выражают мысль.

Опираясь на академическую грамматику, также выделяем две группы знаменательных (полнозначных слов): основные части речи (существительное, прилагательное, глагол, наречие) и неосновные части речи (местоимение-существительное, числительное).

Итак, существительные, прилагательные, глаголы и наречия составляют четыре класса знаменательных слов, лежащих в самом основании языка. Но хотелось бы в данном случае провести границу между традиционным пониманием глагола и нашим унифицированным к нему отношением.

Все усложненные определения являются преградой в обучении языку. В вышеприведенной цитате даны традиционные определения частей речи академической грамматикой, из чего мы видим, что существительное называет предмет, далее – прилагательное называет признак предмета, дальше труднее: глагол называет процессуальный признак предмета, а наречие – признак признака. Не сказать, чтобы эти определения имели большую объяснительную силу.

Мы, желая унифицировать любой подход к языку, осмелимся подойти к нему с логических позиций, классифицируя полнозначные слова по их категориальному содержанию и выделяя два основания для классификации. Первое основание – делим полнозначные слова на предметы и процессы, и второе основание – делим их на имеющие или не имеющие при себе атрибутивных (определяющих) слов. (Теньер делит их на абстрактные и конкретные понятия, мы, чтобы не путать с традиционными терминами «конкретные и абстрактные существительные», отказались от такого деления).

1. Полнозначные слова, называющие предмет, являются существительными. Полнозначные слова, обозначающие процессы, называются глаголами.

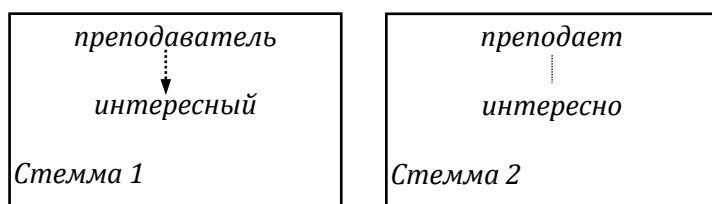
2. Исходя из деления знаменательных слов на имеющие или не имеющие при себе атрибутики (атрибутивных, определяющих слов), получаем два

новых разряда полнзначных слов: один – в области предметов, а второй – в области процессов.

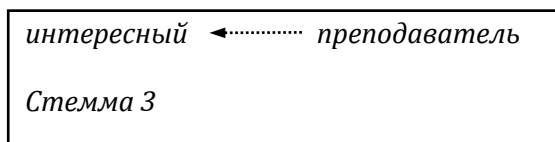
Отсюда, полнзначные слова, приносящие абстрактную атрибутику предметам, называются прилагательными, а полнзначные слова, выражающие абстрактные атрибуты процессов, называются наречиями, и, как мы знаем, по своей природе прилагательные сближаются с существительными, а наречия с глаголами. Наречие привязано к глаголу так же, как прилагательное привязано к существительному, разница только в силе этой «привязанности», в виде синтаксической связи, поскольку при согласовании связь получается более тесная, чем во втором случае – при примыкании, когда наречие только приставляется к глаголу без каких-либо формальных изменений.

Например, *интересный преподаватель* трансформируем в *он интересно преподает*.

Получаем две стеммы:



Наши стеммы универсальны тем, что мы можем их расположить как горизонтально, так и вертикально. В этом случае суть не в словорасположении, а в разновидности стрелок и их направлении. По стрелкам мы можем определить не только то, какое слово подчиняет, а какое слово подчиняется, но и сам вид синтаксической связи:



Каждый из классов полнзначных слов мы представляем в своих стеммах некоторыми символами, которые отражают его глубинную природу и при этом позволяют абстрагироваться от его случайных черт. В своей работе мы используем следующие символы:

N и O = существительное

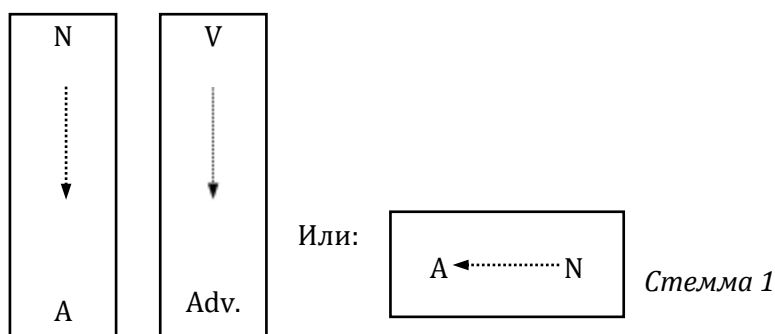
(N – в значении подлежащего; O – в косвенном падеже);

A = прилагательное;

V = глагол;

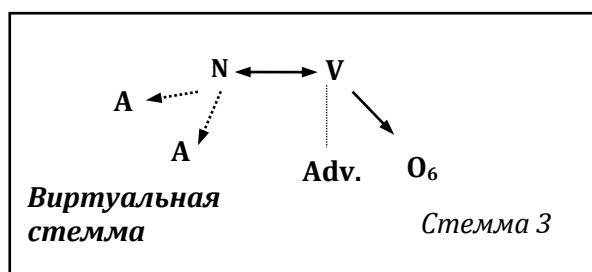
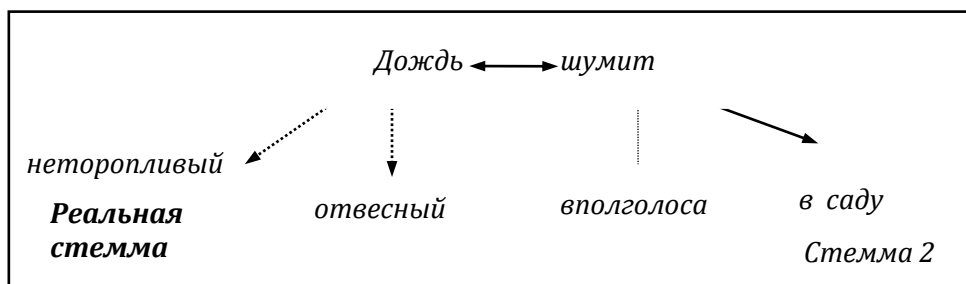
Adv. = наречие

Если вернуться к нашим обозначениям, то, заменив слова названными символами, мы имеем стеммы следующего вида:



Таким образом, если в стемме заменить конкретные слова из предложения символами тех классов, к которым они принадлежат, мы получим вместо стеммы, построенной из слов, стемму, построенную из символов. Первую мы будем называть реальной стеммой, а вторую – виртуальной [4].

Например, предложению «*В саду шумит вполголоса неторопливый отвесный дождь*» (К.Пауст.) соответствует реальная стемма 2 и виртуальная стемма 3.



Эти примеры наглядно показывают, что виртуальная стемма игнорирует семантику; в ней отражается только структура предложения. То есть мы видим,

что реальная стемма отображает реальное предложение со всеми его морфолого-синтаксическими тонкостями, тогда как виртуальное предложение, символически представляя факты грамматики и преодолевая чисто внешние свойства предложения, позволяет зафиксировать глубинную структуру Хомского [5].

Нами экспериментально и апробационно проверено на кафедре языковой подготовки иностранцев КазНУ им. аль-Фараби, что введение структурного метода и вытекающего из него стемматического анализа предложения благотворно сказывается на преподавании языков, в частности, русского и казахского как иностранных.

Поэтому указанный метод символического представления предложений стал для нас решающим в видении структурного синтаксиса, предоставившего нам возможность рассмотреть за множеством второстепенных внешних черт реального предложения его виртуальную структурную основу, которая имеет большое значение для усвоения языка. Структурный метод позволяет легко выделить основные структурные типы предложения из бесконечного множества их однообразных конкретных воплощений, для наилучшего понимания глубинной сущности изучаемого языка.

Литература:

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – Вып. 1-12. – 780 с.
2. Нуршаихова Ж. Анатомия русского предложения. Учебное пособие. – Алматы: КазНУ, 2018. – 190 с.
3. Русская грамматика. – М.: Наука, 1980. – ч.1. – 783 с.
4. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М.: Прогресс, 1988. – 250 с.
5. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: МГУ, 1972. – 260 с.

Лінгвістичні ігри як форма інтенсифікації навчального процесу

Онкович Г.В.

Київський медичний університет

м. Київ, Україна

Мавдрик Н.О.

Мар'є-Дмитрівська загальноосвітня школа

Дніпропетровська область, Україна

Навчально-виховний процес у вищій школі спрямований на підготовку особистості фахівця, здатної на саморозвиток у виконанні різних соціальних ролей у соціумі. Досягається це різними способами, й дослідники приділяли чимало уваги багатьом аспектам проблеми. В останні роки особливо наголошувалося на впровадженні в освітній процес інноваційних технологій, «в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення», – зазначала, зокрема, і О.В.Новицька з ДВНЗ «Донецький національний технічний університет», оскільки «розробка і поширення інноваційних технологій, використання в навчальному процесі сучасних комп'ютерних та телекомунікаційних технологій є провідним фактором розвитку сфери освіти в цілому» [4].

Саме потреба розвивати медіа-інформаційну грамотність визначає поступ розвитку української освіти й нині, про що, зокрема, свідчить наявність – уже багатьох – освітніх програм [3]. Обмежимося цим посиланням, аби не перераховувати окремі публікації. Водночас привертають увагу і деякі технології «з минулого», котрі активізуються при з'яві нового матеріалу. Наприклад, лінгвістичні ігри. Існують їхні класифікації: за місцем виконання – рухомі; нерухомі; за формою виконання - усні; письмові; за кількістю учасників – індивідуальні; колективні, мовні конкурси: вікторини; ребуси; шаради; кросворди; загадки; епіграми; лото; каламбури; аукціон; змагання тощо. Наразі ігри мають і «власні» назви, й практики успішно послуговуються ними: «Змійка» «Цікава буква», «Буква до букви», «Складовий аукціон», «Мовна плутанина», «Аукціон», «Сховане слово», «Відгадай слово» тощо.

Приклади технік мовних ігор наявні в інтернет-просторі, зокрема, на авторських сторінках педагогів в соціальних мережах [13]. Саме завдяки новому в освітньому процесі – соціальним мережам – було створено навчальний посібник «АБЕТКОВИЙ СЛОВОГРАЙ: тавтограми, монофони...». Ця колективна праця поєднала в собі твори тематичної сторінки «Українська абетка з текстів, де всі слова на одну літеру» у мережі Фейсбук [<https://www.facebook.com/groups/1640075546056506/?fref=nf>], користувачів Всесвітньої мережі. Через це деякі твори мають замість даних автора його нікнейм (ім'я в мережі). Власне, і сам посібник – своєрідна лінгвістична гра з представленими текстами на одну літеру української абетки. Практики при віртуальному спілкуванні на ФБ-сторінці звернули увагу на можливості такої Абетки у творенні інших лінгвістичних ігор.

Про творчі можливості Алфавіту пише у своєму дослідженні професор Олена Панченко з Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара: «Алфавіт, котрий є лінгвістичною універсалією, саме в тому чи іншому вигляді лежить в основі будь-якої мови, надає різноманітні можливості для творчої діяльності людини як в лінгвістичній сфері, так і в інших видах діяльності. Невичерпні можливості надає алфавіт як основа мовної гри». За спостереженнями дослідниці, яка виокремлює творення речень і оповідань на всі букви алфавіту (монофони), ілюстративний супровід алфавіту можна класифікувати так: 1) тексти, котрі сприяють розумінню і запам'ятовуванню алфавіту; 2) дидактичні тексти з виховною метою; 3) тексти, котрі являють собою лінгвістичну гру; 4) гумористичні, сатиричні тексти [8, с. 64–65].

Тексти, виконані у формі різних технік як мовні ігри, використовують на курсах підвищення акторської майстерності для вивчення технік розвитку мовлення, при навчанні студентів творчих і педагогічних професій. Вони поліпшують дикцію і вимову, розширюють словниковий запас, формують стиль мовця, розсувають горизонти ораторської майстерності й сприяють розвитку

мови та мовлення. У літературі вони розглядаються фахівцями з риторики, поетичної творчості, акторської майстерності тощо [2, 9, 10].

Для чого потрібні подібні тексти? Як зазначає блогер Олег Маркар'ян, для поліпшення вимови, набуття власного стилю мови, поліпшення власного мовлення. Наприклад, варіанти використання монофонів: 1) читання текстів, бажано – вголос, тоді досягається максимальний ефект. 2) написання власних монофонів, що також досить ефективно [12].

Мета цієї статті – привернення уваги до навчально-виховних можливостей лінгвістичних ігор через поширення досвіду «Абеткового словограю», залучення педагогічного загалу до використання і творення текстів на одну літеру. Відповідно до мети, визначено основні *завдання* дослідження: 1. Проаналізувати присутність «лінгвістичних ігор» в освітньому просторі; 2. Розкрити освітній контекст феномену лінгвістичних ігор з опертям на «Абетковий словограй»; 3. Актуалізувати дидактичні можливості видання.

Ідея створити УКРАЇНСЬКУ АБЕТКУ, де тексти на кожен літеру складались би зі слів на одну букву, виникла під час одного з вечорів «Відчуй смак української мови!» у Миколаївському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Цей почин викликав неабиякий інтерес, зокрема й у користувачів соціальних мереж, тож до колективу авторів віртуальної Абетки долучилися представники різних регіонів України та зарубіжжя. Наразі ми маємо унікальне видання «Абетковий словограй» у книжковому [1] і журнальному [7] варіантах, котрий не тільки відтворює наявний лексичний запас авторів, а й ілюструє багатство української мови, представляє авторські новотвори, стає поштовхом для розвитку словотворчості учасників україномовної спільноти, матеріалом для лінгвістичних ігор у навчальному процесі. Тексти, представлені у різних жанрах літературної творчості, пройшли своєрідну апробацію в мережі Інтернет.

У мережі можна натрапити на приклади цікавих мовних технік. Монофон (невеликий текст, всі слова якого починаються з одного звука), тавтограма (літературна форма тексту, особливість якої в тому, що всі слова починаються з

однієї літери), ліпограма — текст, в якому бракує певного звуку задля витворення особливого евфонічного ефекту. Суть ліпограми полягає в тому, що слід скласти текст (чим довщий, тим краще), слова котрого не міститимуть якоїсь однієї (чи навіть кількох) букви. А є ж ще діаманта, словниковий куб, брахіколон, сенкан, кроссенс, кластер, штрихи... Зазвичай такі прийоми зустрічаються у віршах, проте наявні й в інших літературних жанрах. Вони здатні емоційно поліпшити мову, розширити словниковий запас і допомогти авторові відчувати свободу творчості. Моноф́он (від грец. monos – один єдиний та phone – звук) – коротка оригінальна розповідь, кожне слово якої починається з однакового звуку (літери), що обирається за бажанням автора монофону. Його різновидом є тавтограма – вірш, усі рядки якого починаються однією й тією самою буквою. Монофон (від грецьк monos – один, єдиний та phone – звук), Д.Н.Александров визначає як „коротку оригінальну розповідь, кожне слово якої починається з однакового звуку (літери), що обирається за бажанням автора монофону” [2, с. 83]. Монофон сприяє розвитку відчуття ритму, розширює словниковий запас, систематизує слова за звучанням, класифікує за аналогією. За Д.Н.Александровим, монофони виступають своєрідною підготовчою діловою грою, що є корисною для становлення ораторської майстерності [2,с. 282]. Монофон сприяє розвитку відчуття ритму, розширює словниковий запас, систематизує слова за звучанням, класифікує за аналогією [12].

До тавтограм звертались різні автори. Серед них є такі, котрі працюють із тавтограмою систематично. Вражають і змістом, і обсягом, і словниковим наповненням тексти вчительки Любові Сердунич із Хмельниччини. До творців текстів – літераторів, бібліотекарів, учителів, просто любителів Слова – долучилися діти – Шапран Анастасія, Якубовська Ольга, Новохотько Анна Вони – учениці учениці 8-А класу Новоград-Волинської ЗОШ № 2 з Житомирщини. Отже, колективний «дитячий» твір:

СЕРЕДА

Сьогодні середа. Сашко, син Сан-Саніча, скликав своїх сусідів сомів святкувати свято. Сусіди Сашка спочатку сумнівались. Соми сиділи. Сонце сідало. Сашко сумував. Сусід Сан-Саніча сом Семен співчував Сашкові, схопившись, спонукав сусідів святкувати. Сім сомів сиділи, святкуючи свято: Сан-Саніч, Семен, Сашко, Степан, Сергій, Святослав, Святогор. Святковий стіл складав Сашко - сосиски, суші, сухофрукти, сливовий сироп, суп, сік, салат, солодоці. Сім сомів споглядали Сашковий сад. Степан, спочиваючи, сопів, Сергій сьорбав сливовий сироп, Святогор співав серенаду, Святослав складав сонет . Сімом сомам сподобалось святкувати свято!

Кажуть, вірші-монофони найкраще звучать лише українською мовою, але Oleg Kolibaba зі Львова спростовує цю тезу. От, наприклад, його «Місячні миті» – монофон англійською та українською, створений ним: [<http://www.poetryclub.com.ua/getpoem.php?id=525628>].

Олег Колібаба

МІСЯЧНІ МИТІ

<i>My mistress! Might me make my moon More melting, marvellous, more meek? Melodious moonlight motions torn, My magic, maybe, measures meed.</i>	<i>Місіс моя! Міг мій місяць мигцем Милувати миліше міжгір'я? Мелодійно мерéжучи милі митцем Моя магія, мабуть, мов мрія.</i>
<i>My madam! May me malt my murk Much mute, magnificence, much mixed? Moon money multiply my mag; Miraculous mystique mean midst.</i>	<i>Мон мадам! Можна морок маніть, Мовчазніше мішаючи муркіт? Місяць множить монети, міняючи мить; Мальовничість, мов містика муки.</i>
<i>My maid! Music mislead myself; Magnetic mixture, maybe, missed. Moon mirror morally misgave, Moreover, mad me, my marquise.</i>	<i>Моя мила! Мотає музіка мене Магнетизмом мікстур, мовби, міза. Може, місяця милість майстерно мене Майбуття міфи, моя маркіза.</i>

Me (I,II катрен) – тут: я;

Миза – розташована окремо за містом садиба

Mag – тут: півпенні (найдрібніша монета Ірландії);

Maid – тут: дівчина.

Коротенькі монофони про природу селекціонер, кандидат сільськогосподарських наук Андрій Гагін з Білоцерківської дослідно-селекційної станції називає «монофонетями». От приклад:

ДЖЕРЕЛЬЦЕ

Добрий день – дзвенить джерельце

Дивним дзвоном до душі.

До дібров десь донесеться

Дивним докором дощів.

Тавтограма (від грец. ταὐτό «те саме» + γράμμα «буква») — літературна форма: текст, всі слова якого починаються з однієї і тієї ж букви. Дослідники зазначають, що такі тексти частіше зустрічаються в поезії, проте відомі й у прозі. Зазвичай, носять ігровий, жартівливий характер. Їх часто зустрічають у літературі для дітей, з педагогіки. Відомі тавтограми серед дитячих віршів, часто у вигляді скоромовок: – Варка варила вареника, Василь взяв вареника. Варка Василя варехою. Василь Варку вареником; – Пилип прилип, прилип Пилип. Пилип плаче. Пилип посіяв просо, Просо поспіло, Пташки прилетіли, Просо поїли

«Мовна гра» в інтерпретації бібліотекарки Лесі Шмигельської (Леся Олександра) у посібнику представлена поезією «Слово», складається із чотиривіршів, слова в кожному – на одну букву. Пропонуємо два з них – на літери «Л» та «В».

Лиманом ллються ласки лебедині,

Лілове літо ліпить ліру липі.

Латає лихо ліліпут-лакей

Лопатим листям літніх лотерей.

Валторна, вечір, ватра, вітер, вальс —

Віч-на-віч, вдруге, втретє, ви'яте, всоте.

Вже вкотре віршем вимолила вас,

Взамін вернула впевненість вже вкотре.

Брахіколон передбачає всі рядки з одного складу. Це - типowo футуристичні за поетикою тексти. Як приклад в «Абетковому словограї» представлено текст на літеру «В» учительки початкових класів Олена Жигайло:

Віл
Весь
Вік
Всім
Віз
Віск.
Він
Вдень,
Вніч
Віз
Все
Віз.

Діаманта – семирядковий алгоритмізований вірш - пишеться за такими правилами: – перший рядок має бути представлений іменником, який розкриває головну думку; – другий рядок містить два прикметники, що характеризують головну думку; – третій – три дієприкметники, що характеризують дії, пов’язані з темою; – четвертий – чотири іменники-асоціації, що виникли під впливом теми; – п’ятий – три дієприкметники, що характеризують зворотні (дзеркальні) дії, пов’язані з темою; – шостий – два прикметники, що з протилежного боку характеризують тему; – сьомий – один іменник-антитеза до теми. Цікаво спостерігати, як мовними засобами зорovo відбувається перехід від слова до його антонімічного значення. Ця віршована форма з семи рядків, перша і остання з яких, – поняття з протилежним значенням, привабила багатьох авторів. От приклади від вчительок Ольги Сироти (Olga Syrota) та Ірини Рожок:

Ольга Сирота:

СВІТАННЯ
світлооке, сонячне
спалахуюче, стверджуюче, створююче

*сходження, світ, слава, справдження
смеркаюче, спотворююче, спопеляюче
сліпе, сумне
СМЕРКАННЯ*

Ірина Рожок:

*ПЕРЕМОГА
прекрасна, показова
проспівана, показана, перечитана
піднесення, подарунок, поступ, правда
проплакана, прихована, призабута
прикра, підступна
ПОРАЗКА*

Цікаво, що рядки діаманти можна читати «навпаки»: починати з останнього рядка – вийде текст з протилежним значенням.

Наявні в посібнику тексти свідчать, що дехто з авторів уже має напрацювання, котрі в перспективі можуть стати персональними «Абетками», вбачаються окремими виданнями. Крім дитячих текстів Наталії Мавдрик і Тетяни Гребенюк, це – прозові твори педагога з Тернопільщини Ніни Багнюк, яка вже має окреме видання текстів, де всі слова на одну літеру, але (поки що) не Абетку, поетичні – Наталі Хамоуди з Тунісу.

Н. Хаммоуда (Hammouda Nataliya)

*Замітала зима заметілі, завивали завії завіхри,
ЗасипАла замети-завади. Загребла, загорнула, загай.
Заховала, змотала-зім"яла, заслонила замерзлим загір"ям,
Закувала засніжену землю заспівала : "Засни, засинай".
Засвітились засріблено зверху забудови зненацька зницілі.
Задзвеніли закохані зорі. Заблищали, заграли, зійшлись,
Закружляли... застигли... змовчали, захмелілі, згорілі, зітлілі,
Задивившись замріяно-згубно, заіскрилися, знов зайнялись...*

Дехто з авторів створив надзвичайно ніжні образки. От приклад від учительки Наталії Немировської:

ЗИМОВІ ЗАБАВКИ

Залетіла завірюхою зима! Закружляла, засипала, замела!

*Задоволена... Зайчиків забачила... Засміялась, засніжила, завихрила! Здивовано
зблизмали зорі – засоромилась, заспокоїлась зима. Знає: зараз забаганки заборонені. Забавниця!*

Заклик «УСЯ АБЕТКА!» Ліна Багнюк (Вересень) розкриває як абрєвіатуру - Унікальне Словесне Явище: Антологія Багатоголосся Ефектних Тавтограм Колективу Авторів. Зазначимо, що сторінка (медіапродукт) в мережі фейсбук "Українська абетка з текстів, де всі слова - на одну літеру" перебуває у стані постійного творення, а відтак можна й надалі вести мову про подібні колективні й авторські одноосібні Абетки для дітей і дорослих із текстів, де всі слова - на одну літеру.

Як засвідчив аналіз досліджень і практичних матеріалів зі творення текстів на одну літеру, подібна абеткотворчість використовується фахівцями з початкової школи і дошкілля – логопедами, вихователями, учителями, шкільними педагогами і викладачами мови, літератури, риторики, на заняттях з розвитку творчих умінь і навичок майстрів пера, акторської майстерності та ін. Більшість текстів на ФБ-сторінці проілюстровано. Ці тематичні світлини й малюнки доречно використовувати в освітньому процесі. Робота з друкowanими текстами посібника може стати ефективним засобом активізації уваги й творчих здібностей студентів і учнів, сприяти засвоєнню теоретичних знань про мову, безпосередньо залучаючи до творення текстів у різних формах і жанрах у вигляді мовної гри.

Зазначимо, що наш унікальний віртуальний медіапродукт "Українська абетка з текстів, де всі слова – на одну літеру" у мережі Фейсбук надалі перебуває у стані творення. Однак є чимало технік, які варто залучати у лінгвістичній грі , де всі тексти – зі слів на одну літеру. У першому виданні нашої збірки ще немає сенканів, штрихів, словникових кубів, абцедарієв. Це – тексти за певними «параметрами», про які йдеться на ФБ-сторінці.

Література:

1. Абетковий словограй: тавтограми, монофони (Українська абетка з текстів, де всі слова на одну літеру). – Миколаїв, МОППО, 2018. – 138 с.
2. Александров Д.Н. Риторика, или русское красноречие: Учеб. Пособие для вузов. –М.: ЮНИТИ - ДАНА, 2003. -351 с.
3. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів / Г. В. Онкович, Н. М. Духаніна, А. Сахневич, І. А. Гуріненко, О. К. Янишин, К. Є. Балабанова / за наук. ред. д-ра пед. н., проф. Г. В. Онкович. Київ, 2013.
4. Новицька О.В. Удосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах Назва з екрану
<http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/22091/1/9%D0%A3%D0%94%D0%9E%D0%A1%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%90%D0%9B%D0%95%D0%9D%D0%9D%D0%AF%20%D0%9E%D0%A0%D0%93%D0%90%D0%9D%D0%86%D0%97%D0%90%D0%A6%D0%86%D0%87%20%D0%9D%D0%90%D0%92%D0%A7%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%9E%20%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%A6%D0%95%D0%A1%D0%A3.pdf>
5. Онкович Г.В., Мавдрік Н.О. «Абетковий дивограй» у навчально-творчому освітньому процесі // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XXII Міжнародної науково-практичної конференції. 7–8 червня 2018 року. – Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2018. – 142 с. – С. 83-84.
6. Онкович Г.В. «Абетковий дивограй» у навчально-творчому освітньому процесі // Абетковий словограй: тавтограми, монофони (Українська абетка з текстів, де всі слова на одну літеру). – Миколаїв, МОППО, 2018. – 138 с. – С.3-8.
7. Онкович Г.В. «Абетковий словограй» у навчально-творчому освітньому процесі // Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка. –К.: РА «Освіта України», 2018. – С.56 - 58.
8. Панченко, Елена. Творческие возможности алфавита // Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України» (11 квітня – 12 квітня 2018 р.). – Дніпро, 2018. – С.64 – 66.
9. Руденко Ю.А. Використання монофонів у процесі розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти // <http://www.rudenko.ho.com.ua/stat8.html> .
10. Щербакова О.А. Ознаки риторикознавчої компетенції викладачів кафедр соціально-гуманітарного профілю у контексті вимог академічного красномовства // Проблеми освіти. - Випуск 78, ч. 2. - 2014. - С. 268-273.
11. Діаманта // http://svitliteraturu.com/board/interaktivni_metodi/quot_diamanta_quot/2-1-0-115
12. Блогоніка // <http://blogonika.ru/tehniki-razvitiya-rechi/>
13. Всі слова на одну букву! // Персональний сайт Заболотнюк Марії Григорівни // http://ukrphillolog.ucoz.ua/load/cikavinki/ukrajinska_mova/vsi_slova_na_odnu_bukvu/74-1-0-61

**Інтегрування нетрадиційних методів у комунікативно-інтенційну модель
як нову біозбалансовану еволюційну освіту
(з досвіду роботи в літній групі УЯІ/РЯІ)**

**Полянська І.В.,
Чернявська С.М.,
Шевченко В.Ф.**

*Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна
e-mail: irapolwuhu@gmail.com*

Think Different
(Думай по-іншому /англ. /)
Steve Jobs

Действие – это ответ на требования
определённой ситуации... Оно актуально,
уместно, созидательно... Образование ...
означает привести существо человека в проявленную
форму – сделать его активным, динамичным...
Знание и познание... противоположны... Познание
означает способность использовать знание очень продуктивно...
Ошо

В умовах інформаційно-комунікативного простору (ІКП) останнім часом спостерігаємо парадоксальне, на перший погляд, явище, а саме – суттєве зниження зацікавленості, вмотивованості студентів до вивчення нової іноземної мови (в нашому випадку УЯІ/РЯІ), різке падіння в цілому здатності студентів до сприйняття нової інформації, до навчання. Це особливо яскраво виявилось у роботі з останньою літньою групою минулого навчального року. Національний склад групи був дещо різноманітним. Тут опинилися студенти з Іраку, Камеруну, Нігерії, Гани, Марокко, Єгипту, Ємену, Йорданії, Лівії, Судану, Сомалі, Ірану тощо, які прибули наприкінці навчального року, та заняття у групі розпочалися в середині травня. Мабуть, саме через це частково виник вище згаданий феномен. До того ж підручник, за яким ми працювали [3], м'яко кажучи, не надихав ані студентів, ані викладачів, оскільки за майже сорок років свого існування втратив актуальність і набув нарікань з боку студентів. Йдеться про те, що він вже не корелює із сучасним станом мови, не відбиває стилістичні та лексичні мовні особливості ІКП; не системний, не враховує зміни у свідомості студентів та викладачів; таблиці дещо не алгоритмічні,

оскільки містять разом забагато зайвих параметрів, що вони ускладнюють користування ними. Через це доводилося їх трансформувати, адаптувати з метою адекватного сприймання студентами граматичного матеріалу. Також бракує достатньої кількості активних вправ та завдань, здебільшого надаються вправи на пасивне граматичне спостереження, в чому виявляється архаїчний граматичний підхід, що його вже в усьому світі замінили на комунікативно-інтенційний. Відсутні контролі, система та критерії оцінювання, комплексний підхід в цілому тощо. Безумовно, для свого часу це був класичний вдалий підручник, і всі ми вдячні та цінуємо автора за зусилля, докладені задля розвитку методики РЯІ. Однак час минає швидкоплинно, ІКП висуває нові вимоги, які певною мірою задовольняють інші підручники [1; 2], що вони відображають певним чином перелічені параметри.

Однак, на наш погляд, всі наведені чинники є лише зовнішніми та поверхневими. Суттєва корінна причина тотального зниження рівня навчання – це зворотній бік техногенної цивілізації, під час якої ми мешкаємо та функціонуємо. Задача даної статті – проаналізувати, які ризики та небезпеки загрожують людині в ІКП, як це впливає на освітянський простір і як ми можемо цього уникнути або нівелювати їх негативні наслідки під час навчального процесу.

Здійснюючи моніторинг сучасних публікацій щодо методів та прийомів викладання нерідної мови, можна зазначити, що всі автори захоплено оцінюють використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Це насправді є ознакою нашого часу, дуже зручно та різноманітне заняття. Найефективніше їх можна застосовувати саме під час самостійної роботи студента. Однак, на жаль, педагоги не звертають увагу на важливіші проблеми екології духу, що вони нікого не турбують. Зовнішньо все відбувається начебто як слід: наша цивілізація розвивається шляхом технічного прогресу. Насправді прогрес у такій формі, коли його плоди надають користь людині, вже закінчився та прямує напрямком, який є корисним лише для самої системи, що постійно

розвивається як самостійна структура. Система вже розвивається незалежно від волі та бажання людини. Техногенна система (ТС) за своєю суттю абсолютно деструктивна щодо біосфери нашої планети, щодо людини. Відомий сучасний німецький філософ та соціолог Луман називає нашу цивілізацію «суспільством ризиків, які постійно зростають» [5], маючи на увазі увесь їх комплекс: економічні, політичні, екологічні, техногенні тощо. Розгляньмо, як техногенна система безпосередньо впливає на свідомість людини. Потік інформації, створений системою, породжує ефект захвату уваги людини. Сучасна людина вже не в змозі існувати без зовнішнього потоку інформації, відбувається т. з. інформаційна інтоксикація. Таким чином більша частина уваги людини зарезервована під зовнішній керуючий потік, як матриця. Ще значна частина уваги блокується також синтетичною їжею. Свідомість людини знаходиться у стані гібернації (від лат. *hibernatio*), що означає сповільнення життєвого процесу, існування людини, начебто в зимовій сплячці [4]. Звичайно, з розвитком техніки та технологій має формуватися й відповідна техногенна свідомість. Це значить, що людина перетворюється на комірку, осередок матриці. Більшість не усвідомлює, що синтетична їжа, тобто те, що входить у людину безпосередньо, формує його фізичне тіло, свідомість, а потім і його індивідуальну реальність. Натуральна та жива їжа знищує блокування уваги, свідомість прояснюється та звільняється, спостерігається підйом тону, енергетики, здоров'я. Всі ці явища ми кожного дня спостерігали в нашій групі: студенти активно вживали фаст-фуд, колу, потім хворіли, не в змозі на заняттях концентрувати увагу, занадто швидко втомлювалися та вже просто взагалі не здатні були навчатися. Це все відбувається разом із гострою гаджетозалежністю, коли вони взагалі не в змозі відірватися від смартфона, перетворюючись на його оператора. Відомий нейробіолог Савельєв С. В. стверджує, що центр мислення сучасної людини з мозку потрапив у смартфон [9]. Нам довелося принести скриньку задля телефонів, які вони мали складати туди на початку заняття. Ми доклали для цього забагато зусиль, і це

виправдало себе. Почалася хоча б якась комунікація. Кожного дня ми будували сумісні діалоги про шкідливість синтетичної їжі, про засинаючу свідомість, про матрицю, на яку вони перетворюються. Далі перед нами постала проблема домашнього завдання: студенти вперто відмовлялися його виконувати. І тоді на допомогу нам прийшли нетрадиційні методи навчання (НМН), що їх ми активно інтегруємо в комунікативно-інтенційну модель (КІМ) як нову біозбалансовану еволюційну освіту (НБЕО) викладання лінгвістичних дисциплін [6, 7, 8], яку протягом декількох років досліджуємо, апробуємо та впроваджуємо на кафедрі. Ми використовуємо у форматі даної статті термін НМН в широкому значенні, маючи на увазі методи, які не є поширеними в традиційній лівопівкульній освіті (ТЛЮ). Для виконання граматичних вправ нам довелося використовувати м'яч для великого тенісу, і це якось активувало студентів. Однак у вправах вони в змозі були трансформувати лише один параметр. Подолати це протягом 3,5 місяців навчання виявилось неможливим. Ми також намагалися вживати сугестійні методи, НЛП, афірмації, методи супернавчання [11]. Ми вживали афірмації: «Кожного дня я спілкуюся російською мовою краще та краще»; «Кожного дня я ретельно виконую Д/З». Слухали спеціальну музику (Вівальді) задля зняття напруження та ліквідування лінгвістичного бар'єру, але, на відміну від китайських студентів, яким це дуже допомагало розслабитися та почати комунікувати, в цій багатонаціональній групі такий метод не працював. З метою подолання проблем з вивченням нової лексики ми використовували візуальний п'ятимовний словник [10]. Студентам сподобалися яскраві малюнки, вони активно їх копіювали. Словник відображає сучасну методику швидкого оволодіння новою лексикою. Тут розташовано 60 найважливіших тем і понад 9500 слів, це дає змогу студентові швидко поповнювати свій словниковий склад. Візуальне сприйняття предметів, явищ та понять у кожній темі відносно полегшує та активує процес засвоєння новітньої лексики. Дану методику вважають зараз ефективною як для малюків, так і для дорослих, як для школярів, так і для студентів. З метою мотивації студентів на

запам'ятання нової лексики ми майже кожного дня проводили диктанти з подвійним перекладом. Це завдання виявилось для них занадто складним. Через те, що в групі опинилися студенти, які недостатньо володіють англійською мовою, ми активно інтегрували т. з. сучасні високі технології навчання – парне навчання, яке досить поширене в Європі, особливо в Німеччині. Слоган цього методу: «З'ясовуючи, навчаюсь сам». Студенти, які зрозуміли новітній матеріал, захоплено пояснювали його арабською (або африканською) тим, хто не володіє англійською. Але пізніше ми надали до цього додаткове завдання – повторити це пояснення російською. Це було дуже цікаво: ми створювали природню ситуацію, що вона потребувала активних діалогів студентів один з одним російською мовою. Зважаючи на занадто негативний вплив ТС та ТЛЮ на свідомість і стан здоров'я студентів і викладачів, КІМ як НБЕО ми інтерпретуємо як можливий варіант подолання або нівелювання цих вкрай негативних наслідків. Тому ми активно інтегруємо в КІМ останні інновації щодо розвитку та визволенню усвідомленості. Подальша перспектива дослідження КІМ як НБЕО – це впровадження та адаптування технології Трансерфінгу в навчальний процес.

Література:

1. Глобус: Учебный комплекс для начинающих изучать русский язык в 7 кн. / сост. Безкоровая Л.С., Гура В. А., Штыленко В. Е, Штыленко Е. Л. – Харьков, 2016.
2. Варава С. В. Друг / Русский язык для начинающих: Учебное пособие для студентов-иностранцев в 3 кн. [3-е изд., доп.] / С. В. Варава, Э. Н. Джурко, И. П. Петренко. – Харьков, 2012.
3. Витковская Э. В. Русский язык: Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов / Э. В. Витковская, Э. К. Горлова, Г. Е. Маевская и др. – Х.: Мир детства, 2002. – 320с.
4. Зеланд В. Взлом техногенной системы (Трансерфинг реальности) / Вадим Зеланд. – СПб.: ИГ «ВЕСЬ», 2012. – 480 с.
5. Луман Н. Общество как социальная система / Луман Н.; [пер. с нем. А. Антоновский]. – М.: Издательство «Логос», 2004. – 232 с.
6. Полянская И. В., Шевченко В. Ф., Павлова Г. Д. Осознанность как базисная категория коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) преподавания языка // Новый коллегіум, № 1, 2015 г. – с.33-37.
7. Полянська І. В. Комунікативно-інтенційна модель викладання мов у контенті сучасного освітняського простору (за матеріалами анкетування) / Полянська І. В., Чернявська С. М., Шевченко В. Ф.// Проблеми та перспективи мовної підготовки іноземних студентів:

матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції 12-13 жовтня 2017 р. – ХНАДУ – Х., 2017 р. – с.325- 330.

8. Полянська І. В. Комунікативно-інтенційна модель у контенті нової біозбалансованої еволюційної освіти (НБЕО) (розміркування щодо полеміки з колегами-філологами) / Полянська І. В., Чернявська С. М., Сладких І. А.// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми// Зб. наук. пр. – Випуск 49 / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2017. – 154-157 с.

9. Савельев С.В. Как заставит мозг работать <https://www.youtube.com/watch?v=YHt074yQ0xU&sns=em>

10. Слова навколо мене: ілюстрований словник англійською, німецькою, польською, українською та російською мовами / укл. О. Мазур, О. Єрошенко. – Київ: ТОВ «Видавництво Глорія», 2016. – 112 с.

11. Шейла Острандер, Ненси Острандер и др. Суперобучение 2000 // Пер. с англ. Л. И. Катковская. – Мн.: ООО «Попури», 2002. – 528 с.

Відеоконференція як засіб формування комунікативної компетентності іноземних студентів вищих навчальних закладів

Приходько А.М.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м.Харків, Україна

e-mail: alonaprykhodko74@gmail.com

У статті розглядаються можливості застосування у процесі фахової підготовки іноземних студентів вищих навчальних закладів інтернет-технології «відеоконференція» як засобу формування їхньої комунікативної компетентності; зазначено, що у рамках компетентнісного підходу до процесу професійної підготовки іноземних студентів змінюються і форми організації навчальної діяльності; доведено також, що у процесі навчання іноземних студентів професійному спілкуванню використання саме настільних систем відеоконференцзв'язку та чат-конференцій виявляється найбільш придатним, оскільки вони визначаються простотою та доступністю; доводиться доцільність використання вебконференцій не лише в системі дистанційної освіти іноземних студентів, але й як доповнення до очної системи навчання.

Процес формування комунікативної компетентності у іноземних студентів вищого навчального закладу визначається своєю специфікою і потребує від викладачів, які здійснюють фахову підготовку іноземних студентів, пошуку таких форм, методів та засобів навчання, які б дозволили

оптимізувати та інтенсифікувати цей процес. Серед дієвих, на наш погляд, засобів формування комунікативної компетентності іноземних студентів є такий вид інтернет-технології, як відеоконференція.

Проблему використання інтернет-технології «відеоконференція» у навчальному процесі досліджували І. Бацуровська, М. Кадемія, Н. Краудер, І. Кузнєцов, Т. О'Рейлли, Л. Раїцька та інші. Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури [1–8], серед методистів, викладачів вищих навчальних закладів та науковців відсутній єдиний погляд на те, як саме потрібно використовувати інтернет-технології у системі підготовки іноземних студентів, залишається суперечливим питання використання відеоконференцій як засобу формування комунікативної компетентності іноземних студентів, відсутні методичні рекомендації щодо впровадження зазначеної технології у процес навчання іноземних студентів. Отже, питання використання відеоконференцій як засобу формування комунікативної компетентності іноземних студентів розглядалося фрагментарно й досі залишається дискусійним.

Спробуємо дослідити методичний потенціал технології «відео конференція» як засобу, на основі якого здійснюватиметься активізація комунікативної діяльності студентів, розвиток їхніх комунікативних особистісних якостей і творчого потенціалу.

Сьогодні система підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах визначається конструктивізмом та спрямована на формування ключових професійних компетенцій, серед яких важливою на сьогодні стає комунікативна компетентність. Зазначимо, що у рамках компетентнісного підходу до процесу професійної підготовки іноземних студентів змінюються і форми організації навчальної діяльності, тому кооперативне навчання, контекстне навчання (конструктивізм), особистісно-орієнтовний підхід, активні, комунікативно-діяльнісні методи навчання, проблемне навчання, застосування інтернет-технологій дозволяють викладачам оптимізувати процес професійної підготовки іноземних

студентів, а студентіві – обрати індивідуальну освітню траєкторію, яка б відповідала його особистим потребам і запитам.

Психологи стверджують, що реципієнт запам'ятовує лише 20% того, що бачить, від 20 до 30% того, що чує, 50% того, що бачить і чує одночасно, і 80% того, що бачить, чує і робить одночасно. Тому інтернет-технології, безумовно, сприяють підвищенню ефективності навчання, переорієнтовують, модернізують та інтенсифікують процес фахової підготовки іноземних студентів. Вікісловник розглядає інтернет-технології як технології створення і підтримки різних інформаційних ресурсів у комп'ютерній мережі Інтернет: сайтів, блогів, форумів, чатів, електронних бібліотек та енциклопедій [9]. Н. Краудер поняття «інтернет-технології» визначає як певним чином організована сукупність апаратних, комунікаційних та програмних засобів, що забезпечують розподілену роботу з різними видами інформації та на різних обчислювальних платформах [3]. Аналіз науково-педагогічної літератури [1–8] дозволяє стверджувати, що в навчальному процесі застосовуються такі інтернет-технології: пошукові технології; електронна пошта; форуми; чати (канали, що забезпечують комунікацію); системи миттєвих повідомлень; списки розсилок, дошки оголошень, гостьові книги; відеоконференції; телеконференції, або групи новин; інтернет-телефонія; блоги; вікі-вікі; синдикація новин (RSS); соціальні мережі; соціальні служби закладок; технології «веб як платформа»; боти; корпусні технології; файлообмінні мережі та інше. Інтернет-технології, що застосовуються у навчальному процесі, класифікують за способом комунікації як синхронні (офлайнові, або автономні) та асинхронні (он-лайнні, або діалогові) [6, с. 33]. Зазначимо, що практично усі вони містять комунікативну складову.

Розглянемо детальніше такий вид інтернет-технології, як відеоконференція. Відеоконференція (англ. videoconference, або videoteleconference), за вікісловником, – це телекомунікаційна технологія, що забезпечує одночасну двосторонню передачу, обробку, перетворення та

представлення інтерактивної інформації на відстані в режимі реального часу за допомогою апаратно-програмних засобів обчислювальної техніки; це один із видів Groupware, програмного забезпечення для взаємодії між людьми, що спільно працюють над однією проблемою [10]. Слід зазначити, що більшість науковців відеоконференцію визначають як комп'ютерну технологію. Так, І. Кузнєцов відеоконференцію розглядає як комп'ютерну технологію, яка дозволяє людям бачити і чути один одного, обмінюватися даними і спільно їх обробляти в інтерактивному режимі [6]; а Л. Раїцька – як комп'ютерну технологію, яка дозволяє учасникам комунікації бачити і чути один одного у режимі реального часу і яка робить комп'ютерно-опосередковане спілкування на відстані наближеним до реального живого спілкування [4, с. 149]. М. Кадемія відеоконференцію визначає як спосіб обміну відеозображеннями, звуком і даними між двома або більшою кількістю об'єктів, обладнаних відповідними програмними комплексами [2].

До різновидів відеоконференцій можна віднести вебінари, які використовуються переважно для донесення навчального матеріалу, тому що в цій системі мінімізовано зворотній зв'язок від аудиторії. Зазвичай, зворотній зв'язок відбувається через чат, в якому студенти можуть поставити запитання викладачеві в процесі й після закінчення вебінару. Вебінари дозволяють проводити онлайн-презентації, одночасно працювати з документами й додатками, синхронно переглядати сайти, відеофайли й зображення. Такі технології застосовують для онлайн-зустрічей і співпраці викладачів та студентів у режимі реального часу через Інтернет [1].

Із розвитком технологій з'явилося декілька систем, які підтримують режим відеоконференцій. При стандартному устаткуванні комп'ютера, який підключений до мережі Інтернет, для підтримки відеоконференцзв'язку потрібні відеокамера, мікрофон, устаткування, що здійснює передачу сигналу від відеокамери та мікрофону, а також спеціальне програмне забезпечення. Системи в основному поділяються на два класи. Це студійний

відеоконференцзв'язок (room-size system) та настільна система (desktop system) [6]. Студійна відеоконференція забезпечує більш якісні аудіо та відеосигнали у достатньо великих приміщеннях за участі великої кількості учасників.

У навчальному процесі такий вид відеоконференцзв'язку можна використовувати для проведення лекцій відомих учених і практиків, а також для проведення телемостів між університетами для встановлення та підтримки зв'язку між студентами та викладачами із різних університетів. Слід зазначити, що студійні відеоконференції характеризуються комунікацією «одного із багатьма» (викладач-група студентів в аудиторії та у віртуальному просторі). Спілкування при такому виді зв'язку відбувається нерівномірно, не встановлюється тісний контакт, не виникають довірливі стосунки між учасниками відеоконференцзв'язку. Тому комунікація при даному виді зв'язку є доволі офіційною за характером взаємодії. На наш погляд, дуже зручним засобом формування комунікативної компетентності іноземних студентів є чат-конференція (мережі є достатня кількість платформ, на базі яких можна організувати вказаний вид зв'язку), що включає також перевірку знань та рівня сформованості комунікативних умінь. Чат-конференцію у групах, де навчаються іноземці, можна використовувати для проведення дискусій, обговорення проблемних питань; короткої звітності про виконану роботу; надання групових та індивідуальних консультацій. Заслугує уваги як засіб формування зазначеної компетентності і комп'ютерна програма Skype, яка встановлює миттєвий відеозв'язок із абонентом. Проведення відеоконференцій за допомогою зазначеної програми не потребує від викладача та студентів особливих навичок використання інтернет-технологій у навчальному процесі, що суттєво полегшує процес підготовки, проведення та аналізу такої форми роботи. Серед позитивних аспектів використання відеоконференцій у процесі формування комунікативної компетентності іноземних студентів визначаємо: під час відеоконференції студенти мають можливість у реальних умовах (малознайома аудиторія, незвичний формат професійної комунікації), але у

віртуальному середовищі практикувати уміння проведення презентацій, участі у дискусії; уміння проведення ділових зустрічей у віртуальному форматі; у студентів формується риторична культура; віртуальний бар'єр, відеокамера, невимушена атмосфера сприяє зняттю психологічної напруги у комунікантів; розвиток особистісних якостей студентів (гнучкість мислення, толерантність, креативність тощо). Як свідчить практика, відеоконференції не досить активно використовуються у процесі професійної підготовки іноземних студентів, оскільки даний вид роботи потребує від викладачів ретельної підготовки, а від студентів – значних розумових та психологічних зусиль. Проте зазначена технологія може використовуватися не лише в системі дистанційної освіти іноземних студентів, але й як доповнення до очної системи навчання (синхронні уроки-проекти, заочні науково-практичні конференції, круглі столи, віртуальні екскурсії на виробництво із подальшим обговоренням побаченого, почутого; тематичні вечори, демонстрації та обговорення дослідів та інше).

Таким чином, упровадження інтернет-технологій, зокрема технології «відеоконференція» у процес професійної підготовки іноземних студентів вищих навчальних закладів сприяє розвитку їхніх комунікативних знань та умінь завдяки стимулюванню інтересу до ділового віртуального спілкування, формуванню та розвитку особистісних комунікативних якостей, що в цілому підвищує рівень комунікативної компетентності іноземців в умовах нерідного мовленнєвого середовища. Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних із використанням відеоконференцій як засобу формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів, що викликає необхідність подальших досліджень виокремленої проблеми. Перспективним напрямом у розв'язанні окресленої проблеми є, на нашу думку, розробка методичних рекомендацій для викладачів, що здійснюють професійну підготовку іноземних студентів, щодо використання відеоконференцій як ефективного засобу формування умінь ділового спілкування у віртуальному просторі.

Література:

1. Бацуровська І.В. Методика використання порталу у фаховій підготовці майбутніх інженерів в аграрних університетах / І.В. Бацуровська // Матеріали Міжнар. Науково-методичної конф. «Сучасний стан природничо-математичної та технологічної освіти: тенденції, перспективи». – Випуск 13. – Херсон, 2010. – С. 56–59.
2. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / М.Ю. Кадемія. – Львів : СПОЛОМ, 2009. – 260 с.
3. Краудер Н.А. О различиях между линейным и разветвленным программированием / Н.А. Краудер // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей. – М.: Высшая школа, 1968. – С. 58–67.
4. Кузнецов І.М. Технологія ділового спілкування / І.М. Кузнецов. - М. : Березень, 2004. - 128 с.
5. О'Рейлли Т. Что такое Веб 2.0 / Т. О'Рейлли // Компьютерра Online. – 2005: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.computerra.ru/think/234100/>.
6. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : монография / Л.К. Раицкая. – М. : МГОУ, 2011. – 173 с. 7
- . Kennedy К. Writing with Web Log» / К. Kennedy // Technology & Learning. 2003. – № 2. – Р. 29–35.
8. Bloch J. Abdullah's Blogging: A Generation 1.5 student enters the blogosphere / J. Bloch // Language Learning and Technology. – 2007. – Vol. 11. – № 2. – Р. 25–37.
9. Інтернет-технологія // Вікіпедія: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/internettehnologiui>. 10. Відеоконференція // Вікіпедія: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Videokonferentsiya>.

Особливості інтерактивного навчання на заняттях з української мови як іноземної

Савченко Л.А.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: liliya7ukr@gmail.com

Активна глобалізація, створення нових технологій вимагають оновлення освітніх програм та використання інтерактивних методів навчання. Освітній процес має відповідати практичним та духовним потребам сучасної людини. Тому більшість методичних інновацій пов'язані з впровадженням в освітній процес інтерактивних методів навчання. Формування практичних навичок з дисципліни є основною метою сучасного освітнього процесу. Таким чином, актуальність застосування інтерактивних методів навчання зумовлена викликами сучасності, прагненням підвищити рівень знань студентів.

Аналіз наукових розвідок свідчить про зацікавленість науковців проблемами застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі. Використання інтерактивних методів навчання вивчали: І. Лук'янченко, П. Шевчук, Н. Коломієць, О. Пошетун, Л. Пироженко, О. Коротаєва, Н. Суворова, Т. Сердюк, Т. Сазерленд та інші. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання досліджували: М. Жалдак, М. Шут, Ю. Жук, Н. Дементієвська, О. Пінчук, О. Соколюк, П. Соколов. Інтерактивним технологіям навчання на заняттях з мови присвячені праці: І. Свириденко, І. Кочан, І. Сидоренко, М. Сідун та інших науковців.

Метою статті є дослідження особливостей інтерактивного навчання та методів, які можна використовувати на заняттях з української мови як іноземної.

Інтерактивне заняття передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб були задіяні різні види завдань (діалоги, монологи, дискусії, ігри), форми навчання (парна, групова робота, рідше – самостійна), робота з різноманітними джерелами інформації (аудіо- та відеоматеріали, журнали, газети тощо). Викладач має створити комфортну психологічну атмосферу та однакові умови для творчого навчання мови. Висловлювання, креативні ідеї, альтернативні рішення проблемних ситуацій, оригінальне виконання поставлених завдань заохочується. Викладач коригує та направляє діяльність студентів-іноземців через співпрацю з ними [1; 2; 5].

Всі суб'єкти навчального процесу мають взаємодіяти між собою: обговорювати проблемне питання; консультуватися, радитися, зважати на думку своїх колег; пропонувати свої міркування стосовно теми. У такій співпраці кожна думка має значення. Всі висловлювання подаються толерантно, пропонуються свої ідеї. Не можливе категоричне заперечення інших ідей, конфлікт між суб'єктами навчального процесу [4; 6; 7].

Для формування у студентів-іноземців мовних, мовленнєвих та комунікативних вмінь та навичок пропонуємо використовувати такі види завдань на заняттях з мови:

1. Дискусія

Викладач формує невеликі групи студентів, які обговорюють проблемне питання і через фіксований час презентують одне або кілька його рішень, які сформувалися у студентів під час дискусії.

2. Метод case-study або метод конкретних ситуацій

Розв'язок кейсів, проблемних ситуацій. Інциденти, які пропонує для обговорення викладач, мають бути дотичними до реальних життєвих ситуацій. Вони слугують для студентів конкретним матеріалом для роздумів, ідей. Студенти у процесі вирішення проблеми виявляють свої людські почуття та емоції, виховують в собі гуманність, відповідальність за справедливість прийнятих рішень, формують власні моральні цінності та набувають життєвого досвіду.

3. Рецензування

Написання рецензії на книжку, яку студент прочитав рідною мовою.

Такий вид завдань передбачає розвиток у студентів вміння аналізувати, критично мислити, аргументовано виражати власні думки.

4. Розповідь про переглянутий фільм

Робота у парах. Обговорення у групі.

Іноземні студенти розповідають один одному про переглянутий фільм, а потім кожен ділиться почутим від колеги з аудиторією.

5. Лист другу

Написання листа за зразком відповідно до плану. У плані подається логічна структура передачі інформації за якою студенти мусять написати лист.

6. Допис для соціальної мережі про подію, яка Вас вразила.

1) Студент пише допис про нещодавню подію або ситуацію свідком якої він був та своє враження від неї.

2) Студент-іноземець розповідає про почуту ним новину та висловлює свою думку стосовно неї.

До інтерактивних методів навчання належить також мультимедійне навчання. Таке навчання передбачає застосування різних типів інформації: текстові повідомлення з сайтів, аудіо- та відеоматеріали, презентації (як комп'ютерні, так і з використанням мультимедійної дошки), фото, малюнки, графіки, діаграми, таблиці, схеми, конструкції. Такий інноваційний метод навчання допоможе зацікавити студентів, систематизувати їхні знання з теми [3].

Головною перевагою мультимедійних технологій є унаочнення навчального матеріалу та розвиток практичних навичок.

Таким чином, інтерактивні технології сприяють:

- зацікавленню та мотивації студентів;
- аналізуванню інформації;
- розвитку критичного мислення;
- розвитку творчих здібностей;
- унаочненню теми;
- підвищенню рівня засвоєваності знань;
- будуванню міжособистісних стосунків;
- толерантності, вмінню сприймати альтернативну думку і коректно відстоювати свою;
- взаємодії викладача зі студентами та студентів між собою;
- використанню нових технологій, освітніх платформ студентами задля навчання;
- мобільності студентів;
- створенню комфортної атмосфери для навчання.

Інтерактивні методи навчання спрямовані на вивчення іноземних мов передбачають переважно парне або групове навчання, під час якого здійснюється комунікація між суб'єктами навчального процесу. Використання таких методів навчання на заняттях з української мови як іноземної розвиває

творчі здібності студента, формує критичне мислення, цікавість і прагнення впроваджувати власні ідеї, створювати проекти.

Таким чином, інтерактивне навчання сприяє розвитку комунікативних, мовних та мовленнєвих умінь та навичок.

Література:

1. Кочан І. Нові освітні технології в практиці викладання української мови як іноземної / І. Кочан // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. - 2008. - Вип. 3. - С. 14–20.
2. Лук'янченко І. Використання інтерактивних технологій навчання у формуванні мовленнєвої компетенції в говорінні студентів факультетів іноземних мов – Режим доступу: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_58_2/34.pdf
3. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник/ ав.: Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / За редакцією: Жука Ю. О. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А. С. К., 2004. – 192 с.
5. Свириденко І. Інтерактивні технології та методи навчання іноземних мов на немовних факультетах. - Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/22222/1/%D0%A1%D0%B2%D0%B8%D1%80%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%86.%D0%9C.%20-%20%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%A2%D0%A2%D0%AF.pdf>
6. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / Т. В. Сердюк. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
7. Сідун М. Використання інтерактивних методів у процесі формування іншомовної мовленнєвої компетенції студентів вищих навчальних педагогічних закладів. – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=709

Технологія особистісно орієнтованого навчання на заняттях з української мови як іноземної

Савченко Л.А.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: liliya7ukr@gmail.com

Сучасні тенденції освіти тяжіють до формування всебічно розвиненої особистості шляхом інтелектуального та морального розвитку студента. Такий розвиток забезпечує особистісно орієнтоване навчання, яке своїм корінням сягає в гуманістичну психологію. Навчання орієнтоване на особистість сприяє вихованню людяності, доброти, відповідальності, толерантності, розвитку

творчих здібностей студента, нормалізації міжособистісних стосунків, становленню моральних цінностей людини.

Технологію особистісно орієнтованого навчання досліджували: М. Гриньова, Г. Дятко, Б. Гривнак, А. Шевцов, Н. Гузик, С. Яценко та інші.

Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, яке базується на розкритті індивідуальних особливостей студента та побудові освітнього процесу з огляду на попередні знання, вміння та навички, досвід особистості.

Метою навчання є формування сильної, соціально-адаптованої, мобільної, освіченої, креативної особистості, яка буде займатися саморозвитком і зможе реалізувати себе у всіх сферах життя.

Основними завданнями особистісно орієнтованого навчання є:

- допомога викладача у пізнанні власної індивідуальності;
- психолого-педагогічна допомога студенту-іноземцю у самоідентифікації, соціалізації, адаптації до нового середовища;
- виявлення та використання індивідуального досвіду студента у процесі навчання;
- підтримка у становленні особистості, реалізації своїх ідей;
- розвиток наявних здібностей та формування нових умінь, навичок, інтересів;
- розширення світогляду, заохочення до саморозвитку;
- розкриття індивідуальних рис особистості через взаємодію суб'єктів навчання [3; 4; 5].

У такому навчанні особистість педагога не має бути вищою ніж особистість студента. Вони знаходяться на одному щабелі, взаємодіють, але виконують різні ролі: викладач – навчає, дає настанови з огляду на індивідуальні риси характеру, темперамент, схильності студента; студент – навчається, радиться, вільно висловлює свої думки, ідеї. Для педагога розвиток особистості студента є найголовнішим завданням, а студент – найбільшою цінністю в освітньому процесі. Викладач допомагає студенту реалізовувати свої

ідеї, підштовхує його до творчості, провокує на моральний, духовний, культурний розвиток. Педагог є певною мірою скульптором цілісної особистості. Він визнає і поважає індивідуальність кожного студента, турбується, підтримує. Студент має довіряти викладачу і поважати його, а не боятися. У групі має бути створена комфортна психологічна атмосфера, яка б сприяла комунікації, навчанню. Тільки через взаємодію між педагогом та студентом, студентами між собою може відбуватися продуктивний навчальний процес.

Мотивація відіграє важливу роль у процесі навчання. Від рівня мотивованості студента буде залежати результат навчання. Кожне заняття має супроводжуватись коментуванням педагога, щодо доцільності вивчення цієї теми, застосування саме такого методу під час навчання, що з цього принесе користь і де це можна застосовувати. Викладач розповідає про те, якого результату досягне студент, якщо вивчить і де ці знання йому знадобляться. Акцентує увагу на потребі бути мультифункціональним, мультизадачним, ерудованим, мобільним у сучасному світі, що підвищить конкурентоспроможність, конкурентоздатність майбутнього професіонала.

Структура заняття будується на індивідуальних потребах у навчанні студента. Виклад навчального матеріалу коригується відповідно до індивідуальних особливостей засвоєння нового матеріалу. Змінюється форма освітньої роботи: впроваджується мультимедійне навчання, застосовуються інтерактивні методи навчання. Педагог приділяє увагу і тим методам, інноваційним технологіям, платформам які студент може використовувати у самостійному навчанні, вдома. Новий матеріал завжди пов'язується з особистим досвідом студента [1; 2].

Технологія особистісно орієнтованого освітнього процесу потребує розробки спеціального методичного забезпечення, дидактичного матеріалу з дисципліни та форм контролю рівня засвоєних знань. Для такого навчання мають бути створені відповідні умови:

- навчання проводиться у невеликих групах (8-10 студентів-іноземців), щоб викладач міг приділити увагу кожному студенту;
- комфортна атмосфера для творчого навчання;
- повне методичне забезпечення з використанням інтерактивних завдань;
- мультимедійне забезпечення.

Треба створити всі умови для того, щоб студент хотів вчитися. Завдання повинні бути поліфункціональними:

- зацікавлювати;
- розвивати навички та вміння;
- розвивати вміння аналізувати, критично мислити;
- сприяти творчому розвитку.

Навчальні завдання мають бути спрямовані не на перевірку знань, а на їх формування. Тобто студент через виконання завдань набуває нових знань, а потім сам, вже з власного досвіду, формулює правила. Свобода особистості у навчанні не обмежується. Дидактичний матеріал має бути різноманітним, відповідати потребам, інтересам різних особистостей. Студент може обирати те завдання, яке він буде виконувати. Так він засвоє ті ж навички та вміння що й всі студенти, але у іншій формі, прийнятній для його власного досвіду.

Поєднання різних видів, форм навчальної діяльності сприяє кращому запам'ятовуванню, наочність розвиває зорову пам'ять та асоціативне мислення, активний навчальний процес із застосуванням інтерактивних технологій покращує швидкість реакції, сприяє мультизадачності.

На заключному етапі заняття студент має відчувати успіх від самореалізації.

Отже, технологія особистісно орієнтованого навчання сприяє адаптації студентів-іноземців у новому середовищі, вихованню цілісної, свідомої, інтелектуальної та моральної особистості.

Література

1. Гривнак Б. Парадигма особистісно-орієнтованого навчання на початку нового століття. – Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_42_14.pdf

2. Гриньова М. Особистісно орієнтована технологія навчання та виховання. – Режим доступу: <http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/GrinovaM.pdf>
3. Гузик Н. Розвиток ідеї особистісно орієнтованого навчання та її реалізація в сучасних умовах шкільної освіти. – Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/4_5_2010/35.pdf
4. Шевцов А. Особистісно орієнтоване навчання як основа освіти людей з особливими потребами. – Режим доступу: <http://ap.uu.edu.ua/article/370>
5. Яценко С. Л. Особистісно орієнтоване навчання: теоретичний та прикладний аспекти // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – Вип.85. – С.231 – 237.

Мотивационный компонент в структуре учебной деятельности

Семянникова Н.Л.

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»

г. Харьков, Украина

e- mail: nsemjannikova@gmail.com

Результативность учебной деятельности во многом зависит от мотивов, побуждающих обучающегося к активности, направленной на усвоение знаний, формирование навыков, умений. Мотивация является обязательным компонентом учебной деятельности и выполняет в ней побуждающую, организационную и смыслообразующую функции. На факультете международного образования (ФМО) НТУ «ХПИ» вопросам повышения мотивации и развития интереса к обучению у иностранных студентов уделяется большое внимание. Усиление мотивации и выработка долговременной положительной мотивации к обучению рассматривается как один из путей оптимизации учебного процесса на разных этапах обучения иностранцев.

Существуют различные варианты классификации мотивов учебной деятельности. Общеизвестным является выделение двух типов мотивации: социальные мотивы и мотивы, непосредственно связанные с содержанием обучения – познавательные мотивы, которые формируются в самом процессе учебы и зависят от методов и содержания обучения. Социальные мотивы – это стремление получить знания, чтобы улучшить свои оценки; стремление добиться авторитета и одобрения; хорошо заниматься для того, чтобы не ругали родители; получить знания, чтобы быть полезным обществу. Опрос студентов из групп

медицинского направления первого года обучения на русском языке показал, что 70% из них мотивированно выбирают себе профессию и хотят помогать людям. Однако среди остальных студентов наблюдается слабая мотивация и неуверенность в правильности выбранного ими образования и профессии. Так, в начале учебного года, студент может ориентироваться на медицинское образование, а к концу года трансформируется в инженера. Это продиктовано либо решением семьи, либо материальными трудностями, которые испытывает студент. Оба типа мотивов, как социальные, так и познавательные, являются важными для достижения успеха в получении образования.

Обучение иностранцев на этапе пропедевтической подготовки осуществляется в условиях постепенного овладения русским языком и занимает важное место в системе образования иностранных студентов. В течение одного учебного года иностранный учащийся должен изучить русский язык в объеме, необходимом для получения знаний на основных курсах по избранной специальности, получить языковую подготовку по естественнонаучным дисциплинам и ликвидировать пробелы в своих знаниях. При этом в качестве главного мотива выступает готовность к успешному обучению в вузах Украины с целью получения профессиональной подготовки.

Для иностранных студентов учебная деятельность особенно трудна. Как показывает наш многолетний опыт, необходимо учитывать трудности, с которыми сталкиваются иностранные студенты, преодолевая языковой барьер и адаптируясь в иноязычной среде. Возникающие проблемы связаны не только с социально-психологической, но и с академической адаптацией – процессом приспособления к новой образовательной системе, к ее организационным, методическим и педагогическим принципам.

Работая с интернациональным учебным коллективом, преподаватели отмечают, что некоторые студенты стесняются читать и отвечать на вопросы, что связано с недостаточным уровнем овладения языком, боятся критической

оценки, боятся показаться смешными. В следствие этого у них формируется желание избегать неудач, часто пропускать занятия.

Для преодоления данного психологического барьера необходимо применять новые интенсивные педагогические технологии, которые помогают иностранным студентам снять языковые и коммуникативные трудности, психологическое напряжение и усталость. Благодаря эффекту новизны активных и интерактивных методик (при правильной их организации) у студентов возрастает интерес к процессу обучения на неродном языке. В процессе реализации любых форм обучения преподаватель должен владеть различными методическими приемами, соответствующими конкретным ситуациям. К современным активным технологиям, которые применяют преподаватели ФМО на занятиях по химии, биологии и другим естественнонаучным дисциплинам, относятся деловые и ролевые игры в разных модификациях, круглые столы и дискуссии, диалоги, фронтальный опрос и тестирование, ситуации разрешения актуальной проблемы, прием кластера. Особое внимание заслуживает методический прием организации учебной работы под названием «жужжание» группы. Этот прием полезен для вовлечения в работу максимального количества студентов, в особенности, когда группа большая, и некоторые студенты пассивны. Для наглядности, в ходе лекций, при проведении практических и лабораторных работ, активно используются мультимедийные компьютерные презентации, что необходимо для связи зрительного образа с названием. Как подтверждает наш опыт, на каждом занятии должен присутствовать «вызов». Этот методический прием позволяет актуализировать и обобщить имеющиеся у студента знания по данной проблеме, вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать обучаемых к формулировке вопросов, побудить студентов к активному включению в учебный процесс. На наш взгляд, ценность инновационных технологий состоит в том, что студенты-иностранцы – представители разных стран мира, обучающиеся в интернациональных группах – учатся эффективной

работе в коллективе, общению в аутентичной учебной и научной среде; на таких занятиях формируются навыки и умения профессионального общения.

Инновационные педагогические технологии повышают мотивацию и интерес к учебному материалу, активизируют любознательность, создают обстановку сотрудничества и успеха.

Литература:

1. Лісачук Л.М., Семяннікова Н.Л. Особливості організації практичних занять з природничих дисциплін в процесі пропедевтичної підготовки іноземних студентів /Лісачук Л.М., Семяннікова Н.Л.// Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: матеріали XII міжнародної науково-практичної конференції. – Х.:ХНАДУ, 2017. – С. 624–628.
2. Степанов О. М. Педагогічна психологія / Степанов О.М. – Київ, 2011. С. 98 – 102.

Сюжетно-дидактические игры на уроках русского языка как иностранного
Сергейчук Л.В.

Харьковский национальный университет городского хозяйства им. А.Н. Бекетова
г. Харьков, Украина
e-mail: sergeychuk.lv@gmail.com

Среди многочисленных форм организации учебного процесса при обучении иностранных студентов русскому языку на начальном этапе игра является немаловажной формой обучения. Цель игровых ситуаций – учиться русскому языку, используя его как средство коммуникации. В игровом процессе выявляются творческие возможности студентов, развиваются коммуникативные качества, образная, ассоциативная память, язык. Игра воспринимается как способ формирования конкретных навыков поведения, обучения, как разного рода активность (интеллектуальная, эмоциональная, творческая). Достоинством игровых методов и приёмов обучения является то, что они вызывают у иностранных студентов повышенный интерес и положительные эмоции, так как позволяют решать учебные задачи в атмосфере заинтересованности и активности. В ситуации игры процессы восприятия, понимания и усвоения протекают в сознании студентов более точно и быстро.

Существует большое количество пособий, в которых представлено описание разнообразных игр [1; 2; 3; 4; 5; 7]. В пособиях собраны задания

разных типов, которые помогут преподавателю РКИ разнообразить урок и активизировать речевую деятельность студентов, а самих студентов мотивируют во время урока выходить в коммуникацию. Также представлены игры для групп разного уровня подготовленности, даны советы по изменению заданий в зависимости от языковой компетенции студентов.

В методике обучения языку применяются сюжетно-дидактические игры. Их основная цель – смена деятельности, полноценный и эффективный психологический отдых во время занятия.

Необходимо выделить несколько функций, в которых может выступать одна и та же игра:

- обучающая функция, с помощью которой достигается развитие у студентов умений и навыков (память, внимание, восприятие различной информации; развитие навыков владения иностранным языком);

- развлекательная функция – создание благоприятной атмосферы на занятиях, превращение урока из скучного мероприятия в увлекательное приключение;

- коммуникативная – эмоциональное объединение в группе студентов, приехавших из разных стран, возможность для них подружиться;

- релаксационная функция – на начальном этапе обучение русскому языку проходит очень интенсивно, дается большое количество информации, поэтому необходимо снимать эмоциональное напряжение, вызванное повышенной нагрузкой на нервную систему студентов.

Подбирая игру, преподаватель должен учитывать следующие условия:

1. Выбор темы игры. Следует заранее продумать, отвечает ли игра цели данной темы занятия.

2. Определение целей и задач игры. Игра должна соответствовать учебной программе и служить для закрепления или повторения учебного материала. Не рекомендуется использовать игру для изучения нового

материала, так как студенты будут делать много ошибок, и это нарушит течение игры.

3. Подготовка и проведение игры. Игра должна строиться на материале, который знаком студентам, поэтому перед началом игры полезно повторить пройденный материал. Игровые задания должны быть не слишком лёгкими, но и не слишком сложными. Также подобранная игра должна соответствовать возрастным особенностям учащихся, иногда быть универсальной, т.к. на подготовительном факультете группы формируются не по возрасту, а по мере заезда студентов. Поэтому возраст студентов колеблется от 18 до 25 лет. Правила игры нужно формулировать коротко и ясно. В игре должны быть задействованы все студенты группы для повышения продуктивности урока.

4. Подведение итогов игры. По окончании игры обязательно подводятся итоги. Каждого участника игры следует похвалить, при необходимости указать на фонетические или грамматические ошибки.

Предлагаем несколько игр, используемых нами на уроках РКИ.

Игра «Чего нет?» может быть использована для отработки навыков употребления форм родительного падежа имён существительных в значении отсутствия или принадлежности. Преподаватель просит каждого студента дать ему 2 каких-нибудь предмета. Это может быть, например, ручка, карандаш, телефон, ключи, паспорт и т.д. Все имеющиеся предметы преподаватель раскладывает на своём столе. Затем он берёт в руку по одному предмету и спрашивает: «Чей это карандаш?», «Чья это ручка?», «Чьи это ключи?». Отвечают и хозяин предмета, и другие студенты: «Это мой карандаш», «Это её ручка», «Это ручка Ахмеда». Следующий этап игры: преподаватель просит студентов внимательно посмотреть на лежащие на столе предметы и запомнить их. Затем студенты по просьбе преподавателя закрывают глаза, а преподаватель в это время убирает со стола несколько предметов. Студенты открывают глаза, а преподаватель спрашивает: «Чего нет на столе?». Студенты отвечают: «На столе нет карандаша», «На столе нет ручки», «На столе нет телефона Ахмеда».

Игра «В магазине» может быть использована для закрепления студентами конструкций русской разговорной речи, пополнения лексического запаса. Игра требует предварительной подготовки, т. к. студенты уже должны знать лексику «Овощи и фрукты», конструкции «Сколько стоит...?», «У Вас есть...?» и родительный падеж в значении количества. Преподаватель расставляет на доске фото с изображением овощей. 1й студент стоит у доски – это продавец. 2й студент – покупатель, он приходит в магазин с реальными деньгами в руках.

Примерный диалог студентов:

2С: – Здравствуйте! У Вас есть яблоки?

1С: – Здравствуйте! Да, есть.

2С: – Сколько стоит 1 килограмм?

1С: – 1 килограмм стоит 20 гривен.

2С: – Дайте 2 килограмма.

1С: – Вот, возьмите яблоки.

2С: – Спасибо, вот деньги.

1С: – Вот сдача. До свидания!

При проведении данной игры возможна вариация тем: «Предметы одежды», «Обувь» и т.д. Таким же образом можно проигрывать и другие жизненные ситуации: как купить билет в кинотеатре, посещение врача в поликлинике.

Эффективно также на уроках РКИ разучивать учебные стихотворения, петь песни, решать кроссворды.

Таким образом, введение в учебный процесс игровых ситуаций позволит иностранным студентам на начальном этапе обучения в большей степени заинтересоваться русским языком, вызвать готовность изучать его, признать ценность владения им. Применяя или используя на занятиях данные средства обучения, можно гораздо быстрее добиться хорошего понимания изучаемого материала, эффективнее усваивать грамматический материал. Умелое сочетание игр разных видов делает урок русского языка интересным, благодаря чему иностранные студенты достигают высоких результатов в обучении.

Литература:

1. Акишина А. Русский язык в играх. Раздаточный материал./ А. Акишина. – Москва: Русский язык. Курсы, 2012. – 88 с.
2. Безкоровайная Л.С. Карты, карточки, картинки – Выпуск 1: Падежи: учебное пособие по русскому языку: комплект./ Л.С. Безкоровайная, В.Е. Штыленко, Е.Л. Штыленко. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012. – 15 с.
3. Губанова Т.В. Русский язык в играх./ Т.В. Губанова, Е.А. Нивина. – Тамбов: Издательство ТГТУ, 2007. – 48 с.
4. Дьяченко Л.С. Играем с местоимениями: Пособие для начинающих изучать русский язык / Л.С. Дьяченко, О.Э. Чубарова. – Москва: Русский язык. Курсы, 2015. – 80 с.
5. Колесова Д. Игра слов. Во что и как играть на уроке русского языка./ Д. Колесова, А. Харитонов. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2011. – 152 с.
6. Кочладзе Н. Методика проведения подвижных игр на уроках РКИ [Электронный ресурс] / Н. Кочладзе. – Режим доступа: <https://www.uchitelrusdili.ru/single-post/2018/05/15/>
7. Старовойтова И.А. Русская лексика в заданиях и кроссвордах./ И.А. Старовойтова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2007. – 80 с.
8. Чубарова О.Э. Глаголы движения. Пособие-игра по русскому языку./ О.Э. Чубарова. – Москва: Русский язык, 2009. – 24 с.

К вопросу обучения иностранных студентов научному стилю речи на подготовительных факультетах

Солодова Л.Е.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: rki314@ ukr.net

Общеизвестным является то, что язык специальности служит базой для профессиональной подготовки будущих специалистов. Небольшой по объему курс по научному стилю речи (120 аудиторных часов) определяет успешность обучения студентов на основных факультетах. В связи с этим преподавателю русского языка необходимо за короткий промежуток времени ввести значительное количество языкового материала, связанного с профессией студента, чтобы подготовить его к изучению дисциплин на первом курсе.

Основная цель обучения на подготовительном факультете – выработка у студентов умения слушать лекции на русском языке, записывать их, отвечать на вопросы, читать специальную литературу. Обучение учебно-профессиональному общению необходимо рассматривать как необходимый шаг в подготовке иностранных студентов к овладению языком как инструментом получения высшего образования и выбранной специальности.

По словам Е.И. Мотиной, «приближая преподавание русского языка к практическим нуждам иностранных учащихся, мы ставим русский язык на службу овладения ими их специальностью».

Без сомнения, необходимый уровень владения языком у будущих специалистов может быть неодинаковым: например, филологам требуется более высокий уровень знания терминологической лексики, чем инженерам. Таким образом, коммуникативные потребности иностранных учащихся являются мотивирующим фактором в овладении языком.

О важности мотивации в осуществлении иноязычной речевой деятельности неоднократно говорили ведущие лингвисты и психологи. Они отмечали, что эффективность процесса обучения во многом зависит от четко выраженного фактора профессиональной мотивации.

Конечно, успешность обучения более эффективна, когда преподаватель развивает у студентов мотивы, побуждающие к изучению профессионально-ориентированной лексики, необходимой им для овладения профессией, которую они выбрали.

Для достижения поставленной цели необходимо развивать навыки и умения в разных видах речевой деятельности. Слушание, письмо, говорение, чтение – именно в таком порядке следует размещать виды речевой деятельности при обучении научному стилю.

В методической литературе представляется интересной следующая точка зрения: при изучении научного стиля речи на среднем этапе доминирующую роль должно играть слушание, на продвинутом – чтение. На их основе следует развивать говорение и письмо, поскольку главной задачей на этих этапах является подготовка студентов к слушанию и конспектированию лекций, чтению литературы по специальности, к выступлениям на семинарах и участию в диспутах, обсуждениях, к оформлению результатов самостоятельной работы студентов в письменном виде: в виде конспектов, рефератов, курсовых работ и

др. Это определяет истинные коммуникативные потребности иностранных учащихся при изучении ими научного стиля речи.

Итак, целью занятий по научному стилю речи является выработка навыков чтения учебной литературы по специальности, понимание и пересказ прочитанного устно или письменно. Значит, в основе обучения лежит текст. Но на этапе довузовской подготовки уровень знания студентов являются недостаточными для понимания специальных текстов. Обычно на начальном этапе обучения используются адаптированные тексты по изучаемым предметам, и отбор осуществляется с учетом лексико-грамматического материала основного курса и минимума необходимого для изучения специальных дисциплин.

По высказываниям студентов самым трудным для них является первый курс, особенно первый семестр, поэтому подготовка к нему начинается уже на 5-6 неделе обучения по подготовительном факультете.

Чтение – исключительно важный для иностранных студентов, будущих специалистов, вид речевой деятельности, так как им необходимо будет постоянно работать с печатными материалами. В аудитории, под руководством преподавателя студенты работают с учебными специальными текстами, предназначенными для изучающего чтения, которое требует полного понимания содержания текста. Этот вид чтения формирует умение анализировать текст и воспринимать его в целом. Дополнительные тексты используются для самостоятельной работы студентов и предусматривают понимание общего содержания текста и умение выделить главную информацию в тексте. В работе над учебным текстом предусматривается два этапа работы: ознакомительное и изучающее чтение.

Поисковый вид чтения также используется в аудитории, если текст уже прочитан и есть необходимость найти какую-то конкретную информацию.

Работа над текстом состоит из нескольких этапов. Первый этап – ввод текста. Студент слушает текст и пытается понять содержание, а преподаватель

выясняет, что студент понял из прочитанного, затем студенты слушают или читают текст по абзацам, а преподаватель выясняет уровень понимания студентом содержания абзаца, и, наконец, последнее действие – студенты читают текст по фразам. Чтение сопровождается комментариями, переводом объяснением. Следующий этап – обработка текста, которая заключается в понимании и анализе слов. Последний этап – выход в речь (устную или письменную). В систему работы входит три типа заданий: предтекстовые, притекстовые, послетекстовые.

Предтекстовые задания направлены на снятие лексико-грамматических трудностей в понимании текстовой информации. Этот вид работы включает в себя упражнения на словообразование, на определение слов по составным частям (суффиксам, корням, префиксам, нахождение синонимов и антонимов, на анализ структуры предложения).

Притекстовые задания помогают глубже понять содержание текста.

Послетекстовые задания состоят из двух частей: грамматические – с целью усвоения грамматического материала текста, предполагающие речевые задания, которые выполняются поабзацно. Каждый абзац является опорой для построения репродуктивного аналога. Выполнение этих заданий предусматривает выход в письменную или устную речь.

Для профессионально-ориентированного обучения важным является не только чтение, но и аудирование. Несмотря на то, что аудирование – это один из самых сложных видов речевой деятельности, недооценка роли аудирования в учебном процессе на подготовительном факультете может отрицательно сказаться в дальнейшем, на основных факультетах, так как на начальном этапе обучения у студентов закладываются основы коммуникативной компетенции, необходимые для дальнейшего успешного овладения необходимыми знаниями по выбранной специальности.

Аудирование текста, как и чтение, выполняется в три этапа. Первый этап – предтекстовая работа. Основная цель этого вида работы – познакомить

учащихся с новой лексикой и направить их внимание на слушание аудиотекста. Можно также попросить сделать предположение о содержании текста по заглавию. Это задание хорошо активизирует студентов. В качестве притекстовых заданий можно предложить студентам определить тему текста, ответить на некоторые вопросы. После вторичного прослушивания текста ответить на все вопросы или составить монологическое высказывание устно или письменно.

На среднем этапе, как уже отмечалось, доминирующую роль должно играть обучение слушанию, на его основе – говорению и письму. Работая над методическими приемами, которые участвуют в развитии навыков слушания – письма как вида речевой деятельности у студентов подготовительного факультета, следует учитывать, что в мыслительных процессах принимают участие кратковременная память, механизм вероятностного прогнозирования, механизм эквивалентных замен.

Кратковременная память удерживает услышанное до конца звучания. Поэтому развитие кратковременной памяти при работе над слушанием – письмом следует начинать со слухового восприятия отдельных слов, предложений или микротекстов. Преподаватель читает слова или фразы, а студенты повторяют, пишут, воспроизводят.

Долговременная память хранит большое количество лексических единиц, объединенных по определенным принципам. Чтобы удерживать в памяти их длительное время необходимо объединить эти лексические единицы в синтаксические конструкции и повторять, повторять. Но и этого недостаточно. Чтобы понимать научную речь, надо владеть терминологической лексикой.

Овладение иностранными студентами терминологией является первостепенной задачей.

Главное отличие научного стиля от других стилей – использование специальных средств лексики, грамматики, употребление особых конструктивных предложений. Система заданий должна быть направлена на

снятие лексических, грамматических трудностей и ознакомление со специальными конструкциями, характерными только для научного стиля речи, например: что – это что, что является чем, что влияет на что и т.д. В предтекстовых заданиях преподавателем вводятся эти конструкции, объясняется их значение, в притекстовых упражнениях – отрабатываются, а в послетекстовых – закрепляются.

При введении лексического материала следует уделять должное внимание словообразованию. Так, например, при изучении темы «Качественная характеристика предмета» необходимо обратить внимание студентов на слова с суффиксом –ость, -от(а), -изн(а). Отмечаем, что это всегда существительные женского рода, которые характеризуют название качества предмета: хрупкость, теплота, кривизна и т.д. Также можно сообщить студентам, что слова с этими суффиксами в английском языке часто соответствуют существительным с суффиксами –ness: quickness (быстрота), weakness (слабость). Существительные с суффиксами –ани(е), -ени(е) актуальны для темы «Характеристика процесса»: деление, вычитание, плавление, размножение. Если студенты будут знать, что слова с этими суффиксами образованы от глаголов и обозначают процесс, им легче будет понять содержание текста.

Особенно много лексических трудностей возникает при изучении прилагательных, так как суффиксальный способ образования прилагательных в русском языке значительно разнообразнее, чем в английском или французском. Студенты обычно не знают, какой суффикс надо использовать для данного слова. Обращаем их внимание на значение некоторых суффиксов:

- Суффикс –ическ(ий) употребляется для определения отрасли науки: математика – математический; биология – биологический.
- Суффиксы –оват(ый), еват(ый) обозначают недостающее количество признака предмета: красноватый, кисловатый, синеватый. Прилагательные с этими суффиксами в английском языке соответствуют прилагательным с суффиксом –ish: readish, sourish, bluish.

- Прилагательные с суффиксом –ист(ый) характеризуют предмет с большим количеством данного признака: каменистый, лучистый, пятнистый.

Таким образом, закладывая на подготовительном отделении основы использования языка как способа получения научной информации и обмена ею, преподаватели формируют все необходимые умения для дальнейшего обучения иностранных студентов.

Литература:

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа / В.Н. Вагнер. – М.: Владос, 2001. – 382 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языку. М.: Академия, 2009
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – 2-е издание. М.: 1985. – 85 с.
4. Мотина Е.И. Язык и специальность. Лингвометодическая основа обучения. М.: Русский язык -1988

Учебные экскурсии как средство формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов

Уварова Т.Ю.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: uvarova_hnadu@ukr.net

Известно, что современная методика преподавания украинского языка как иностранного базируется на компетентностном подходе, поскольку он является одним из эффективных способов обучения украинскому языку как иностранному (УЯИ). В центре внимания такого способа стоит обучаемый, как носитель основных компетенций. Эффективность данного подхода состоит в том, что в обучаемом достигаются значительные результаты, как в личной, так и в профессиональной жизни в условиях конкретного общества [6, с.159].

Одной из важнейших компетенций в процессе обучения УЯИ является лингвокультурологическая компетенция – один из способов овладения навыками общения с помощью изучаемого языка на базе подлинных текстов, отражающих социальные и культурные концепты иной социальной общности; это естественное

овладение языковой личностью процессами речепорождения и речевосприятия, что особенно важно при овладении установками культуры [2, с. 278].

Изучение культурной семантики языковых знаков является предметом лингвокультурологии на современном этапе изучения украинского языка как иностранного. Формирование культурной семантики возможно при взаимодействии двух различных кодов – языка и культуры, так как каждая языковая личность одновременно является и культурной личностью.

Лингвокультурология решает следующие задачи:

- определение роли культуры в образовании языковых концептов;
- выяснения, к какой части значения языкового знака прикрепляются «культурные смыслы»;
- понимание этих смыслов тем, кто говорит и слушает, и их влияние на речевые стратегии;
- воплощение в текстах и распознавания культурных смыслов на основе культурно-языковой компетенции носителя языка;
- определение понятийного аппарата, позволяющего анализировать проблему взаимодействия языка и культуры в динамике и обеспечивать взаимопонимание в рамках данной научной парадигмы [2, с. 278].

Одним из эффективных средств формирования у иностранных студентов лингвокультурологической компетенции является проведение экскурсий, позволяющие развить речевые навыки и умения студентов, сформировать страноведческие знания, расширить их кругозор, стимулировать интерес к изучению украинского языка и украинской культуры. Экскурсии способствуют формированию у студентов различных видов компетенций (лингвистической, лингвокраеведческой и др.). Этот вид внеаудиторной работы вызывает у студентов интерес, так как страноведческие реалии – это часть традиционно бытовой культуры всех народов, они близки студентам разных стран и помогают им лучше осознать себя как языковую личность [4].

В отличие от классической экскурсии, особенностью учебной экскурсии является то, что она составляет органическую часть учебного процесса, являясь при этом частично и развлекательной деятельностью. Учебная экскурсия должна включать в себя все виды речевой деятельности, а также языковые, речевые и коммуникативные упражнения. Отличительной чертой учебной экскурсии является также возможность отработать на практике грамматический материал, пройденный на занятиях, осуществить «погружения» в жизнь страны и культуры.

Так, при подготовке учебной экскурсии нужно учитывать, что экскурсионный материал должен содержать информацию, необходимую для формирования лингвострановедческих компетенций. Темп и лексико-грамматические особенности подачи информации должны соответствовать уровню студентов: преподаватель, зная уровень студентов и их лексический запас, может сделать свой рассказ несложным и увлекательным.

Одним из подходящих вариантов может стать учебная экскурсия в город Запорожье, а именно в Историко-культурный комплекс «Запорожская Сечь», который находится на острове Хортица. Данный комплекс является единственным собирательным образом всех существующих во времена казачества Сечей, где собраны вместе самые интересные элементы архитектуры, культуры, быта и жизни запорожских казаков.

Как и при планировании аудиторных занятий, так и во время подготовки к учебной экскурсии преподавателю необходимо поставить перед собой определенные цели. Так, одной из важнейших целей является знакомство со страной в целом и городом в частности, с использованием исторического и современного материала.

По содержанию обзорная экскурсия может быть многотемной и многоплановой. Что касается экскурсии на Хортицу, то, прежде всего, нужно обратить внимание студентов на то, что история острова начинается еще задолго до появления человека на Земле. Гранитные породы острова Хортицы являются древнейшими на планете. Они сохранились в первозданном виде и

образовались почти 3 миллиарда лет назад, а сам остров образовался около 2 миллионов лет назад, отделившись от левого берега современного Нового Днепра [1]. Что касается появления на территории современного острова первых людей, то первые существенные поселения на Хортице относятся к эпохе бронзы (III-II тыс. до н. э.) Об этом свидетельствуют многочисленные захоронения, городища и культовые сооружения

Важной частью учебной экскурсии является посещение Музея истории запорожского казачества. Экспозиция музея охватывает различные периоды существования человека на территории современного города Запорожье. Интересными для иностранных студентов здесь станут разделы «Запорожский край в древнейшие времена», «Запорожье в период Киевской Руси», «Запорожье в казацкие времена», «Заселение Запорожского края в конце XVIII-XX вв».

Еще одним этапом экскурсии является посещение Историко-культурного комплекса «Запорожская Сечь». Данный комплекс на Хортице был построен по образу настоящей Сечи в уменьшенном масштабе: здесь присутствуют все элементы существовавших Сечей. На Сечи можно посетить множество сооружений, построек и домов, чтобы ознакомиться с видами интерьера и предметами быта тех времен.

Стоит отметить, что учебная экскурсия должна быть тщательно спланирована. Обязательно должно быть проведено предэкскурсионное занятия, в которое необходимо включить изучение лексики по теме экскурсии и чтения текстов. Предэкскурсионное занятия предусматривает аудиторную работу, во время которой студентам необходимо прочитать тексты об украинских казаках и Запорожской Сечи. Также можно предложить студентам прочитать отрывок из повести «Тарас Бульба», в котором дается описание внутренней обстановки главной комнаты в украинском доме в 17 веке, или Сечи. Таким образом, данное занятие будет нацелено не только на изучение новой лексики и дополнительной информации о предстоящей экскурсии, но позволит отработать и навыки чтения.

Для реализации этих целей необходимо провести предтекстовую работу, которая позволит заинтересовать студентов в изучении темы. Необходимо освоить новый лексический материал. В качестве новой лексики предлагаются к изучению следующие слова: Запорожье, Днепр, комплекс, казак, казачество, Запорожская Сечь, Кош, быт, дом, крыша, крепость, укрепление, вал, ров, частокол, башня, колокольня, шалаш, площадь, пушка, воз и др. Далее иностранцы читают текст и выполняют послетекстовые задания.

Послеэкскурсионное занятие предусматривает два вида отчетности по экскурсии: заполнение анкеты и письмо другу. Анкета представляет собой опросник по экскурсии с элементами лексико-грамматических заданий: Понравилась ли Вам экскурсия? Почему? Какая из частей экскурсии была для Вас наиболее интересной? В каких местах Вы побывали? Опишите по пунктам пройденный путь, используя глаголы движения. В каких городах Украины Вы еще хотели бы побывать?

Второй вид отчетности – письмо другу. Это сочинение, в котором бы студенты рассказывают о своих впечатлениях от прогулки по острову. Сочинение позволяет связать воедино устно-разговорную разновидность украинского литературного языка и письменно-книжную, закрепить тот лингвистический материал, который был изучен ранее, способствовать успешному развитию речи иностранных студентов.

Таким образом, учебная экскурсия, как важнейшая часть учебного процесса, позволяет иностранным студентам окунуться в социокультурную среду страны в целом и применить на практике уже полученные знания о языке.

Литература:

1. Запорожская Сечь / Национальный заповедник Хортица. URL <http://hortica.zp.ua/guide/north/89-sich> (дата обращения: 14.05.2018)
2. Коняева Л. А. Формирование лингвокультурологической компетенции студентов на фоне компетентного подхода // Вестник КемГУ, 2012 № 4 (52), С.278
3. Нефедов И. В., Хашхаян М. А. Экскурсия как способ формирования лингвокультурологической компетенции при обучении РКИ // Молодой ученый. – 2015. – №20. – С. 602-606. – URL <https://moluch.ru/archive/100/22419/> (дата обращения: 14.05.2018).

4. Петровская Д. А. Экскурсия как вид работы при обучении РКИ [Электронный ресурс] URL: <http://www.bsmu.by/files/84ce7fb48a120874f6c47a14e574dc4b/> (дата обращения 8.05.2018)
5. Соколова Т. М. О проведении учебных экскурсий силами студентов-иностранцев в процессе их обучения РКИ // Международный научный журнал «Инновационная наука», 2015, № 6, 166–169.
6. Чумак Л. Н. Методика преподавания РКИ // Учебное пособие. — Минск: БГУ, 2009, 159.

**Психолого-педагогічні засади організації
навчального процесу: питання адаптації та інтеграції
іноземних студентів в освітній простір ЗВО**

Социально-культурная анимация в образовании

Бекбосынов Д.А.

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза,

г. Нукус, Узбекистан

e-mail: institut2018@yandex.ru

На сегодняшний день анимационная деятельность постепенно приобретает популярность, как одна из эффективных форм организации досуга. И здесь перед обществом стоят две главные проблемы – сохранения и укрепления здоровья школьников и повышение их физической подготовленности. Ведущий вектор государственной политики в последние годы направлен на создание благоприятных условий для физического, духовного и творческого развития народа, поиска и поддержки одаренных детей и молодежи, самореализации их в современном обществе. Однако именно школа должна научить каждого воспитанника самостоятельно мыслить, действовать в нестандартных условиях, решать самые разнообразные задачи настоящего (социальные, учебные, бытовые и т.д.). Достаточно сложной и противоречивой является проблема, которая заключается в организации досуга школьников, ведь большой объем неорганизованного свободного времени и может вызывать возникновение социальных проблем. Именно поэтому вопрос о развитии креативности учащихся в процессе их школьной социализации находится в центре научного внимания. И будет актуальным исследовать влияние различных видов анимационной деятельности в воспитании школьников.

Теория и практика убеждает, что школьный возраст – ответственный этап в обеспечении надлежащего основания формирования здоровой, гармонично развитой личности. И именно здесь можем отметить, что использование

анимационной деятельности является актуальным влиянием на воспитание здорового образа жизни учащихся, преодоления учебных трудностей, а также помогает в организации каникул.

Проанализируем более подробно содержание школьной анимации. Школьная анимация – это деятельность, основанная на применении театрализованных, игровых, психотерапевтических средств в процессе воспитания детей, что составляет содержание особого направления культурно-досуговой педагогики [1].

Прежде всего помощь ученикам предоставляет школьный педагог-аниматор. Его задачи направлены на преодоление проблем современных детей в школе, которых волнуют не только учебные трудности, но и личные. Образ жизни современных школьников достаточно насыщен и поэтому требует больших затрат как психических, так и физических. И именно поэтому следует организовать досуг школьников так, чтобы он способствовал восстановлению утраченных сил. Чтобы это произошло, школьники должны получать удовольствие от разнообразных досуговых занятий.

Школьная анимация помогает в самовыражении личности с помощью различных методов: театрализованных, игровых, психологических. Исходя из этого, можем выделить основные закономерности школьной анимационной деятельности:

- помощь школьнику в самостоятельном выборе вида анимационной деятельности;
- учет индивидуальных возможностей каждого школьника и признание его личностью с собственными желаниями и потребностями;
- стимулирование школьников к интеллектуальному участию в анимационной деятельности;
- соблюдение уважения и равенства в работе с детьми;
- интеллектуальное, эмоциональное и физическое участие ребенка в анимационной деятельности.

Также не следует забывать еще и такие специфические принципы, как:

- распределение времени (возможность рационально распределять свое время, а также продолжительность, темп, интенсивность при организации образовательного процесса);

- добровольность (любое минимальное участие личности воспринимается толерантно, ведь респонденты имеют разные потребности, мотивы и т.п.);

- непринужденность (поведение участников «как дома», отсутствие какого-либо давления по результативности, избежать конкуренции)

- открытость (возможность принятия собственных решений и проявлений инициативы участниками учебно-воспитательного процесса);

- принцип опоры на собственные потенциальные возможности человека (подчеркивает активную роль партнера в решении своих проблем) [2].

Следовательно, обращение к формам и методам анимации и их применения оказывает достаточно весомое влияние на формирование, развитие и совершенствование личности. А поскольку этот процесс начинается с младшего школьного возраста, то его и обеспечивает школьная анимация.

Анимационная деятельность – это один из основных компонентов социально-педагогической деятельности, при применении методов которой можно достичь эффективных результатов, с помощью неординарности и инновационности. Привлечение интерактивных форм и методов анимации в процессе социально-педагогического сопровождения способствует развитию творческих способностей детей, их воображения и умений нахождения нестандартных решений в жизненных вопросах, стимулирует повышение уровня социальной активности личности. У школьников, благодаря анимационному влиянию, удовлетворяется ряд потребностей: релаксационных, оздоровительных, культурных, образовательных, творческих. Применение методов и принципов анимационной деятельности является своеобразным толчком к социальной активности, с помощью которой можно достичь положительных результатов, меняющих социальную среду к лучшему.

Анимационная деятельность способствует развитию и формированию социальной осведомленности школьников и стимулирует детей к усвоению основных жизненных ценностей.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в поисках методических особенностей использования анимационной деятельности в процессе воспитания школьников.

Литература:

1. Ежкова Н.Р. Развитие эмоций в совместной с педагогом деятельности / Н.Р. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2003. – №1.
2. Курганский С.М. Организация досуга младших школьников / С.М. Курганский. – М.: 2008.

**Роль студенческих клубов в интеграции иностранных студентов
в принимающее общество**

Блохин В.Н.

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

г. Горки, Беларусь

e-mail: vik-1987@bk.ru

Отличительной чертой университетского образования является включение студентов в различные виды общественно значимой деятельности, поощрение студенческого творчества и инициативы с целью обеспечения возможностей самореализации, самоутверждения и социализации молодых людей в условиях высшего учебного заведения [1, с. 9-11].

Современные тенденции ориентируют вузы на подготовку компетентного саморазвивающегося специалиста, активного, конкурентоспособного на рынке труда. Активность в субъектном подходе понимается как способ самовыражения и достижения целостности, как способность к самосовершенствованию, саморегуляции и самодвижению. На этапе обучения в вузе личностно-профессиональное становление специалиста осуществляется, прежде всего, в учебной активности студентов, направленной на освоение профессии, интеллектуальное и личностное развитие. При этом особого

внимания заслуживает не только уровень учебной активности, но и общественная деятельность студентов [2, с. 297].

Для самореализации учащихся в различных сферах во многих вузах действуют студенческие объединения, кружки, клубы.

Примером успешного развития клубного движения может служить опыт Белорусской государственной сельскохозяйственной академии (город Горки, Могилевская область, Беларусь). Академия является старейшим вузом на территории современной Беларуси (ведет свою историю с 1840 года) и крупнейшим аграрным высшим учебным заведением Европы (более 12 тысяч студентов очной и заочной форм обучения).

В настоящее время в академии, в структуре управления по воспитательной работе с молодежью, действует 20 студенческих клубов различной направленности. Автор является создателем и руководителем студенческого клуба международной дружбы и межкультурной коммуникации «Глобус». Создание клуба связано с необходимостью обеспечения успешной интеграции иностранных студентов в принимающее белорусское общество. Иностранные студенты в первое время нахождения в стране сталкиваются с рядом проблем – языковой барьер, культурные и ментальные различия, что может вызывать стеснение, социальную замкнутость, недоверие к окружающим, конфликты. На недопущение и решение этих проблем направлена деятельность международного клуба «Глобус».

В своей деятельности Клуб руководствуется Кодексом об образовании Республики Беларусь, нормативными документами Министерства образования Республики Беларусь, Уставом Белорусской государственной сельскохозяйственной академии.

Целями Клуба являются:

- создание условий для развития международной дружбы и взаимодействия между белорусскими и иностранными студентами;

- развитие межкультурной коммуникации, повышение уровня культуры (эстетической, нравственной, интеллектуальной, гражданской) у студенческой молодёжи.

Задачи Клуба:

- организация досуговой деятельности студентов (культурных мероприятий, национальных праздников, конкурсов, экскурсий) на основе креативности, инициативы, творчества;

- участие членов Клуба в творческих конкурсах на уровне Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, города, области и республики;

- установление межвузовских контактов по проведению совместных акций.

Клуб начал действовать с 1 сентября 2016 года и сразу же завоевал популярность у студентов. За два месяца работы в клуб вступили более 50 ребят.

В рамках работы Клуба каждые две недели проходят заседания, на которых обсуждаются актуальные вопросы международных отношений, проблемы адаптации иностранных студентов к жизни и учёбе в Беларуси, культурная специфика и традиции народов мира.

Студенты имеют возможность проявить свою инициативу и активность в рамках клубной деятельности. Так, по инициативе туркменских студентов, которые составляют самую крупную диаспору национальных меньшинств в академии (более 400 человек), началось формирование музейной экспозиции для создания аудитории туркменской культуры и национального быта. В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии уже созданы две аудитории национальной белорусской культуры, поэтому туркменская аудитория станет важным дополнением, в результате чего в ближайшее время возникнет полноценный музейный комплекс на базе вуза.

Необходимо отметить, что инициатива по развитию музейного дела принадлежит именно студентам и является важным вкладом в культурное

развитие и межнациональную коммуникацию. Ведь возможность увидеть предметы культуры и быта способствует гармоничным и толерантным взаимоотношениям между представителями различных национальностей, религий, как в студенческой среде (в рамках вуза), так и на государственном уровне.

По инициативе студентов проходят выставки творческих работ по культурной и международной тематике, интеллектуальные конкурсы, диспуты и другие мероприятия.

Важным направлением работы является организация экскурсий, что даёт возможность студентам, как иностранным, так и белорусским, лучше познакомиться со страной, посетить интересные места, увидеть памятники истории и архитектуры, изучить природное наследие. В течение 2016–2018 гг. в рамках работы Клуба состоялось несколько экскурсий, причем не только на территории Беларуси, но и зарубеж.

Члены клуба также развивают научно-исследовательскую деятельность, особенно связанную с клубной тематикой. Студенты готовят тезисы и статьи для участия в конференциях и круглых столах, в том числе для зарубежных мероприятий.

Не остаются незамеченными национальные и государственные праздники. Кроме важных дат для белорусов, внимание уделяется и особым дням для студентов-иностранцев. Так, уже традиционным стало празднование в октябре дня независимости Туркменистана, ежегодно масштабно отмечается окончание священного для мусульман месяца Рамадан – Курбан-Байрам, любимым весенним праздником является не только 8 марта, но и Новруз – новый год по астрономическому солнечному календарю у иранских и тюркских народов. Также уже традиционно отмечается Новый год по китайскому календарю, т.к. в последнее время в БГСХА становится все больше студентов из КНР.

Таким образом, в рамках клуба «Глобус» происходит интенсивное культурное взаимодействие между студентами из различных стран и регионов Беларуси, что позволяет иностранным студентам лучше понять культурные

традиции и особенности Беларуси, успешно интегрироваться в принимающее общество. Создание клуба «Глобус» стало важным событием не только для Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, но и для небольшого по населению города Горки (около 34 тысяч жителей).

Всего в клубах, работающих в Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, участвуют более 500 студентов – наиболее активных и творческих личностей. Такие формы студенческой организации способствуют инновационному развитию образовательного процесса и выполняют важную социокультурную функцию, позитивно влияют на вторичную социализацию молодежи.

Литература:

1. Босикова К.Н. Повышение учебной активности студентов средствами информационных и коммуникационных технологий: автореф. дис. ... канд. пси- хол. наук. Якут. гос. ун-т им. М. К. Амосова. – Якутск, 2009.
2. Лабынцева И.С. Особенности учебной активности студентов, имеющих разные субъективные основания выбора профессии / И.С. Лабынцева // Психологическое сопровождение образования: теория и практика: сб. статей по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. 26–28 дек. 2011 г. / под общ. ред. Л.М. Попова, Н.М. Швецова. – Йошкар-Ола: МОСИ – ООО «СТРИНГ», 2012. – С. 297–302.

Проявление этнокультурных и коммуникативных особенностей студентов из Армении в инокультурном окружении

Божко Н.М.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: ivanova@gmail.com

Среди образовательных центров Украины Харьков на протяжении последних лет лидирует по числу иностранных студентов, которые приезжают получать здесь высшее образование. Определенную, достаточно яркую их часть составляют выходцы из Армении.

Значительная их часть предпочитает заочную форму обучения, но определенный процент молодых людей, особенно тех, кто имеет здесь родственников, обучается на дневных отделениях. Представители этой части студенчества имеют определенные (деловые, родственные) связи с Харьковом,

где проживает достаточно многочисленная армянская диаспора. Успешность работы с данным, весьма своеобразным в этнокультурном плане контингентом, во многом зависит от того, насколько проинформирован сам преподаватель об особенностях своих подопечных.

Важную информацию об интересующей нас части студенчества мы можем найти в издаваемом с 1990 года ООН Докладе о человеческом развитии. Доклад разрабатывается группой независимых международных экспертов, которые наряду с аналитическими разработками используют в своей работе статистические данные различных международных межправительственных организаций и других международных агентств.

В соответствии с этим документом, Армения, численность населения которой к середине 2017 года составляет около 3 млн. человек, занимает 87-е (достаточно высокое) место среди стран с высоким уровнем человеческого развития (ИЧР).

Еще 10-12 млн. человек проживают за пределами Армении. Из них в Украине - от 100 до 300 тысяч. Здесь распространены и различные этнические и религиозно-культурные организации. Например, в Харькове функционирует общественная организация «Армянская национальная община», Армянский культурный центр, при котором работает Воскресная школа изучения армянского языка, литературы, культуры и армянской истории, танцевальный коллектив, секция шахмат и многое другое. Есть здесь и армянский храм.

При этом следует помнить, что современные армяне – это конгломерат разных народов и верований. Исследователь из Армении К.Э.Григорьян выделяет 11 субэтнических групп армян: *черкесогаи, зоки, католики, греки-армяне, донские армяне, амшены, эдессийцы, цыгане-боша, тумбульцы, хемшилы, иранские армяне*. Тем самым подтверждается тезис о существовании среди армян «разных народов», объединяемых собирательным термином «армянский этнос».

О том, что те, кого мы называем армянами, – разные народы, свидетельствует и армянская ономастика, согласно которой наиболее распространенные фамилии армян, а их более 450, происходят от мусульманского корня: тюркского, арабского, персидского.

К национальным чертам характера армян относится, прежде всего, удивительное трудолюбие, т.к. их с особым пристрастием влечет к обучению. Они искусные ремесленники и прекрасные земледельцы, замечательные мастера во всех областях художественного творчества, отличные ювелиры и ткачи. Они умеют добиваться своего. Среди их положительных качеств: постоянство в дружбе и готовность прийти на помощь, ярко выраженная национальная гордость и достоинство, особая любовь к родине.

Замечательными чертами армян является их негибкость, упрямое мужество и выдержка, которым они и обязаны своим сохранением как народа.

Традиции воспитания в культуре армян, ярко отражают их привязанность к семье и детям. Традиционно у армян к старшим особое уважение и почитание. Армяне темпераментны и достаточно вспыльчивы, но добродушны, общительны и очень гостеприимны, любят, музыку и национальные танцы, а также тонкий юмор. Армяне удивительно щедры, зачастую до расточительности. Гости у них (как и у других представителей кавказских национальностей) пользуются особыми привилегиями.

Армяне коммуникабельны. В отношениях личных и профессиональных, как правило, они придерживаются стиля, характер которого указывает на большое дружелюбие и доброжелательность. Подобного же доброжелательного и дружелюбного отношения они ожидают и от других. Армяне способны быстро устанавливать деловые контакты с представителями любой национальности.

Вместе с тем армяне чувствительны к неуважительности, к поверхностному отношению, очень обижаются, когда их игнорируют. В различных ситуациях могут сдерживать чувства, но вместе с тем они

самолюбивы, болезненно воспринимают просчеты и упущения. Традиционно армянам не свойственно чинопочитание (об этом следует помнить преподавателям, которые будут работать с данным контингентом студентов, чтобы не воспринимать их поведение как оскорбительное).

Армянин не выносит обрядов, манерности, степеней, вежливости. В дипломатических отношениях заботится лишь об одном – быть искренним.

Важной чертой армянской ментальности является способность достаточно быстро адаптироваться при перемене внешних обстоятельств (иная страна, язык и т.д.). Независимо от места своего нынешнего пребывания армянин всегда духовно и физически старается поддерживать связь со своей исторической родиной.

При этом ученые отмечают, что у армянина в иной национальной среде не возникает желание объединяться в этнические группы в широком смысле этого слова. Именно поэтому армяне в другой стране активно общаются с местным населением и не склонны создавать национальные кварталы, как это делают, например, китайцы или итальянцы. Однако это не означает, что армяне не протягивают друг другу руку помощи. С армянином легче договорится, чем враждовать.

Анализируя особенности коммуникативного поведения выходцев из Армении, исследователи отмечают привычку армян говорить довольно громко, экспрессивно и эмоционально, используя жесты и мимику; при этом улыбка может расцениваться как проявление нескромности. Общение на родном языке многие аргументируют желанием сохранить свою национальную идентичность, свои традиции, образ жизни, культуру и язык.

Существенным моментом здесь является и то, что сегодня значительная часть этого контингента студентов приезжает со слабым знанием русского языка.

Армянин постоянно в напряжении и в действии, т.к. живет в вечной готовности к борьбе. Борьба – привычная стихия армянина. Он отдается ей с присущей ему страстью горячего и темпераментного южанина, полностью и без

остатка. Однако борьба армянина носит только оборонительный характер, сам же он не способен на агрессию, т.к. душа его не приемлет насилия. В истинном армянине со счастливой и удивительной гармоничностью сочетаются абсолютная жертвенность и неистовое, бесшабашное мужество. Свидетельством этого является самое большое количество награжденных армян среди представителей всех кавказских народов в годы второй мировой войны.

Армянин – созидатель по натуре. Исследователи отмечают, что армянские юноши и девушки часто непрактичны, их редко волнует финансовая сторона дела, которым они занимаются в данное время. В работе они энергичны и инициативны. Как правило, они – романтичные идеалисты, обо всем имеющие собственное суждение, но не пытающиеся бороться за претворение в жизнь своих идей.

Несколько иначе могут восприниматься армяне-мигранты, которые приезжают к нам получать высшее образование. Часть из них имеет очень слабую общеобразовательную и, разумеется, языковую подготовку. Их мотивация и познавательные и социальные установки отличаются от принятых на родине. Обсуждение данного вопроса требует дополнительного исследования.

К сожалению, относительно армян, как и азербайджанцев, педагоги и психологи отмечают появление в студенческой среде таких отрицательных явлений, как надпознавательная ориентация и во многом прагматичная установка не на получение знания, а лишь на приобретение сертификата об образовании, что весьма негативно сказывается на успешности работы с данным контингентом учащихся.

Литература:

1. Генисаретский О. Культурно-психологическое измерение Евразии (о грядущих изменениях психокультурного поля континента)// Этнопсихологические проблемы вчера и сегодня: Хрестоматия/Сост. К.В.Сельченко. – Мн.: Харвест, 2004. – С.321-342.
2. Петросян С.Ф. Социально-психологические особенности формирования Армении и армянского народа как базы для моделирования имиджа страны. Историческое наследие и современность. Психология армянского народа как составная часть имиджа [Электронный ресурс] / С.Ф. Петросян. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/psychology/print.php?archive=&category=2&id=1268250640&start_from=&subaction=showfull&ucat=2

3. Бабаян Р.Э. Особенности армянского национального характера в восприятии представителей разных культур//Вестник Волгоградского государственного университета. Сер.2.Языкознание. – 2010. №2(12). – С.208-212.

Трудности при обучении иностранных студентов говорению

Демченко В.А.

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

e-mail: vika-demchenko@ukr.net

Говорение является продуктивным видом речевой деятельности, с помощью которого (совместно с аудированием) осуществляется вербальное общение. Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения. Язык обеспечивает коммуникацию между общающимися, потому что его понимает как тот, кто сообщает информацию, кодируя ее в значениях слов, отобранных для этой цели, так и тот, кто принимает эту информацию, декодируя ее, т.е. расшифровывая эти значения и изменяя на основе этой информации свое поведение. Человек, адресующий информацию другому человеку (коммуникатор), и тот, кто ее принимает (реципиент), для осуществления целей общения и совместной деятельности должны пользоваться одной и той же системой кодификации и декодификации значений, т.е. говорить на одном, понятном друг другу языке. Именно этой цели и следует обучение иностранных студентов русскому языку на подготовительном факультете.

Основные трудности при обучении говорению связаны с формированием установки на общение, т.е. проблема мотивации коммуникативной функции. Характер и структура мотивации коммуникативной функции обусловлены теми же ситуативными факторами, что и структура любой сферы психической деятельности человека, т.е., с одной стороны, характером проблемности той или иной объективной ситуации, с другой – субъективным образом этой ситуации, своего места в ней. Преобладающий в каждом конкретном случае осознанный мотив деятельности и реализует себя через установку как

направляющее, регулирующее начало деятельности. Вопрос о механизмах воздействия потребностей на возникновение установки на общение рассматривается в социальной психологии, детской психологии, теории художественного творчества. В качестве движущей силы развития речевого действия рассматривают «конфликт», «кризис», «дилемму», «диссонанс». Общим для всех указанных понятий является нарушение гармонии в системе отношений, в которую включены коммуниканты, рождающее потребность восстановить потерянное равновесие. Результатом рассогласования в уровне информированности может быть как сообщение познавательной, так и управляющей информации. Наличие рассогласования в уровне информированности можно выразить оппозицией знаю – не знаю. Можно наблюдать и другие виды рассогласования, такие, например, как имею – не имею. Типичными побудителями речевого общения являются также такие виды рассогласования, которые вытекают из различий взглядов, вкусов, различий в оценке ситуации. Они могут быть выражены оппозициями: нравится – не нравится; хочу – не хочу, которые особенно типичны для межличностных отношений, но иногда возникают и в процессе совместной деятельности, когда принимается решение о следующем ходе или общей стратегии действий (лежат в основе спора, уговора, убеждения). Анализ факторов, от которых зависит потребность в общении, приводит к выводу о том, что они могут быть постоянно действующими или эпизодическими.

Постоянно действующие факторы имеют, как правило, своим источником социальные функции общающихся или их психические, а также физические характеристики. Например, ситуация перевеса информации у одного из партнеров является постоянной при общении родителей и детей, преподавателей и студентов. Соответственно этому ролевой компонент ситуации выступает как основной детерминатор определенных коммуникативных действий в условиях стабильного диссонанса. Не всякая роль выполняет такую функцию, а только такая, которая обладает либо:

потенциалом для перевеса информации или какого-либо другого диссонанса, например, старший всегда в принципе может знать больше младшего, высокий – видеть больше низкого, внука – слышать лучше дедушки, капризный – отвергать предлагаемое; либо: закрепленными за ролью текстовыми характеристиками (коммуникативными программами или даже готовыми текстами). Любопытный по своей природе человек постоянно обращается к окружающим с вопросами, а хвастунишка рассказывает о своих достижениях. Эпизодически действующие факторы связаны с внешними условиями. Например: - один слушал новую песню, а другой не слушал; - один ездил летом на море, а другой был дома; - один сидит недалеко от чашки с чаем, а другой не может до нее дотянуться. Это временный диссонанс, тут участники могут легко меняться ролями, поэтому в качестве детерминатора выступают условия, в которых осуществляется деятельность, обслуживаемая общением, или условия, характеризующие деятельность, предшествующую общению.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. К основным трудностям обучения говорению следует отнести мотивационные проблемы, такие как: студенты стесняются говорить на русском языке, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике; студенты не понимают речевую задачу; у студентов не хватает языковых и речевых средств для решения поставленной задачи; студенты не вовлекаются в коллективное обсуждение предмета урока по тем или иным причинам; студенты не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения на русском языке. Исходя из перечисленных проблем в обучении говорению, возникает цель – по возможности эти проблемы устранить. Следовательно, необходимо найти наиболее оптимальный вариант организации учебной деятельности при формировании у студентов навыков говорения. Невозможно научиться говорению без погружения в реальную атмосферу общения, в реальные ситуации, а только лишь выполняя шаблонные упражнения и составляя стандартные диалоги по определенной теме. Говорению учатся только через

живое общение. Интерактивный подход в обучении подразумевает под собой непосредственное вовлечение студентов в дискуссии, дебаты, обсуждение проблем, а значит – в диалог. Поэтому данный подход является наиболее эффективным в обучении говорению иностранных студентов на русском языке.

Литература:

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969. – 279 с.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 159 с.
3. Кудряшов А.И. Обучение говорению // Методика. – М.: Рус. яз., 1988. – С. 114 – 127.
4. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М: РАО/МПСИ, 2001. – 127 с.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

Межпредметная координация в обучении иностранных студентов технических вузов инженерным дисциплинам

Демьянова В.Г.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков. Украина

e-mail: vera00georgievna@gmail.com

На сегодняшний день в обучении иностранных студентов в вузах Украины достаточно разработанной является только методика обучения русскому языку как иностранному, вопросы же обучения другим дисциплинам на неродном языке не получили пока должного освещения ни в дидактическом, ни тем более в психолого-педагогическом аспектах

Методика обучения русскому языку как иностранному долгое время считалась стратегическим направлением в системе обучения иностранных студентов. И результаты, достигнутые ею, оправдывали ожидания преподавателей инженерных дисциплин на основных факультетах. Благодаря отлаженной системе работы подготовительные факультеты "поставляли" на основные факультеты студентов, которые легко и быстро адаптировались в учебном процессе, многое понимали на лекциях по общенаучным дисциплинам.

Сегодня ситуация изменилась. Новые экономические условия привели к пониманию того, что как бы хорошо ни учили на подготовительном факультете

русскому языку, современные учащиеся все равно не смогут быстро и органично влиться в учебный процесс на основных факультетах, если не имеют достаточной для этого предметной базы.

Сегодня проблема разработки методики обучения различных контингентов учащихся специальным дисциплинам перешла в разряд первостепенных для технических вузов и требует скорейшего разрешения. Необходимо в кратчайшие сроки найти такие приемы и методы обучения иностранных граждан специальным предметом, которые помогут Украине занять достойное место на рынке образовательных мировых услуг. В решении этой проблемы, как показывает практика, существенную помощь могут оказать и оказывают наработки в области методики преподавания русского языка как иностранного, уже доказавшие свою эффективность.

В настоящее время, когда на первых курсах технических вузов часто учатся иностранные студенты, которые плохо владеют как русским языком, так и предметными знаниями, каждый языковед знает, что часто иностранный студент не понимает какую-либо тему не потому, что у него нет предшествующих предметных знаний, а потому что преподаватель инженерной дисциплины использует такие лексико-грамматические конструкции, которые студент еще не проходил на уроке языковой подготовки.

Поэтому сегодня нам представляется необходимым объединить усилия преподавателей инженерных дисциплин и языковедов в поисках путей оптимизации процесса обучения иностранных студентов научному стилю речи на материале языка специальности. Такое сотрудничество, по нашему мнению, может развиваться в двух взаимосвязанных направлениях:

1) в учебных материалах по обучению языку специальности должна быть отражена системность в формировании научных понятий той или иной области знаний. Это поможет студентам переносить языковые и речевые навыки, сформированные на материале одной дисциплины, при обращении к предметно-понятийному материалу другой учебной дисциплины. В написании

таких учебных материалов обязательно должны участвовать преподаватели-предметники, так как только они могут осуществить отбор профессионально значимых знаний и представить их в той последовательности, которая будет формировать системность знаний у студентов;

2) в создании учебных материалов по специальным дисциплинам обязательно должны принимать участие языковеды, так как только они знают, какие грамматические и синтаксические структуры могут понять иностранные учащиеся в тот или иной отрезок времени. Это облегчит преподавателям инженерных дисциплин ввод научной информации.

Эти два подхода сегодня успешно реализуются в Харьковском автомобильно-дорожном университете.

Таким образом, на практике происходит сближение методики преподавания русского языка как иностранного и методики преподавания специальных предметов на русском языке как неродном. Следовательно, в методике преподавания РКИ формируется и успешно развивается отдельное направление: методика преподавания русского языка в вузах инженерного профиля, так как на современном этапе накоплено значительное количество практических наработок, которые свидетельствуют о том, что преподавание русского языка в таком вузе отличается от аналогичного процесса в вузах гуманитарного, медицинского, естественнонаучного и других профилей. Фундаментом, от прочности которого зависит успешность получения иностранными студентами полноценного инженерного образования, является уровень владения языком обучения (русским или украинским).

Каждая учебная дисциплина имеет свою специфическую терминологию, овладеть которой не столь сложно, если найти правильные, методически выверенные подходы. В решении этой задачи нам представляется достаточно важным тандем преподавателя русского (украинского) языка и преподавателя-предметника.

Обучение студентов-иностранцев в техническом университете сопряжено с рядом разного рода трудностей, которые приходится преодолевать и самим студентам, и образовательному учреждению.

Главную трудность для иностранных студентов, на наш взгляд, представляет адаптация к жизни и учебе в непривычных для них условиях украинской системы высшего образования.

Многолетний опыт работы преподавателей кафедры языковой подготовки с иностранными студентами позволил нам разработать ряд психолого-педагогических рекомендаций, способствующих их успешной адаптации к условиям украинской высшей школы.

Как правило, иностранные студенты в Украине учатся в одной студенческой группе с украинскими студентами. В связи с этим преподавателям инженерных дисциплин в первую очередь необходимо учитывать особенности преподавания в таких группах и выявлять факторы, способствующие успешной адаптации иностранцев в педагогическую систему вуза.

Особо следует сказать о необходимости языковой адаптации учебных материалов инженерных дисциплин для иностранных студентов. Курс лекций или учебное пособие, адаптированные для иностранных студентов с учетом уровня их владения языком обучения, должны иметься на кафедрах специальных дисциплин. Неоценимую помощь преподавателям-предметникам в вопросе языковой адаптации материалов могут оказать преподаватели кафедры языковой подготовки, владеющие методикой такой адаптации.

Координация работы преподавателей инженерных дисциплин с преподавателями кафедры языковой подготовки помогает также при чтении лекций иностранным студентам выбрать темп и структуру изложения материала, которые обеспечивают оптимальное использование времени занятий в аудитории и учитывают уровень языковой подготовки студентов.

Таким образом, сотрудничество преподавателей инженерных дисциплин с преподавателями кафедры языковой подготовки позволяет находить методы и

способы преподавания, которые помогают минимизировать влияние языковых факторов на усвоение программного материала по профильным дисциплинам.

Литература:

1. Иванова М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов в высшей школе. СПб.: Нестор, 2000.- 320с.
2. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов. - СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2008.-175 с.
3. Попов А.С., Прохоров А.В., Хурошвили И.Н. Проблемы обучения иностранных граждан в техническом университете на неродном для них языке // Научный вестник МГТУ ГА. Сер. «Международная деятельность вузов». 2005. № 94(12).- 12 с.
4. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура. 2010. № 4 (12) . – 8 с.
5. Сурыгин А.И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся. — СПб.: Нестор, 2000. – 238 с.

**Искусство владения словом
в профессиональной юридической деятельности**

Иванова Т.А.

Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: ivanova250765@gmail.com

Язык – одно из важных средств, которые есть в распоряжении человека. Ни одно общество не может существовать без языка. Это касается всех народов, государств, человеческих коллективов. Только благодаря языку человечество достигло своего нынешнего развития. Язык дает возможность людям обмениваться взглядами, преодолевать мирным путем расхождения во взглядах, разрешать противоречия.

Дар слова – одна из величайших способностей человека, возвышающая его над миром всего живого и делающая собственно человеком.

Язык и право принадлежат к числу величайших ценностей культуры, которые имеют фундаментальное значение для бытия человека. Как разумный инструмент управления обществом, право во всех проявлениях существует в языковой форме. Слово является главным инструментом осуществления правосудия. Соответственно и различные дефекты словесной формы – нарушение процессуальных правил о языке судопроизводства, неточные

формулировки обвинения, невыполнение требований закона относительно составления и содержания приговора, неправильное толкование норм материального права, некорректная постановка вопросов в суде присяжных, ошибочные записи в протоколе судебного заседания – могут повлечь отмену судебных решений.[2, с.34]

Искусство законодателя состоит в том, чтобы правильно перевести социальные потребности на язык права и сотворить «юридический мир» - ту самую словесно-символическую реальность, в пределах которой определена равная мера свободы субъектов, предписаны формы должного поведения и установлены принципы решения спорных вопросов. «Мир права» закреплён в словах, три группы понятий которых используются в правотворческой деятельности: 1) общеизвестные понятия, отражающие определенные экономические, социальные и иные явления и отношения (владелец транспортных средств, дети-сироты, минимальный размер оплаты труда и т.д.); 2) специфические правовые понятия, отражающие нормативные потребности правового регулирования (государственный обвинитель, правообладатель, физическое лицо и т.д.); 3) специальные понятия, относящиеся к предмету нормативного правового регулирования (антропогенный объект, криптографическое преобразование информации, поствакцинальные осложнения и т.д.)[1, с.43-44]

Для словесного обозначений понятий в нормативных правовых текстах используются те же ресурсы, что и в обычной речи:

1) словообразование (создание нового слова с помощью суффиксов, приставок, сложения основ: *возместить - возмещение, неуплата, доначисление, воспрепятствование* и т.д.);

2) переосмысление (формирование нового предметного содержания известного слова: *лицо(физическое, юридическое, должностное)*);

3) словосочетание (передача нового понятия посредством сочетания двух и более слов, составляющих единое смысловое целое: *мера пресечения, особо тяжкое преступление*);

4) заимствование (оформление мысли с помощью слов иноязычного происхождения: *юрисдикция от латинского слова *jurisdictio* -судопроизводство, конвенция от латинского слова *conventio*-договор, референдум от латинского слова *referendum*-заслуживающее утверждения*). [3, с.77]

По своему содержанию и назначению владение словом и красноречие играют роль общественно-политического инструмента влияния на сознание человека. По своей роли и высокому уровню аргументации приближается к академическому красноречию. По психологическому и социальному элементам отображает характер личности и способ его жизни, поэтому имеет много общего с социально-бытовым красноречием.

Самыми главными чертами речи юриста должны быть точность, четкость, аргументированность, доступность изложения мыслей.

Слово – это оружие. Нейтральное само по себе слово становится непреодолимым и беспрекословным, сильным и мощным, если оно звучит из уст человека разумного, интеллигентного и высокообразованного. В каждой сфере деятельности, а в правозащитной особенно, специалист должен уметь пользоваться словом целенаправленно, убедительно, не допуская двойственного толкования высказывания. Профессиональное мастерство юриста зависит от его преданности делу, от его эрудиции, профессиональной и общей культуры.

Культура речи юриста – качественный показатель общей культуры личности, ее деловых качеств. Из первых сказанных слов можно установить, какой уровень культуры, интеллекта, профессионализма у человека, с которым мы общаемся. Не зря существует выражение, которое приписывают Сократу: «Заговори, чтобы я тебя увидел...».[2, с.103]

Идеи истинности и абсолютной реальности, имеющей непосредственное отношение к каждому человеку, соединились в таком термине, как *правда*, который происходит от общеславянского *pravъ* – прямой, правильный, настоящий. Раннее одним и тем же термином обозначалась и правда жизни, понимаемая как свободное самоотречение личности во имя общего блага, и правда в юридическом аспекте, трактуемая как установление, суд. Отсюда было образовано отвлеченное понятие *право* в смысле правосудие, справедливость; признанная обычаями или данная кем-либо власть, сила, воля, свобода действия; власть и воля в условных пределах.

Единый язык, в котором есть общий корень у слов *право*, *справедливость* и *правда*, – это русский. Дело в том, что слова, используемые в ходе конструирования права и его институтов, задают те или иные схемы восприятия действительности, например: *право-справедливость-истина*, *право-справедливость* – безусловное признание уважения и соблюдения прав человека, наказание-возмездие, наказание-восстановление социальной справедливости и т.п. [2, с.27]

К использованию слова в юридическом языке необходимо относиться с особой осторожностью. Нельзя забывать, что через слово и законодатель, и правоприменитель получают доступ к специфическим механизмам управления мышлением и убеждениями людей, к власти над общественным сознанием. От того, какими способами законодатель конструирует правовые понятия, зависит интенсивность информационного влияния права и эффективность правового регулирования в целом.

Литература:

1. Алексеев С.С. Тайна права. Его понимание, назначение, социальная ценность. – М.: Академия, 2001. – 213 с.
2. Антология мировой правовой мысли: В 5 т.: Т.1. – М.: Мысль, 1999. – 749 с.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи: учебн. пос. – М.: Высшая школа, 1988. – 320 с.
4. Токарська А.С. Культура фахового мовлення правника: навч. посіб. – Львів: Світ, 2013. – 312 с.

**Социокультурные аспекты адаптации китайских студентов
в образовательном процессе белорусских вузов**

Селибирова Л. В.

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

г. Горки, Беларусь

e-mail: Lyubov.Selibirova@yandex.ru

На современном этапе развития общества невозможно представить мир без межкультурного диалога. Объединению людей различных национальностей, религий, менталитетов способствует образовательная среда. Республика Беларусь имеет давний опыт по подготовке кадров для зарубежных стран, в число её неизменных и дружественных партнёров входит Китай. Китайские студенты обучаются практически во всех высших учебных заведениях Беларуси. Не исключение и Белорусская государственная сельскохозяйственная академия.

В процессе обучения иностранные студенты сталкиваются с новой социокультурной и языковой средой, непривычным климатом, новыми методами и формами обучения, полной сменой режима труда и отдыха, что неизбежно вызывает у них новые эмоциональные переживания и психические состояния. Люди, приехавшие на учёбу в другую страну, оказавшись в иной культуре, должны не просто приспособиться к ней, а понять её, чтобы успешно освоить новые социальные роли и добиться поставленных целей.

Рассмотрим основные проблемы социокультурного характера, которые возникают у студентов из КНР и их преподавателей при обучении в белорусских вузах.

Китайцы, как и все иностранные студенты, обучающиеся в Беларуси, сталкиваются со многими трудностями и проблемами. Прежде всего это проблемы физиологической, социально-психологической и академической адаптации. Все эти адаптационные процессы взаимосвязаны, и ни одна проблема не решается независимо от других.

Особые трудности возникают в первый год обучения. Хотя китайские студенты, в отличие, например, от африканцев, достаточно легко приспосабливаются к климатической среде, их социально-психологическая адаптация, т. е. вступление иностранного студента в систему межличностных отношений, приспособление личности к группе, проявление собственного стиля поведения, осуществляется со значительными трудностями. Проблема заключается в том, что им сложно адаптироваться, например, к учебному режиму, который отличается от режима дня в китайских учебных заведениях. Так, отсутствие длительного обеденного перерыва, который студенты у себя на родине используют не только для приёма пищи, но и для отдыха, ведёт к рассеянности во время занятий, появлению чувства усталости, снижению успеваемости.

Также следует отметить, что китайские студенты, как правило, не вступают в близкие контакты со студентами из других стран, поэтому оказываются в определенной языковой изоляции как в учебной аудитории, так и в личном жилом пространстве, которое они предпочитают разделять преимущественно с представителями своей национальности.

Проблемой для студентов из КНР является и то, что большинство моделей занятий в белорусской высшей школе для китайских студентов является новой формой обучения, отличающейся от принятых на родине, потому что в Китае много внимания уделяется механическому заучиванию материала. Кроме того, на родине они сдают экзамены письменно. В результате огромные трудности студенты испытывают при устных ответах на занятиях и экзаменах, тем более что должны отвечать на неродном языке впервые.

В основном студенты легко усваивают грамматический и лексический материал, так как обладают отличной зрительной памятью, сформированной во время изучения иероглифов китайского языка. Но наличие значительных различий в фонетике мешает быстрому усвоению языковых навыков. Этот процесс происходит очень медленно. Поэтому разного рода устные

фонетические, лексические и грамматические упражнения с многократным повторением имеют важное значение. Нужно также обратить внимание на то, что китайская традиция преподавания языка основана на двух видах речевой деятельности: письме и чтении. Поэтому обучение китайцев аудированию и речи на русском языке требует определённого отказа от привычных стандартов.

Довольно часто белорусские преподаватели проводят занятия в форме беседы, пытаясь с каждым студентом выстроить полноценный диалог и привлечь к предмету дискуссии. Именно в это время и возникают сложности. Представителям китайской культуры свойственно развитие аргументов по спирали, за счёт чего они постепенно их расширяют и углубляют. Для представителей славянской культуры типичны многочисленные и довольно пространственные отклонения от основного предмета разговора, не прямой путь к цели своих высказываний.

Кроме того, в традиционной китайской школе студенты на вопрос преподавателя «понятно?» никогда не ответят «нет», даже если у них действительно возникли трудности в процессе изучения нового материала. Поэтому в работе с китайскими студентами всегда нужно ставить косвенные вопросы о правильном понимании ими материала занятий. При этом для китайского студента важно получить от преподавателя не столько одобрение, сколько акцентирование внимания на сделанных ошибках.

В Китае со школы прививают уважительное отношение к преподавателю. Считается, что преподаватель всегда прав, ему не противоречат. Построенные в форме дискуссии занятия, естественно, могут привести к возникновению споров между преподавателем и студентом. В таких ситуациях китайские студенты чувствуют себя некомфортно.

Для китайской образовательной системы свойственны тесные межличностные отношения преподавателя и студента. Каждая свободная минута используется для установления таких отношений. В Беларуси, где также

воспитывается уважение к преподавателю, отношения между студентом и преподавателем характеризуются значительной удалённостью.

К тому же в связи с демографической политикой современного Китая белорусские преподаватели, как правило, имеют дело с китайскими студентами – единственными сыновьями или дочерьми в своей семье, что также сказывается на их мировосприятии и поведении.

Своеобразие исторического, социально-политического, экономического и культурного развития Китая оказывает влияние на формирование таких черт, как трудолюбие, терпение, выносливость, упорство, настойчивость, выдержка, хладнокровие, спокойствие. Китайская пословица гласит: «Тому, кто не испытал горечи жизни, никогда не придётся оценить её сладость». Неприхотливость, умеренность, приспособляемость стали комплексом национального характера китайцев.

Как правило, большинство китайских студентов имеет достаточно чёткую мотивацию: возможность получения иностранного диплома, который поможет в дальнейшей карьере и обеспечит уважение на родине. Ради этого они готовы преодолеть многочисленные трудности и приспособиться к новой культурной и языковой среде. При этом, как уже отмечалось, китайцы обычно не стремятся к сближению с представителями других культур, выбирают проживание на квартирах, а не в общежитиях, традиционную пищу, которую готовят сами, просмотр китайских фильмов, т. е. общение на китайском языке. Всё это приводит к тому, что большинство из них после подготовительного факультета всё ещё испытывает серьёзные трудности в языковой коммуникации. Хотя в конце концов усердие и заучивание делают своё дело, и в завершающей стадии обучения они достаточно успешны в общении.

Таким образом, для китайских студентов, приехавших получать высшее образование в Беларусь, проблемы адаптации связаны с их социально-культурными и психологическими особенностями, а также своеобразием предыдущего опыта учебной деятельности. Определение степени влияния этих

факторов поможет наилучшим образом организовать процесс адаптации китайских студентов к условиям новой культурно-образовательной среды. Учёт указанных проблем поможет данному контингенту студентов сориентироваться в условиях моно- или полиэтнической учебной группы, избежать ситуаций взаимного непонимания или даже межкультурного конфликта и повысить эффективность обучения.

Литература:

1. Балыхина, Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян / Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.

Самореалізація іноземних студентів в структурі професійної освіти

Семененко І.Є.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м.Харків, Україна

e-mail:inga.semenenko@ukr.net

Інтернаціоналізація вищої освіти, яка виражається у збільшенні кількості іноземних студентів, є однією з провідних тенденцій її розвитку. Проблема створення особливих умов для майбутніх іноземних фахівців є актуальною на державному рівні, оскільки підготовка таких фахівців має геополітичну, соціальну та економічну значущість.

Сучасні умови розвитку суспільства викликають необхідність нового бачення завдань, структури та змісту вищої освіти, що неодмінно вносить корективи у підготовку фахівця.

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.

Самореалізація іноземних студентів в структурі професійної освіти, їхнє професійне становлення та розвиток неможливі без ефективної організації педагогічної діяльності, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови, що сприяють прийняттю суб'єктом оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору.

Усі заходи, що сприяють самореалізації іноземних студентів в структурі професійної освіти 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: 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; 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; 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; регулярне

доведення до відома викладачів і студентів рекомендацій з проведення заходів з метою підвищення успішності, прийнятих Вченою радою факультету; розробка та виконання комплексу заходів щодо підвищення успішності студентів на факультеті (додаткові заняття, консультації, організація самостійної роботи); 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.

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.

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. Особливе місце займає відпрацювання навичок швидкісного запису тексту. Всю роботу з формування вмінь та навичок конспектування слід проводити згідно загальних правил конспектування, що допомагають іноземним студентам правильно скорочено

передавати письмову інформацію. 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. В свою чергу, викладачі фахових дисциплін спільно з викладачем з мовної підготовки повинні здійснювати добір найбільш важливих тем, текстів, мовного матеріалу з метою допомоги іноземному студенту розуміти і записувати інформацію лекцій. Тобто, від спільної роботи обох викладачів (з мовної підготовки та з фахової дисципліни) залежить професійна комунікативна компетентність майбутнього фахівця.

У процесі професійної підготовки з метою адаптації навчальної інформації до рівня іноземного студента викладачам фахових дисциплін слід працювати у тісному зв'язку з викладачами мовної підготовки, тобто викладачі спільно вирішують цю методичну проблему. На лекціях диференціювати спосіб подання інформації, використовувати таблиці, схеми, рисунки, можливості інформаційно-комп'ютерних технологій. Також напередодні лекції, у процесі роботи над профільними текстами, студенти-іноземці повинні отримувати словник термінів з певної теми. На семінарських заняттях опрацьовувати разом необхідну літературу, визначати акценти, готувати доповіді.

Отже, іноземним студентам, які не можуть опанувати навчальну інформацію у занадто швидкому для них темпі, необхідно створювати максимально комфортні умови завдяки поінформованості викладача фахової дисципліни щодо рівня мовної підготовки іноземного студента та залученню до спільної педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що однією із важливих проблем у організації занять з іноземними студентами є урахування викладачем швидкості донесення навчальної інформації, граматичної складності, насиченості новою лексикою мови навчання. Отже, темп викладання, граматична та лексична складова мови викладання повинні відповідати рівню мовної підготовки студентів,

можливостям їхнього сприйняття на слух, а цей рівень і ці можливості залежать від національної приналежності контингенту та індивідуальних мовних здібностей.

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 відчувати 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, створюючи умови для самореалізації іноземних студентів в структурі професійної освіти, слід вживати необхідних заходів, що сприяють актуалізації та розвитку навчально-соціально-професійного середовища.

Література:

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.

Основні критерії адаптації іноземних студентів до умов вищого навчального закладу

Столярова Н.П.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м.Харків, Україна

e-mail: mirok@i.ua

Процес адаптації іноземних студентів є складним і багатогранним об'єктом у вимірі навчально-виховного середовища ВНЗ. На сучасному етапі докорінно змінилися цілі й завдання підготовки студентської молоді до майбутньої професійної діяльності, зміст цього процесу, методи й умови інтеграції іноземних студентів до освітньо-виховного середовища. Все це потребує пошуків нових підходів у вихованні іноземних студентів та вирішення нових завдань, а саме:

- створити педагогічно оформлене середовище, яке буде ефективно впливати на процес адаптації іноземних студентів;
- надавати допомогу студентам у процесі засвоєння знань, соціального досвіду шляхом включення в освітньо-виховне середовище вищих навчальних закладів;
- визначити можливі шляхи використання позитивного досвіду з проблеми взаємодії освітньо-виховного середовища вищих навчальних закладів та студентів-іноземців.

Аналіз соціально-педагогічних, психологічних досліджень дає змогу виділити *чотири основні критерії адаптації іноземних студентів до умов вищого навчального закладу*: соціально-педагогічний критерій, соціально-психологічний, критерій професійної адаптації та фізіологічний. Розглянемо їх більш докладно.

Соціально-педагогічна адаптація – пристосування студентів-іноземців до нової для них системи навчання; адаптація студентів до навчально-виховного режиму вищих навчальних закладів – процес, обумовлений входженням індивіда в нову педагогічну систему під керівництвом викладачів, які формують

структуру їхньої діяльності в зв'язку з новою організацією навчання та спеціалізацією, що є передумовою успішного навчання студента-іноземця [1, с. 7].

Пристосування може проходити як відносно швидко, так і відносно повільно. Оперативна адаптація залежить, по-перше, від близькості методів навчання між школою, в якій навчався іноземний студент, та вищим навчальним закладом; по-друге, від самостійності та творчого мислення, які вже стали визначальними рисами особистості; по-третє, від повної зорієнтованості в майбутній професії та стійкого бажання оволодіти програмою вищого навчального закладу [2, с. 11]. Процес соціально-педагогічної адаптації має бути керованим, планомірним і організованим, таким, який забезпечував би максимальний вияв індивідуальних можливостей кожного студента в умовах навчальної діяльності. *Педагогічне керівництво адаптаційним процесом* передбачає вивчення і врахування індивідуальних особливостей іноземних студентів, їхніх інтелектуальних можливостей, ціннісних орієнтацій, професійних схильностей і задатків, бо вони суттєво впливають на хід соціально-педагогічної адаптації.

Соціально-психологічна адаптація – пристосування до студентської групи, відносин в ній, вироблення особливого стилю поведінки [4, с. 62]. Тому соціально-психологічна адаптація за своїм специфічним змістом відрізняється сильною комунікативною функцією.

Т. А. Єгоренко, посилаючись на дані власних досліджень у сфері вивчення процесу адаптації студентів у навчальних закладах, акцентує увагу на тому факті, що «потреба у досягненнях, рівень домагань, самооцінка – це головні фактори соціально-психологічної адаптації, а присутність неадекватної самооцінки є перепоною успішного пристосування особистості до умов середовища, яке змінюється» [3, с. 13]. За допомогою соціально значимих засобів спілкування та поведінки, які прийняті в групі, студент може реалізувати свої потреби, знайти себе в соціальному середовищі і визначити своє місце в ньому. Але труднощі, з якими зіштовхується іноземний студент в

процесі адаптації, пов'язані не лише з індивідуально-психологічними особливостями особистості: також має місце наявність цілого ряду об'єктивних соціальних причин.

Соціально-психологічна адаптація іноземного студента, яка здійснюється на рівні зміни соціальної ситуації життєдіяльності, не може бути зведена до конформізму, що виявляється у різноманітних формах поведінки. Соціальні конфлікти багатьма дослідниками визначаються як приватний випадок більш широкого класу соціальних процесів – суперництва. Процес суперництва заснований на тому, що, маючи подібну мету, одні студенти намагаються швидше інших прийти до поставленої цілі.

Однак, Г. Гартманн зазначає, що «процес сприйняття, мислення, мови, пам'яті, творчості, розвиток особистості» може бути вільним від конфліктів, що не всяка адаптація до середовища, не всякий процес навчання є конфліктним [5, с. 14].

Враховуючи специфічні особливості соціальної адаптації іноземних студентів, доцільно виділити такі напрями цього процесу:

- адаптація іноземних студентів у сфері спілкування з однокурсниками;
- адаптація іноземних студентів у сфері взаємин з новим педагогічним колективом;
- адаптація до нового навчально-виховного середовища, до нових умов проживання;
- адаптованість поведінки (вироблення власної моделі поведінки).

Отже, для успішної соціальної адаптації іноземних студентів у вищих навчальних закладах необхідно створити в студентському колективі атмосферу довіри, добрих взаємовідносин, комфортності, підтримки з боку викладачів та студентів.

Надзвичайно важливим аспектом адаптації іноземних студентів є змістовне, творче залучення їх до обраної професії та спеціальності (*професійна адаптація*) за допомогою навчального та виховного процесу,

тобто засвоєння ними знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Тому ступінь їхньої адаптації до професії визначає особливості поведінки в інших сферах діяльності. Найбільш визначеним показником ступеня адаптації студентства до своєї професійної ролі є зв'язок їхніх життєвих планів з професією, якій вони навчаються у вищих навчальних закладах.

Важливо відзначити, що в умовах сучасного вищого навчального закладу адаптація іноземних студентів до професії не співпадає з часом їхньої адаптації до інших цінностей освіти, культури, норм поведінки, середовища, оскільки стійке та визначене відношення студентів до професії та спеціальності, як показало наше дослідження, проявляється лише до 1У курсу, в той час як адаптація до соціального середовища вищого навчального закладу завершується вже на другому курсі. І головне – ступінь адаптації іноземних студентів до професії майже завжди співпадає з їхньою академічною успішністю. Ми можемо зробити висновок, що адаптація іноземних студентів до соціального середовища вищого навчального закладу та його цінностей має загальний характер, а адаптація до професійної діяльності – неповний, частковий.

Фізіологічний критерій адаптації іноземних студентів визначає їх стан здоров'я та самопочуття у нових кліматичних умовах. Взагалі процес адаптації до нового клімату й соціальних умов виступає як форма адаптаційно-приспосувального синдрому, де стресовим фактором є зміна середовища перебування, що, безумовно, накладає відбиток на функціонування різних систем організму і може стати однією із причин дезадаптації іноземних студентів. Адже переміщення людини із одного екологічного середовища проживання до іншого супроводжується різними перебудовами в організмі, впливає на стан здоров'я і працездатність. Для успішного навчання іноземні студенти повинні мобілізувати резерви організму, щоб пристосуватись до нових клімато-географічних умов, до змін режиму праці й відпочинку.

Таким чином, на підставі теоретичного аналізу наукових праць нам вдалося виявити основні *критерії адаптації* іноземних студентів: критерій

соціально-педагогічної адаптації, який включає самооцінку вузівської сфери навчання та виховання, адаптивні характеристики, взаємодію в академічній групі та комунікативність; *соціально-психологічної* адаптації, що відображає емоційні стани студентів, морально-психологічну атмосферу в групі; критерій *професійної адаптації* – мотиви вибору іноземними студентами майбутньої професії, рівень їх підготовленості та бажання оволодіти професійними знаннями; критерій *фізіологічної адаптації*, який включає самооцінку стану здоров'я, самопочуття, пов'язані зі зміною клімату та країни проживання.

Література:

1. Аркаченков А. Д. Особенности адаптации иностранных учащихся подготовительных факультетов / А. Д. Аркаченков, В. Л. Суринский // Страноведение и лингвострановедение в практике преподавания русского языка иностр. студентам : Сб. науч. тр. – М. : Изд-во УДН, 1986. – С. 5 – 10.
2. Балакирян К. С. Значение изучения проблемы адаптации в подготовке кадров для развивающихся стран / К. С. Балакирян, А. Д. Тарсис. // Страноведение и лингвострановедение в практике преподавания русского языка иностранным студентам : Сб. науч. тр. – М.: Изд-во УДН, 1986. -С.10–13.
3. Егоренко Т. А. Психологическое сопровождение труда студентов в процессе их социально-психологической адаптации в средних специальных учебных заведениях : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. псих. наук / Т. А. Егоренко. – Тверь, 2004. – 18 с.
4. Ляхова І. Використання системного аналізу у процесі адаптації студентів-першокурсників / І. Ляхова, О. Учитель // Рідна школа. – 2001. - № 1. – С. 61-63.
5. Hartmann H. Ego Psychology and the Problem of Adaptation. New York, 1958, p. II. – 310 p.

Проблемы социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов в образовательную среду вуза
Стремоухова И.В.

*Харьковский национальный технический университет
сельского хозяйства имени Петра Василенко
г. Харьков, Украина
e-mail: sia59@yandex.ru*

В современном мире интенсивно развиваются межгосударственные образовательные контакты, увеличивается количество молодых людей, желающих получить образование в чужой стране. В такой ситуации все более актуальной становится проблема социальной адаптации студентов, межкультурного взаимодействия, складывающегося в вузовской среде.

Иностранцы студенты, которые приезжают в Украину на учебу, проходят сложный процесс адаптации. Адаптация иностранных студентов – сложный процесс приспособления к новой социокультурной среде на основе понимания ими социокультурных представлений новой среды и умения соответствовать им в своем поведении в условиях конкретной ситуации [1, с.98]. Адаптация иностранного студента в вузе представляет собой многосторонний процесс, затрагивающий физиологический, социальный, психологический и педагогический уровни.

Адаптация – интегральное, многогранное явление, которое обозначается как процесс, результатом которого является состояние адаптированности или определенная степень ее выраженности. Исследователи выделяют различные виды адаптации [2, с.2-4], которые в целом характеризуют единый процесс, включающий множественность факторов. К таковым относятся этноидентичность, мотивационная готовность студента-иностранца к профессиональной подготовке в новых условиях обучения и жизни, получение знаний по профессии, преодоление возникающих трудностей языкового барьера, усвоение норм и ценностей в структуре отношений в различных социально-психологических общностях, организация поведения в соответствии с принятыми в них нормами и правилами. Современные исследователи выделяют такие основные проблемы студентов-иностранцев: связанные со статусом студента (адаптация в социокультурном окружении); общие для всех первокурсников (соответствие требованиям ВУЗа), которые усложняются иностранным происхождением; общие для молодежи в этом возрасте; связанные с этническим статусом в другой стране.

Адаптация иностранных студентов к новой социокультурной, языковой и учебной среде начинается с вхождения в культурно-образовательную среду. Главной значимой целью в новой среде для студентов становится создание комфортных условий жизни и душевного покоя, поэтому в процессе первоначальной адаптации они не стараются стать частью незнакомой для них

культуры, системы жизни, а выстраивают отношения со студентами своего этноса, тем самым избегая общения с украинскими студентами.

Период адаптации начинается с первых дней приезда студента в Украину. Поэтому первый год проживания в чужой стране, в чужом городе проходит тяжело. Студенту, который покинул свою страну, приходится преодолевать эти трудности одному, вдали от близких и родных. Кроме бытовых проблем, каждый иностранный студент испытывает языковые трудности. Невозможность объясниться с людьми из службы сервиса ставит их в крайне затруднительное положение. Трудности возникают при покупке вещей или продуктов питания. Лишь при помощи жестов, мимики и отдельных фраз иностранные студенты могут первое время объясняться с русскими людьми. Объяснение жестами и ошибки в построении фраз вызывают смех и удивление, что очень огорчает и смущает иностранцев.

Привычный для студента-иностранца способ жизни вступает в специфические отношения со способом жизни в другом обществе, начинается сложный процесс адаптации личности к необычным условиям существования: к новому этапу и стилю жизни, незнакомому коллективу, более сложной системе образования, другим требованиям.

Смена климата также является сильным раздражителем для человека, она может вызвать расстройство сна, головную боль, повышение кровяного давления, обострить хронические заболевания. Повышение и понижение температуры, изменение влажности воздуха, колебания атмосферного давления, особенности светового дня могут вызвать плохое настроение и дискомфорт. Приспособление к резкому изменению климатических условий и пище заставляет человека включать соответствующие адаптационные механизмы, что оказывает отрицательное влияние на учебный процесс, отодвигая его на второй план.

Процесс адаптации осуществляется по-разному для каждого студента. Успешность и длительность адаптации тоже могут быть различными, как и её

результат, который обусловлен готовностью иностранного студента к систематическому преодолению трудностей в учебе и жизни.

Психологическая адаптация студента определяется многими факторами: условиями его воспитания в семье, обычаями страны, в которой он родился и воспитывался, особенностями характера студента, знаниями, которыми он владеет, эмоциональным состоянием, методами организации учебно-воспитательной работы преподавателями и др.

Большинство иностранных студентов очень мало знают о политической, экономической и социальной системе Украины; о её обычаях, традициях и культуре народа; о системе образования и т.д. Иностранец, который не владеет правилами поведения в условиях новой для него культуры, не может правильно оценить действия окружающих его людей и в результате переживает «культурный шок». Практика показывает, что даже при самых благоприятных условиях международных контактов при вхождении в новую культуру у личности, как правило, возникают различного рода сложности и проблемы. Часто представители разных стран и культур мало знают друг о друге, руководствуются стереотипными представлениями, обладают недостоверной, а иногда и искаженной, негативной информацией о другой культуре, что негативно влияет на процесс адаптации к новой социокультурной среде.

Известно, что каждая культура имеет множество символов, образов, стереотипов поведения, которые помогают человеку действовать правильно в конкретных ситуациях. В условиях новой культуры привычная система знаков и стереотипов «не работает». Однако, в правилах речевого общения много общего: чтобы тебя услышали и поняли, нужно создавать атмосферу вежливости, уважения к возрасту, заслугам, социальному положению собеседника, т.е. соблюсти все принятые в данном обществе нормы речевого поведения.

Самый короткий путь к взаимопониманию - установление прямых контактов между людьми, межкультурное общение, взаимопроникновение двух

культур. Особую роль в межкультурной коммуникации играет язык - передатчик и носитель культуры, который передает культурный опыт другого народа. Язык формирует личность человека, видение мира, менталитет, отношение к людям и т.д.

Подводя итог вышесказанному, надо отметить, что проблема адаптации личности к межкультурному общению и её влиянии на успешность учебы студентов особенно актуальна т.к. подготовка специалистов в условиях культуры, предполагает активное проникновение в систему национальных ценностей, традиций, обычаев, норм и правил поведения и общения. Действенным механизмом управления процессом социально-культурной, образовательно-профессиональной адаптации студентов-иностранцев становится система согласованного и ответственного взаимодействия всех структурных подразделений вуза. Способность студента адаптироваться к педагогической среде вуза зависит от способности самой педагогической системы учитывать интересы и потребности иностранных студентов, приезжающих в наши вузы.

Активное привлечение иностранных студентов к внеаудиторной деятельности, создание благоприятных учебных и бытовых условий способствует их скорейшей адаптации, вхождению в культурно-образовательную среду.

Литература:

1. Гребенников, И. А. Адаптация иностранных студентов: механизмы и факторы / И. А. Гребенников // Гуманитар. исслед. в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. – 2011. – No 3. – С. 98–100.
2. Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т. Адаптация иностранных студентов в Социально-образовательном пространстве вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6.
3. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. — СПб.: Златоуст, 2001.

Стан та перспективи процесу набору студентів-іноземців на навчання в Україні

***Тохтар Г.І.,
Моргунова Н.С.***

*Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна
e-mail: morgan.ns777@gmail.com*

У сучасних умовах розвитку вітчизняної вищої освіти надання освітніх послуг іноземним громадянам українськими університетами є не лише яскравим показником її інтеграції у світовий освітній простір, але й однією з найперспективніших сфер для залучення інвестицій в економіку країни. Важливим для успішності у наданні освітніх послуг іноземним громадянам є необхідність забезпечення відповідності послуг не лише вітчизняним державним стандартам у цій сфері, але й потребам країн-постачальників студентів і загальносвітовим вимогам до вищої освіти. Відповідно до цього ці освітні послуги повинні бути орієнтовані на формування фахівця, здатного діяти у глобальному соціокультурному просторі й успішно конкурувати на міжнародному ринку праці.

За даними статистики, приблизно двоє зі ста студентів вищої школи у світі на цей момент – іноземні студенти, серед яких у кількісному відношенні традиційно переважають громадяни країн третього світу. Експорт освітніх послуг сьогодні визначають як комплекс взаємопов'язаних адміністративних та організаційно-економічних заходів щодо надання зазначених послуг споживачу-нерезиденту на території країни та за її межами на всіх етапах [2]. Цей процес починається з пошуку потенційних абітурієнтів за кордоном, допомоги в оформленні документів для в'їзду на навчання і триває до моменту отримання диплома, у багатьох випадках включаючи також підтримання подальшого зворотного зв'язку з випускниками.

Україна бере активну участь у формуванні світового освітнього ринку, хоча не є лідером в цьому напрямку діяльності. Проте, займаючи стабільну нішу в експорті освітніх послуг (близько 1,5 % міжнародного ринку у цій сфері

[4, с. 15]), країна безумовно має перспективи зростання у цьому напрямку. В 2017-18 навчальному році в Україні здобували освіту понад 66 тис. іноземних студентів із 147 країн світу [5]. Це лише біля 3 % від загальної кількості студентів в Україні, у той час як у провідних країнах світу цей показник становить 10 – 20 % і вони прагнуть збільшити його до 25 – 30 % [6, с. 64].

Найбільша кількість іноземних студентів в Україну прибуває з пострадянських країн, Азії та Африки, – це громадяни Індії (10,8 тис осіб у 2017/2018 навчальному році), Азербайджану (7,5 тис.), Марокко (5,8 тис.), Туркменістану (4,4 тис), Нігерії (3,2 тис), Грузії (2,7 тис.), Туреччини (2,6 тис.), Єгипту (2,5 тис.) Узбекистану (2,3 тис.) та Йорданії (2,1 тис.) [4]. Найпривабливішими галузями знань для іноземних студентів є медичні науки (30 %) та економіка (6,5 %). Серед українських міст, у яких навчаються студенти-іноземці, лідерами є Харків (20,9 тис.), Київ (12,9 тис.) та Одеса (6,9 тис.). У 2017-2018 навчальному році підготовку іноземних студентів здійснювали 239 українських закладів вищої освіти. Найбільша кількість іноземних студентів навчається у Харківському національному медичному університеті (5,4 тис.) та Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна (4,2 тис.). Харківський національний автомобільно-дорожній університет посідає у цьому рейтингу 23 місце серед українських університетів і 8 місце серед ВНЗ Харкова (0,9 тис.).

Науковці вважають, що стан експорту освітніх послуг у кожній країні визначається такими чинниками, як поширеність мови навчання; економічна та культурна привабливість держави; авторитет країни на міжнародному рівні; рівень розвитку національної системи освіти; репутація ЗВО; вартість навчання і проживання; гнучкість освітніх програм; рівень системи супроводу та підтримки іноземних студентів; геополітичні, торгівельно-економічні, культурно-історичні зв'язки між країною-експортером і країною-імпортером; рівень просування національних інститутів освіти в глобальному просторі [1, с.

13]. Значна частка з наведених чинників «привабливості» освіти для можливих закордонних абітурієнтів є характерною й для української вищої освіти.

Іноземних абітурієнтів в українській освіті зацікавлюють доступність вищої освіти, відносна низька вартість навчання, фундаментальність окремих освітніх напрямів, могутній інтелектуальний ресурс, високий науково-педагогічний потенціал закладів вищої освіти, гідна якість підготовки, репутація провідних українських університетів, широкий спектр освітніх послуг тощо.

Основними чинниками, що стримують експорт українських освітніх послуг є, на нашу думку, недосконалість нормативно-правової бази, недостатній розвиток соціально-побутових умов, медичного обслуговування іноземних студентів, їх безпеки, недостатній рівень володіння ними мовою навчання і недостатній результат інформаційно-рекламної роботи. Але головний чинник такого положення у цій сфері – відсутність усвідомлення на всіх рівнях (і, перш за все, на рівні держави) великої економічної та геополітичної значимості експорту освітніх послуг у цілому для всієї країни, відсутність цільової державної програми, чіткої координації дій усіх основних суб'єктів на державному й регіональному рівнях. Складається враження, що це потрібно тільки університетам, і, відповідно, тільки університети повинні вирішувати ці питання.

Система набору іноземців на навчання, що склалася в українській вищій школі, має значні недоліки як в організаційному, так і в методичному плані. У першу чергу, відсутній єдиний орган, що призначений для координації дій усіх зацікавлених міністерств та відомств і врахування усіх аспектів набору й подальшого навчання іноземних студентів, які пов'язані з правилами запрошення на навчання, перевіркою їхніх документів, оформленням віз, супроводом в'їзду в Україну, контролем якості навчання на підготовчих факультетах і та ін. Для значної кількості іноземних студентів, особливо з Туркменістану, Узбекистану, країн Африки. Мінусом є відсутність можливості

офіційно працювати за наймом у вільний від навчання час. Це не лише призводить до численних випадків нелегального працевлаштування, а й створює благодатні умови для зловживань деякими посадовими особами. Курс на євроінтеграцію, обраний Україною, безсумнівно вимагає вирішення зазначених проблем у загальноєвропейському контексті. Проблеми для набору іноземців на навчання до України створюють також відсутність ефективної маркетингової стратегії, досвіду залучення абітурієнтів, недостатнє знання ринку, відсутність необхідних коштів для проведення рекламних заходів, недостатність інформації про Україну у країнах-потенційних постачальниках студентів.

Ефективному здійсненню набору іноземних студентів на навчання до закладів вищої освіти України перешкоджає також складність вирішення організаційних і правових питань, таких як, наприклад, складна та недосконала система первинного запрошення іноземних студентів на навчання, відсутність розвиненої мережі українських рекрутингових центрів у країнах-потенційних постачальниках абітурієнтів, невирішеність питань з урахуванням попереднього освітнього рівня іноземних громадян, визнанням за кордоном українських документів про освіту, заборона на працевлаштування іноземних студентів та інші. Особливу групу чинників складають питання, пов'язані з якістю освіти, впровадженням сучасних форм навчання, англомовних програм, застосуванням дистанційних освітніх технологій тощо.

Активізувати процес набору іноземних студентів на навчання в Україні допоможуть наступні заходи: впровадження підтримки експортної діяльності ЗВО на державному рівні; аналіз норм чинного законодавства з метою виявлення та усунення суперечностей, що впливають на ефективність зазначеної діяльності ЗВО та прийняття відповідних законодавчих і нормативно-правових актів; забезпечення інформаційної підтримки рекрутингу, виходу українських ЗВО на світовий ринок, розширення зовнішньоекономічних зв'язків і номенклатури освітніх послуг; розвиток регіональних і місцевих інституцій підтримки експорту освітніх послуг; удосконалення механізмів

фінансової підтримки експорту освітніх послуг, що передбачає впровадження спеціальних програм підтримки експорту за рахунок державного та місцевих бюджетів й інших джерел; розширення географії експорту освітніх послуг.

Незважаючи на всі труднощі, за останні роки були зроблені важливі кроки в розвитку експорту української освіти, що реалізується шляхом розробки і впровадження транскордонних форматів і програм навчання іноземних студентів у вітчизняних ЗВО, комерційної присутності у країнах-партнерах (сумісні університети, філіали і представництва за кордоном), роботи українських викладачів у зарубіжних університетах.

Першим важливим кроком на шляху вирішення цих питань може стати визначення міжнародної стратегії університету: географії його цільової аудиторії, маркетингової стратегії (прямий набір чи використання мережі агентів), участь у світових конференціях з питань рекрутингу студентів (NAFSA, EAIE), агентських виставках, відстеження тенденцій світової освіти, робота над іміджем університету, налагодження міжнародних комунікацій, пошук партнерів, організація ознайомлювальних турів для потенційних партнерів, відкриття спеціальностей з викладанням англійською мовою, розвиток програм обміну студентами.

Українська вища освіта має низку конкурентних переваг, а саме: досвід створення найкращої у світі освіти; досвід навчання іноземних студентів; фундаментальність освіти; невисока вартість освітніх послуг. Експорт освітніх послуг є важливим напрямом, здатним забезпечити збереження й нарощення наявного освітнього потенціалу, підвищити конкурентоспроможність вищої освіти країни у міжнародному вимірі.

Література:

1. Галичин В. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития / В. Галичин. – М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2015. – 60 с.
2. Експорт освітніх послуг вищими навчальними закладами України у вимірі глобалізаційних процесів / О.М. Левченко, Д.Д. Плинокос // Економіка: реалії часу. Науковий журнал. – 2015. – № 4 (20). – С.210-216.
3. Іноземні студенти в Україні: статистичні дані [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>

4. Каленюк І. С. Сучасні тенденції розвитку освіти в глобальному середовищі / І. С. Каленюк // Науковий вісник Чернігівського державного інституту економіки і управління. Серія 1 : Економіка : зб. наук. праць. – № 1 (5). – 2010. – С. 4 – 16.
5. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження : аналіт. звіт / [Т. В. Фініков, О. І. Шаров, В. І. Терещук та ін.]; за заг. ред. Т. В. Фінікова, О. І. Шарова. – К. : Таксон, 2014. – 144 с.

Использование активных методов обучения в адаптации иностранных студентов к обучению в украинском техническом вузе

Цимбал Т.Н.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: tsimbal.tn@gmail.com

В современных условиях интернационализации образования увеличивается поток иностранных студентов, обучающихся в украинских вузах. Иностранные студенты с первых дней пребывания в вузе начинают испытывать трудности и переживают сложный процесс межкультурной адаптации. Можно выделить следующие адаптационные трудности: незнание языка и культурных особенностей региона пребывания; отсутствие опыта мультикультурного общения; низкий общеобразовательный уровень; низкая подготовка по профильным и общеобразовательным дисциплинам; различие форм и методов обучения в украинском вузе и в их родной стране.

Для наиболее эффективного включения иностранного студента в процесс обучения в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете создаются группы только из иностранных студентов. Иностранные студенты увереннее чувствуют себя в группе, где только соотечественники. Это связано с тем, что в мононациональной группе происходит быстрое сплочение коллектива, основанное на общих нравах, традициях, обычаях и воспитании, которые формируют определенную линию поведения и стереотип общения. Таким образом, обычаи и традиции выполняют регулятивную функцию, благодаря которой культура определяет поведение людей в учебной группе.

Однако преподавание в многонациональных группах также имеет свои преимущества. Успешное приспособление иностранного студента к новой

социально-культурной жизни происходит благодаря активному общению.[1]. Таким образом, одной из форм совершенствования учебно-воспитательного процесса является переход от пассивных форм обучения к активным.

Под активными формами и методами обучения следует понимать систему приемов преподавания, стимулирующих и развивающих познавательную деятельность студентов, их способность к самостоятельному творческому мышлению. Под активизацией учебно-познавательной деятельности обучаемых понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формированию умений, навыков, их практическому применению, а также формированию способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения [2]. Посредством активного обучения наиболее эффективно приобретается и закрепляется способность человека к самообучению.

Следовательно, познавательный интерес является ведущим фактором активизации обучающихся в контексте активных методов обучения. А одним из способов адаптации иностранных студентов к образовательной деятельности является применение методов интерактивного обучения.

Интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач: - прежде всего, развивать коммуникативные умения и навыки; - помогает установить эмоциональные контакты между учащимися в мультинациональной группе; - приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей.

В то же время использование интерактивных форм в процессе обучения снимает нервную нагрузку обучающихся, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий.

Интерактивная деятельность на занятиях русского языка как иностранного предполагает организацию и развитие диалогового общения,

которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактивное обучение исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться в мультикультурной команде [4].

Как способ адаптации иностранных студентов интерактивные методы помогут решить следующие проблемы. Во-первых, сформировать интерес к дисциплине. Во-вторых, усвоить теоретический материал. В-третьих, развить интеллектуальную самостоятельность учащихся. В-четвертых, научиться работать в мультинациональной команде. В-пятых, воспитать терпимость к чужой точке зрения и культуре. В-шестых, уважать право каждого студента на собственное мнение. В-седьмых, установить взаимодействие между студентами и преподавателем. В-восьмых, формировать мнения, отношения, профессиональные и жизненные навыки.

Выделим обязательные условия организации интерактивного обучения с иностранными студентами:

- доверительные или положительные отношения между преподавателем и студентами;
- демократический стиль организации работы на занятиях;
- сотрудничество в процессе общения преподавателя и студентов между собой;
- опора на личный опыт студентов, включение в учебный процесс примеров из жизни, фактов, образов;
- многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности студентов, мобильность группы;
- включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации украинских и иностранных студентов.

Основными интерактивными формами проведения семинарских занятий являются [3]:

1) *Творческие задания*, которые требуют от студентов не простого воспроизводства информации, а творчества, поскольку задания содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Творческое задание составляет содержание, основу любого интерактивного метода. Творческое задание (особенно практическое и близкое к жизни студента) придает смысл обучению, мотивирует обучающихся.

2) *Работа в малых группах* дает всем студентам (в том числе и стеснительным) возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Все это часто бывает невозможно в большом коллективе. Работа в малой группе важная часть многих интерактивных методов, например таких, как мозаика, дебаты, общественные слушания, почти все виды имитаций.

3) *Дискуссия* представляет собой «вышедшую из берегов» эвристическую беседу. Смысл данного метода состоит в обмене взглядами по конкретной проблеме. Это активный метод, позволяющий студентам научиться отстаивать свое мнение и слушать других.

4) *обучающие игры* (ролевые игры, имитации, деловые игры и образовательные игры). Это средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Деловая игра имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия. Игра также является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности. Основные виды игр: инновационная игра, имитационная игра, организационно-мыслительная игра. Ролевая игра — это разыгрывание участниками группы сценки с заранее распределенными ролями

в интересах овладения определенной поведенческой или эмоциональной стороной жизненных ситуаций. Ролевая игра проводится в небольших группах (35 участников). Участники получают задание на карточках (на доске, листах бумаги и т. д.), распределяют роли, обыгрывают ситуацию и представляют ее всей группе.

5) *Эвристическая беседа* это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. В педагогике этот метод принято считать методом проблемного обучения (проблемно-поисковая беседа). Следует иметь в виду, что этот метод предполагает наличие у студентов определенного запаса знаний, представлений, понятий. При подготовке к беседе преподаватель должен четко определить цель, составить план-конспект, подобрать наглядные средства, сформулировать основные и вспомогательные вопросы.

6) *Разработка проекта* (метод проектов).

7) *Использование общественных ресурсов, социальные проекты и другие внеаудиторные методы обучения.* Например, просмотр и обсуждение видеофильмов, экскурсии, приглашение специалиста, спектакли, выставки. На занятиях можно использовать как художественные, так и документальные видеофильмы, фрагменты из них, а также видеоролики и видеосюжеты.

Современные образовательные реалии таковы, что успешное усвоение учебной программы возможно только при усилении индивидуального подхода в обучении, создании положительного социально-психологического климата в педагогических коллективах, создании атмосферы понимания между преподавателями и учащимися.

Литература:

1. Леонтьева В. Л. Межкультурная коммуникация и лидерство в международной сфере: учеб. Пособие / В. Л. Леонтьева - СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2012 - 230 с.
2. Парамонова Т. Н. Маркетинг: активные методы обучения: учебное пособие / Т. Н. Парамонова, А. О. Блинов, Е. Н. Шереметьева, Г. В. Погодина - М.: КНОРУС, 2007. - 416 с.
3. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). - Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012. - 58 с.
4. Современные технологии обучения: теория и практика: Учебное пособие / А. О. Блинов, Т. Н. Парамонова, Е. Н. Шереметьева, Г. В. Погодина. - М., 2006. - 420 с.

Methodical support for foreign students at fortepiano department

Shatokhina Halyna

Kharkov Humanitarian and Pedagogical Academy

Kharkov, Ukraine

e-mail: iskra1961@gmail.com

Accompanist (from the French. "Akkompagner" - accompany) is a musician who plays an accompaniment party to a soloist (soloists) on the stage. The melody is accompanied by rhythm and harmony, and accompaniment implies rhythmic and harmonic support.

Accompanist is the most common profession among pianists. Accompanist is needed literally everywhere: in the class in all specialties (except for pianists), on the concert stage, in the choir, in the opera house, in choreography, and in the teaching field. Music and secondary schools, palaces of arts, music and pedagogical schools and universities will not do without an accompanist.

The art of accompaniment is an ensemble in which the piano plays an enormous, far from ancillary role, far from being exhausted by the purely official functions of the harmonic and rhythmic support of a partner. It would be more correct to pose the question not about the accompaniment (that is, about some kind of playing the soloist), but about creating a vocal or instrumental ensemble.

The issues of teaching foreign students to read from a sheet (prima vista) and the development of skills for self-analysis of a text with foreign students as part of a general piano course largely coincides with the problems faced by each teacher when working with Ukrainian students. The main difference lies in the fact that if with "our" students it is clear, in principle, what their basic training is, then when working with foreign students these, as well as many other questions, remain incomprehensible until classes begin and at least 8-10 lessons pass. The general piano course is a discipline, which is basic for the development of musical culture, for the formation of a "general musician" attitude to its specialty, for expanding the music outlook and developing such professional skills (for example, understanding the

meanings of a musical sign, hearing the whole texture, understanding the relationship of articulation, agogy with the style and genre of the piece performed, the development of musical perception) as well as “uniform” both for the “specialty” and for the piano course of reading from the sheet skills and independent analysis. However, the specifics of the placement of the piano course in the curriculum is that this subject is studied only in the first year for two semesters. And with all the desire of both the teacher and the student it is almost impossible to acquire the level of knowledge and skills that would be necessary for each student. The problematic nature of teaching the piano course to foreign students is further aggravated by the fact that in the first year the majority of foreign students do not speak Russian or Ukrainian, and in most countries there is no general piano course as a compulsory subject. In this regard, there is a need to develop various methodological manuals, which would help a foreign student to obtain the necessary "basic" skills that will be useful to him in his further professional activities in the shortest term.

When working with foreign students, we consider it expedient to first pay more attention to the process of teaching an independent analysis of the piano work, and then the development of reading skills from the sheet.

**Викладання гуманітарно-природничих та спеціальних
дисциплін нерідною мовою**

**До історії створення харківських товариств взаємодопомоги
(20-ті роки ХХ ст.)**

Басова А.О.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: Anna_Basova@ukr.net

У сучасних умовах соціально-політичного та економічного розвитку України, коли велика кількість населення перебуває за межею бідності, дуже гостро постають питання вдосконалення соціального захисту малозабезпечених верств населення. Тому, актуального значення набуває вивчення та переосмислення того значного історичного досвіду, що був накопичений у цій ділянці суспільного життя. Актуальність теми визначається також і тим, що проблема соціального захисту, особливо регіонального, недостатньо висвітлена у вітчизняній історіографії.

Вивчення питань соціальної допомоги населенню в минулому допоможуть усвідомити її необхідність для сьогодення.

У 1930 –х роках соціальна опіка та її наукове вивчення були на периферії суспільних інтересів. У 1950-х відбувається певне зрушення у розвитку даної проблематики. Але в науковій літературі даних періодів аналізується в основному діяльність державних органів соціальної опіки і майже не вивчається стан категорій населення, які потребували такої опіки. Протягом 1980-х років в історичній науці активно досліджується історія класів та соціальних груп, але акцентуючи увагу на питанні соціальної активності, а не соціального забезпечення. В роки незалежної України відбувається переосмислення минулого, але як і в радянські часи, сучасними істориками вивчаються загальні процеси та діяльність центральних органів влади, або

окремі проблеми – як безробіття, безпритульність, тощо. Вивчення історії радянських товариств взаємодопомоги в сучасній вітчизняній історіографії тільки розпочинається.

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі аналізу широкого кола джерел та літератури дослідити роботу харківських товариств взаємодопомоги (20-ті роки ХХ ст.).

У результаті Першої лютневої та громадянської війни в УСРР залишилася значна кількість розореного і нужденного населення, жертв контрреволюції, потерпілих від погромів [5, с. 3], якому радянська влада не могла надати соціальну допомогу. Частково функцію з соціальної опіки населення взяли на себе громадські організації, так звані, міські товариства взаємодопомоги.

Декретом РНК УСРР від 30 червня 1922 р. було затверджено положення про товариства взаємодопомоги в містах [1, ар. 6], з метою чіткої організації соціальної опіки на засадах самодіяльності ремісників, кустарів та інших осіб самостійної праці. Товариства взаємодопомоги організовувалися по всій території УСРР, до складу яких входили кустарі, ремісники, члени трудових артілей та інші особи які проживали у районі діяльності товариства. Район діяльності товариства взаємодопомоги встановлював місцевий відділ соціального забезпечення. Загальне керівництво велося зборами уповноважених, що обиралися з членів товариства за статутом затвердженого губернським відділом соціального забезпечення. Керування та завідування товариством покладається на правління, що обиралося зборами уповноважених. Реєстрація товариства проходила в губернських відділах соціального забезпечення за умов уставу, який реєструвався та затверджувався НКСЗ, в результаті чого, товариства взаємодопомоги наділялися правами юридичної особи.

Мета діяльності товариств взаємодопомоги передбачала надання грошової, натуральної, трудової допомоги у випадку хвороби, інвалідам, безробітним, потерпілим від стихійних лих або членам їх родин. При товариствах організовувалися та утримувалися лікувальні, культурні, трудові

установи соціального забезпечення (інвалідні будинки, колонії, майстерні) для членів товариства та їх родин. Організовувалися ясла, дитячі будинки, дитячі притулки, колонії для підлітків, під керівництвом органів Народного комісаріату освіти та Народного комісаріату охорони здоров'я.

Грошова допомога підопічним визначалася зборами уповноважених відповідно до норм встановлених НКСЗ. Фінансовий фонд товариства взаємодопомоги складався з вступних членських внесків, пожертвувань, стягнень, що накладалися на членів товариства за несвоєчасну сплату внесків, спеціальних форм самооподаткування, із засобів одержуваних з господарської діяльності товариства, з державної матеріальної або натуральної допомоги, субсидій. Розмір внесків визначалися зборами уповноважених. На НКСЗ покладался обов'язок контролю за діяльністю товариства взаємодопомоги [2, арк. 31].

На території УСРР товариства взаємодопомоги почали утворюватися з 1923 р. на підставі постанови ВУЦВК від 1 грудня 1922 р. «Про порядок реєстрації Товариств і Союзів, які не мали за мету отримання прибутку та про порядок нагляду над ними» з метою надання матеріальної, трудової, медичної допомоги нужденному населенню міст і містечок, які не підходять під дію існуючих законів про соціальне забезпечення та соціальне страхування, не одержували від держави певного забезпечення [5, с. 31]. Але активна діяльність товариств почалася після видання урядом основного положення від 29 вересня 1926 р. «Про організації в містах і селищах міського типу товариств взаємодопомоги та допомоги» [6, с. 341]. Для надання допомоги в містах були організовані трудові колективи, виробничі майстерні, надавалася юридична допомога, організовувалися каси з видачі безпроцентних позик, надавалося дешеве харчування, паливо, відкривалися медичні установи. І дійсно, якщо у 1924 р. в УСРР існувало 8 товариств, то на 1 січня 1927 р., їх нараховувалося 90, а за даними на 1 січня 1928 р. кількість товариств досягає 154, з них 68 товариств взаємодопомоги та 86 товариств допомоги, а кількість членів товариства сягала 87 тис. осіб. Із загальної кількості 154 Товариств – 47

перебувало в міських центрах та 107 у містечках [4, с. 52]. Разом з тим, значно зросла і матеріальна база товариств. Фонди поповнювалися із вступних і членських внесків, добровільних пожертвувань, доходів від прибутку організованих товариствами підприємств, проведення концертів, театралізованих вистав, виступів. Але незважаючи на те, що держава постійно асигнувала кошти на соціальне забезпечення та соціальне страхування, кількість бідних залишалася великою. Одних сиріт у цей період в УСРР нараховувалося близько 300 тис. осіб [5, с. 10].

Пожвавлення в роботі товариств було внесено постановою ВУЦВК від 29 вересня 1926 р., про положення та керівництво міськими товариствами взаємодопомоги з інструкцією, щодо їх діяльності. Товариства утримували в містах лікарні, поліклініки, аптеки, амбулаторії [3, арк. 42]. У ряді міст до роботи товариств були притягнуті відомі діячі. Так у Харкові в роботі товариства приймали участь члени колегії захисників: М. М. Гродзинський, проф. Б. П. Куліков, А. Воронецький, Л. К. Берман [5, с. 33; 3, арк. 44].

Харківське товариство взаємодопомоги було організовано в листопаді 1926 р. В червні 1927 р. у Харківському товаристві взаємодопомоги нараховувалося 3561 членів. Прибуток Харківського товариства у 1928 р. становив 65 тис. карб., який складався з членських внесків, пожертвувань, доходів від підприємств, концертів та лотерей. В Харкові товариство утримувало поліклініку, дві майстерні (швацьку та палітурно-картонну), в яких працювало +100 підопічних осіб. А в загальній кількості підопічних на обліку Товариства перебувало 3 тис. осіб [7, с. 211; 8, арк.8].

Але ідеологія 1920-х рр., свідчила про те, що основний напрямок роботи органів соціального захисту був направлений не на підтримку та розвиток товариств взаємодопомоги з надання соціальної допомоги, а був направлений на створення та відновлення робітничого класу. Була проведена велика робота для повернення нетрудових та декласованих елементів до лав робітників.

Оцінюючи соціальну роботу у цей період, можна відзначити, що явною помилкою уряду було намагання замкнути свою діяльність із соціальної допомоги та забезпечення виключно на державі, утискаючи роботу громадських, благодійних організацій та приватних осіб. В умовах економічної розрухи відмова від участі в сфері допомоги широкого кола громадськості означала обмеження можливостей у наданні соціальної допомоги населенню, в першу чергу дітям та обездоленим. Втім, політика держави у даному напрямку була цілеспрямованою, дії системними та послідовними. Створювались спеціальні уповноважені відомчі та міжвідомчі управлінські структури, знаходились кошти, розроблялось законодавство.

Отримані висновки можуть бути використані відповідними державними законотворчими та виконавчими органами у подальшій розробці питань соціальної допомоги в сучасній Україні. Матеріали можна використати при підготовці лекцій, спецкурсів, навчально-методичних матеріалів та підручників з історії України відповідного періоду, історичного краєзнавства.

Література:

1. ДАХО, ф. Р. 187, оп. 1, спр. 958, арк. 6.
2. ДАХО, ф. Р. 861, оп. 3, спр. 12, арк. 31.
3. ДАХО, ф. Р. 861, оп. 3, спр. 16, арк. 44
4. Донской М. Л. Збірник чинного законодавства про товариства допомоги в містах та селищах міського типу УСРР / М. Л. Донской ; під. ред. Г. М. Покорного. – Х. : НКСО, 1932. – 132 с.
5. Донской М. Л., Козак П. Д. Донской М. Л. Общественность на помощь бедноте / М. Л. Донской, П. Д. Козак ; под. ред. Г. М. Покорного. – Изд. 2-е. – Х. : НКСО, 1928. – 71 с.
6. История Украинской ССР : в 10 т. Т. 7. Украинская ССР в период построения и укрепления социалистического общества (1920–1941) / [П. П. Гудзенко, А. А. Макаренко, Ф. К. Стоян и др. ; Ин-т истории АН УССР]. – К. : Наук. думка, 1984. – 719 с.
7. Україна в ХХ столітті (1900–2000) : зб. док. і матеріалів / упряд. А. Г. Слюсаренко. – К.: Вища шк., 2000. – 351 с.
8. ЦДАВОВУ, ф. 1240, оп. 1, спр. 65, арк. 8.

**Організація самостійної роботи іноземних студентів
підготовчих факультетів**

Бешенцева О.А.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: beshentseva@ukr.net

Підвищення ефективності навчання – головне завдання будь-якого педагога. Успіх його рішення багато в чому залежить від методики навчання, що дозволяє озброїти студентів, особливо іноземних студентів, глибокими і всебічними знаннями, навчити їх працювати з інтересом та самостійно.

Методику сучасного заняття характеризує система самостійності робіт студентів. Однак організація такої системи є нелегкою справою для викладачів.

При навчанні іноземних студентів на підготовчому факультеті ХНАДУ навчальні цілі формуються безпосередньо в тексті завдань. Тим самим увага іноземних студентів звертається на необхідність усвідомлення мети роботи, на те, які знання і вміння вони повинні придбати, виконуючи завдання. Таким шляхом викладач з перших занять навчає студентів-іноземців всім необхідним компонентам пізнавальної діяльності: усвідомленню мети, виконанню роботи, співвідношенню результату роботи з метою, оцінці своїх досягнень.

У методиці навчання хімії до теперішнього часу накопичений величезний досвід успішного застосування різноманітних самостійних робіт студентів. У постійному пошуку шляхів активізації навчальної діяльності викладач організує самостійну роботу на всіх етапах заняття з різними джерелами знань.

Необхідність врахування індивідуальних особливостей привернула нашу увагу на методику проведення так званих диференційованих самостійних робіт, розрахованих на різні групи іноземних студентів одного потоку.

Так самостійна робота іноземних студентів на заняттях проводиться за спеціальним завданням. Від мети, змісту, форми завдання залежить характер діяльності студентів. Під час організації самостійної роботи викладач ставить

метою навчання, розвиток та виховання студентів. Усі вони нерозривно пов'язані між собою.

Самостійна робота студентів завжди має дидактичну спрямованість. На занятті вона служить вивченню нового матеріала, або вдосконаленню існуючих знань і умінь, або перевірці результатів навчання. У багатьох випадках одна і та ж робота дозволяє вирішити одночасно декілька завдань. Наприклад, коли студенти-іноземці самостійно опрацьовують новий матеріал, читаючи підручник чи виконуючи лабораторний експеримент, то разом зі сприйняттям нових знань відбувається вдосконалення наявних знань, здійснюється самоперевірка результатів, а в ряді випадків цю перевірку може провести викладач.

Важливою ознакою метода навчання, на яку останнім часом звернута увага педагогів – це характер пізнавальної діяльності іноземних студентів. Необхідно враховувати три існуючі основні типи пізнавальної діяльності студентів-іноземців та відповідно розрізняти самостійні роботи трьох типів: 1) репродуктивна; 2) частково-пошукова; 3) дослідна. Чіткої межі між ними не існує. Тому можлива перевага того чи іншого характеру пізнавальної діяльності студентів-іноземців під час роботи.

Окрім названих ознак, самостійні роботи мають відмінну особливість, яка відноситься до організації цього метода роботи. За цією ознакою самостійні роботи розподіляють на фронтальні, групові та індивідуальні (в тому числі диференційовані).

Перед викладачем стоїть важлива задача сформувати у іноземних студентів навички самоосвіти, навчити їх навчатися та самостійно поповнювати свої знання. В рішенні цієї задачі важливе значення має самостійна робота на заняттях з використанням посібника, довідника тощо.

Під час роботи з посібником, важливо звернути увагу студентів-іноземців на ті розділи, які служать вдосконаленню отриманих знань. Такі розділи містять питання, задачі на використання знань.

Розв'язання задач проводиться як під час занять, так і під час виконання домашньої роботи. При цьому дуже важливо озброєння іноземних студентів загальним методом розв'язання задач, пояснення принципової схожості багатьох з них за структурою та методом розв'язання. Після засвоєння загального способу, принципу розбору та розв'язання задач, іноземні студенти можуть самостійно складати задачі.

Пропонувати задачі для самостійного розв'язання можливо лише тоді, коли студенти-іноземці мають достатню підготовку. Після виконання завдань на вдосконалення знань та вмінь, необхідно показати всім зразок запису перебігу розв'язання задачі. При цьому розв'язання задач на заняттях не повинно відбуватися у відриві від основної мети заняття. Необхідно підбирати такі завдання, щоб вивчений матеріал набув певного висвітлення, розкриття, поглиблення, щоб рішення задач дозволяло краще досягти намічених цілей.

З метою підготовки іноземних студентів до кращого засвоєння нового матеріалу викладач на початку заняття проводить повторення вивченого матеріалу. При цьому можливо організувати самостійну роботу. Завдання повинні містити такі питання та задачі, щоб під час їх розв'язання студенти-іноземці згадали ті поняття та факти, без знання яких не можливо буде добре зрозуміти новий матеріал, неможливо його продуктивно засвоєння.

А наприкінці заняття також можливо організувати самостійну роботу студентів-іноземців. Для цього необхідно мати дидактичний матеріал у вигляді карточок з різноманітними завданнями. Важливо враховувати, що різні види вправ чи задач дозволять студентам-іноземцям розглянути навчальний матеріал з різних боків.

Викладач постійно аналізує зміст вивченого та нового матеріалу та вирішує доцільність проведення самостійної роботи іноземних студентів. При цьому в залежності від місця даного заняття системі занять з дисципліни викладач обирає тип самостійної роботи студентів-іноземців. Чим ближче до начала вивчення теми, тим менше знань та вмінь мають іноземні студенти за

конкретними питаннями даної теми. Тому на цьому етапі потрібно засвоїти певний запас відомостей та вмінь. З метою накопичення знань студентами-іноземцями проводять самостійні роботи репродуктивного характеру. Чим далі просуваються студенти у вивченні теми, тим все більше можливостей з'являються для виконання частково-пошукових та дослідних завдань. Так відбувається своєрідна циклічна зміна за характером навчальної діяльності самостійних робіт.

Необхідно пам'ятати, що вірний спосіб проведення заняття та ефективну методику самостійної роботи може вибрати лише викладач, який знає загальні рекомендації та може всебічно оцінити існуючі умови.

Література:

1. Бешенцева О.А., Маракіна Л.Д. Співробітництво викладача та іноземних студентів під час навчання хімії на підготовчому факультеті ХНАДУ / О.А. Бешенцева, Л.Д. Маракіна // Materiály IX mezinárodní vědecko-practická konference "Dny vědy – 2013", 27.03-05.04.2013. – Díl 19. Pedagogika: Praha. Publishing House "Education and Science" s.r.o. – 2013. – С. 5-7.
2. Заїка О. Психологічні запитання організації самостійної роботи студентів у ВНЗ / Олена Заїка // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. - №5. – С. 13-32, №6. – С. 21-32.
3. Луценко В.В. Організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Луценко Вікторія Вікторівна; Харк. держ. пед. ун-т ім Г.С. Сковороди. – Харків.- 2002. – 24 с.
4. Юшко Г. Н. Науково-дидактичні засади організації самостійної роботи студентів в умовах рейтингової системи навчання: Автореф. дисс ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теорія і методика професійної освіти / Зростання. держ. ун-т. - Ростов-н / Д, 2001. - 23 с.

Значення лабораторних робіт для хімічної підготовки іноземних студентів

Бешенцева О.А.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: beshentseva@ukr.net

Хімія – одна з галузей природознавства і виробничої діяльності людини. Вона вивчає перетворення, склад, будову, властивості та застосування речовин. Різні хімічні процеси є основою численних виробництв. Продукти хімії використовуються в усіх галузях промисловості, в техніці, знаходять широке

застосування в побуті. Це означає, що, вивчення хімії не тільки сприяє пізнанню природи, а й озброює людину знаннями, необхідними для практичної діяльності.

Не зважаючи на зміну цілей та завдань, які стоять перед сучасною освітою, заняття залишається головною складовою частиною навчального процесу у вищих навчальних закладах України. Якість підготовки студентів, особливо іноземних, визначається змістом освіти, технологіями проведення заняття, його організаційної та практичної спрямованістю, його атмосферою, тому необхідно застосування нових педагогічних технологій в освітньому процесі [2-4].

При вивченні курсу хімії на підготовчому факультеті Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (ХНАДУ) проводяться лабораторні роботи [1]. Лабораторна робота – форма навчального заняття, за якої студент під керівництвом викладача проводить природничі або імітаційні експерименти чи досліди з метою підтвердження окремих теоретичних положень певної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень [1-3].

Основними завданнями лабораторних занять є: поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі самостійної роботи; формування інтелектуальних умінь і навичок планування, аналізу й узагальнення; опанування техніки; нагромадження первинного досвіду організації виробництва та оволодіння технікою управління ним тощо.

Якість проведення конкретного лабораторного заняття залежить від його підготовки, яка охоплює: глибоке вивчення студентами теоретичного матеріалу; підготовку необхідної навчально-методичної бази і документації (інструкцій, методичних розробок тощо); підготовку викладача, обслуговуючого персоналу і студентів.

Успіх лабораторного заняття залежить не тільки від матеріального його забезпечення, а й від організації, методики та інструкцій до його проведення.

Інструкція, як правило, містить: номер роботи та її назву; мету роботи; стислі теоретичні відомості; опис установки чи обладнання і методика експерименту; робоче завдання (план виконання роботи, оброблення отриманих даних); контрольні запитання; список рекомендованої літератури.

Враховуючи основні цілі підготовчих факультетів для іноземних студентів, лабораторні роботи мають на меті не лише поглиблення, уточнення теоретичних знань з природничих дисциплін і формування практичних умінь і навичок, а також засвоєння спеціальної лексики, необхідної для виконання лабораторних робіт у подальшому під час навчання в вищих навчальних закладах (назви лабораторного обладнання; хімічного посуду; лексика, що необхідна для описання проведення роботи тощо). Тому елементом лабораторної роботи для іноземних студентів були вправи мовного характеру.

З поширенням інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання хімії можливо використовувати комп'ютерне моделювання хімічного експерименту.

Одним з важливих достоїнств комп'ютерного моделювання хімічного експерименту на заняттях хімії залишається його використання при розгляді вибухо-і пожежонебезпечних процесів, реакцій за участю токсичних речовин, радіоактивних препаратів, всього, що становить безпосередню небезпеку для здоров'я студентів.

Використання на ранніх етапах навчання комп'ютерного віртуального експерименту вселяє в студентів впевненість в успішність їх роботи, дозволяє побороти страх перед пробірками. Це є хорошою підготовкою перед подальшим проведенням реального експерименту.

В нашому експериментальному дослідженні позитивні результати продемонстрували сумісні комп'ютерні лабораторні роботи, коли всі студенти були поєднанні загальною метою і виконували одну роботу, проте кожний студент робив свій особистий внесок. При виконанні такої роботи було організовано взаємодію студентів між собою в формі вербальних і

невербальних контактів, обмін діями й оцінками. За такої організації лабораторного заняття групова робота, що проходила в атмосфері сумісної злагодженої взаємодії студентів, передбачала обмін інформацією та знаннями, що забезпечувало виникнення відповідальної залежності і взаємоконтролю, підвищувало мотивацію, формувало колективні відносини [1, 3, 5].

Отже, зусилля викладача спрямовувалися на те, щоб формування хімічних знань у студентів було одночасно і розвитком у них аналітичного мислення, чому сприяло: виклад матеріалу не інформативним способом (готові висновки, які студент повинен запам'ятати), а стимулюванням студентів до роздумів, на аналіз свого життєвого досвіду, інтересів, запитів; глибина, новизна матеріалу та самостійний, творчий, пошуковий характер їх засвоєння, логічність доведення тощо.

Методичні вказівки до виконання лабораторних робіт з хімії розроблені з урахуванням основних цілей підготовчих факультетів для іноземних студентів. З огляду на те, що лабораторні роботи виконують дві функції: поглиблення знань, формування навичок і вмінь; а також формування мовної компетенції з природничих дисциплін, вказівки характеризуються спрямованістю на досягнення означених цілей.

При цьому необхідно пам'ятати, що моделювання хімічного експерименту на базі комп'ютерної технології ні в якому разі не замінює традиційні практичні та лабораторні заняття, передбачені програмою з хімії, а лише доповнює експериментальну частину навчання.

Література:

1. Бешенцева О.А. Значення навчально-методичних комплексів для навчання іноземних студентів / О.А. Бешенцева // Новий Колегіум. – 2017. – № 2. – С. 65-69.
2. Лук'янова Л. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах: теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Лук'янова. – К.: Міленіум, 2006. – 249 с.
3. Максимов О. С. Методика викладання хімії: практикум: навч. посіб. / О. С. Максимов. – К.: Вища шк., 2004. – 167 с.
4. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 230 с.
5. Юрків Р. Я. Хімічний експеримент з малою кількістю речовин / Р. Я. Юрків, А. К. Стільчик. – Ів.-Франківськ, 2004. – 208 с.

Причины снижения математической успеваемости учащихся в школах сельской местности

**Валиева Ж.,
Кошкарбаева Р.**

*Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза,
г. Нукус, Узбекистан
e-mail: institut2018@yandex.ru*

Сельская школа на протяжении всей истории своего функционирования претерпела значительные изменения и реорганизации. Проблемы развития заведений системы общего среднего образования в сельской местности особенно обострились и стали очевидными в период перехода экономики на рыночные отношения, когда сельская школа осталась без внимания аграрных производств, как и проблемы развития села в целом.

Проблема математической успеваемости учащихся школ сельской местности исследуется многими учеными. Так, в работах исследователей рассматриваются особенности теории и практики учебного процесса в сельской местности. В исследованиях ученых рассматривается связь эффективности активизации учащихся при обучении с алгоритмизацией учебного процесса, использованием практических задач, усилением прикладной направленности школьного курса математики. Во многих научных исследованиях рассматриваются проблемы усвоения математических знаний и умений учащимися, в частности учениками сельских школ [1].

Однако мало изученными остаются такие вопросы, как факторы влияния снижения математической грамотности сельских учеников, взаимосвязь между деградацией математических знаний учащихся и географическим расположением школы.

Целью написания статьи является выявление факторов влияния на снижение математической успешности сельских учеников, а также причины их низкой математической грамотности.

С целью развития сельских общеобразовательных учебных заведений целесообразно осуществить ряд следующих мер: обеспечить деятельность

базовых (опорных) школ, расширить их деятельность в малокомплектных школах для получения качественного образования учащихся за счет концентрации материально-технических, финансовых, кадровых ресурсов, широкого использования интеллектуального потенциала; увеличить финансирование по Государственной программе «Школьный автобус», чтобы обеспечить доступ к качественному образованию всех учеников сельской местности; разработать нормативно-правовую базу для функционирования малокомплектных (некомплектных) школ в малонаселенных поселениях, деревнях; разработать положение о малокомплектную (некомплектную) школу и статус руководителя такого учреждения; на этой основе разработать учебно-методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса [2].

В перспективе следует разработать модель деятельности учителя по математике, который организует внеклассную работу в условиях работы в сельской школе. Целью модели является организация процесса обновления содержания деятельности учителя во внеклассной работе и обеспечения условий реализации в свете практического решения задач модернизации современного образования.

Необходимым является также разработка программы диагностики семей учащихся и их родителей с целью дальнейшего их добавления к управлению учебно-воспитательным процессом в школе. Следует продумать пути анкетирования родителей, на основе которого можно составить социальный паспорт класса, где будет отображаться образовательный и социальный уровень родителей и сведения об учениках.

Итак, возможно будет осуществление отбора контингента учащихся, которые могут быть мотивированы на более глубокое изучение математики. Как правило, именно эти ученики и имеют не только более глубокие знания, высокий познавательный интерес, но и ту самую необходимую поддержку со стороны родителей.

В контексте указанного целесообразно выработки и дальнейшее применение дифференцированного подхода к изучению математики.

Литература:

1. Баранников А.В. Профильное обучение как условие повышения качества образования / Профильная школа. – 2006. – № 2.
2. Бевз В. Г. Математика. 6 класс / «Генеза», 2006

Концепція фундаменталізації професійної освіти в системному процесі підготовки майбутнього інженера

Волосюк М.А.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: marina_volosyuk@ukr.net

Проценко О.М.

Харківський національний університет будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

Нова освітня парадигма орієнтується на становлення компетентності, ерудиції, творчих починань і культури особистості, на відміну від колишньої, що ставить у голову кута знання, уміння, навички й виховання. Суб'єкт навчання в системі освіти починає займати активну позицію, на зміну «тому, якого навчають» приходять «той, що прагне навчитися» [1]. В освітньому процесі повинні, насамперед, фігурувати такі наукові знання, засоби навчання, освітні технології й методики, дисципліни й курси, які здатні відображати фундаментальні моменти двоєдиного процесу інтеграції й диференціації в науці.

За основу фундаменталізації проголошується створення такої системи й структури освіти, пріоритетом яких є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини навколишнього світу, інтелектуальному розквіту особистості і її адаптації у соціально-економічних і технологічних умовах, що швидко змінюються.

Розв'язання поставленої задачі пропонується здійснювати шляхом створення фундаментальних навчальних курсів, орієнтованих на формування

загальної культури й на розвиток мислення, аж до утворення на їхній основі єдиних циклів.

В умовах технічного університету концепція фундаменталізації професійної освіти містить у собі:

- формування ядра системи інваріантних методологічно важливих знань особистості, що забезпечує потенціал її професійної адаптивності як сутність процесу фундаменталізації;
- безперервну математичну підготовку як засіб фундаменталізації інженерних дисциплін, що формує системні підходи й мову міждисциплінарного спілкування;
- спрямованість процесу на посилення фундаментальних, інваріантних складових інженерних дисциплін з метою підготовки фахівця, здатного швидко засвоювати й при необхідності створювати нові наукомісткі й культуроємні технології;
- відображення діалектики процесу взаємозв'язку фундаменталізації і якості підготовки фахівця як її кінцевого результату на основі реалізації у взаємодії методологічних принципів науковості, системності, цілісності й спадкоємності.

Формування готовності студентів до майбутньої професійної діяльності моделюється через математичну готовність, реалізовану на загальнорозвиваючому, професійно-орієнтованому й загальнопрофесійному етапах процесу навчання [2]. При цьому одним із провідних критеріїв у формуванні структури будь-якої інженерної дисципліни є вигляд математичної моделі об'єкта, процесу або явища. Джеджула О.М., аналізуючи науково-природничу освіту, доходить висновку, що зараз роль фундаментальних системоутворюючих дисциплін виконують математика й фізика [3].

Н.В. Саєнко [1], виділяючи три рівні цілісності фундаментальної освіти, пропонує вирішувати це питання поетапно. Перший, або вищий, рівень - це цілісність усієї фундаментальної освіти, і кінцева мета нової освітньої

парадигми. Цей рівень, на його думку, може бути досягнуто у ході тривалої еволюції існуючої системи освіти, розвитку взаємодії природничих, технічних і гуманітарних наук, відтворення ідеалу цілісної культури. Цей рівень цілісності повністю узгоджується із сучасними концепціями розвитку наукового пізнання, що бачать у якості його кінцевої мети створення єдиної цілісної науки, що впливає із твердження: якщо світ єдиний, то й наука, що вивчає його, повинна бути єдиною [4].

Цілісність фундаментальної освіти досягається також на основі розгляду циклів дисциплін, що пов'язано загальною цільовою функцією й міждисциплінарними зв'язками. Основа циклу - математика, що усередині циклу відіграє роль системоутворюючої науки, а на рівні дисципліни розглядається як самодостатня галузь знань.

Безперервна математична підготовка, будучи однією з базових структур фундаменталізації технічних і технологічних дисциплін, формує системні підходи й мову міждисциплінарного спілкування.

Дослідження в галузі створення цілісних циклів навчальних дисциплін перебувають на початковому етапі. На цьому шляху є істотні труднощі, пов'язані з недостатнім взаєморозумінням представників різних наук і нерозробленістю єдиних методологічних і методичних підходів до викладання цих наук. Разом з тим об'єктивна необхідність реалізації ідеалів нової освітньої парадигми вимагає концентрації зусиль по розробці цих підходів і встановленню необхідного взаємопорозуміння між ученими й викладачами в цій галузі. В остаточному підсумку прогрес у цьому напрямку може привести надалі до більш високого ступеня фундаменталізації освіти в цілому.

Одним з можливих варіантів формування таких циклів в інженерній освіті є формування їх за напрямками професійної діяльності інженера, певними освітніми стандартами, з яких можна виділити: проектно-конструкторську, виробничо-технологічну, науково-дослідну й організаційно-управлінську діяльності. Крім того, можуть бути розроблені цілісні цикли за

спеціальними напрямками діяльності, що обумовлено конкретною специфікою майбутньої діяльності фахівця. При цьому такі цикли можуть складати не тільки окремі навчальні курси, але й внутрішні цикли, які складаються з окремих навчальних дисциплін, що виконують якусь конкретну функцію усередині основного циклу.

Кожна навчальна дисципліна, що ввійшла в інтегровану систему, виступає не просто самостійним розділом нової дисципліни, а органічно пов'язана з наступним матеріалом. Важливими критеріями цілісності й фундаменталізації інтегрованого курсу є [5]:

- адекватність сучасним принципам структурування наукового знання, що спирається як на внутрішню логіку науки, так і на її місце в розвитку людської цивілізації;

- основа сутності інтеграції всіх розділів навколо стрижневих методологічних концепцій, теорій і принципів науки з єдиних методологічних позицій - формування теоретичного типу наукового, раціонального мислення особистості й створення інтелектуального фундаменту для її саморозвитку й самореалізації в зовнішніх умовах, що змінюються.

За критерії фундаментальності окремих курсів пропонується вважати [6]:

- виконання трьох взаємозалежних функцій: освіти, виховання й розвитку;

- адекватність сучасним принципам структурування наукового знання, що спирається як на внутрішню логіку самої науки, так і на її місце в розвитку людської цивілізації;

- цілісність курсу на основі сутнісної інтеграції всіх його розділів навколо стрижневих методологічних концепцій, теорій і принципів;

- формування теоретичного типу наукового раціонального мислення особистості й створення інтелектуального фундаменту для її саморозвитку й самореалізації в зовнішніх умовах, що змінюються.

У рамках концепції фундаментального курсу пропонуються наступні вимоги до фундаментального курсу на прикладі фізики: відображення сутності й особливостей фізичного мислення, максимальна цілісність курсу на основі інтеграції, інваріантний опис об'єктів і процесів природи, системність навчання, обмежене використання математичного апарата, неприпустимість формальних доказів, обмежене використання історичного матеріалу [5].

Одним з основних вимог до фундаментального курсу є його цілісність. Підставами цілісності окремої дисципліни циклу пропонується вважати: узагальнену мету, предмет дослідження, єдність методологічного підходу протягом усього курсу [5]. При формуванні науково-природничого цілісного циклу при створенні системи безперервної підготовки фахівців в умовах технічного університету доцільно розглядати в якості його фундаментальної основи дві дисципліни – математику й фізику [6, 7].

Таким чином, чітко простежується необхідність розробки цілісних циклів за різними напрямками інженерної діяльності.

Література:

1. Саєнко Н. В. Підготовка інженера-інтелігента як завдання вищої технічної освіти / Н. В. Саєнко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2015. - Вип. 41. - С. 287-292.
2. Волосяк М.А. Проблеми підвищення якості викладання в інтернаціональних групах студентів дисциплін природничо-наукової, професійної та практичної підготовки / М.А. Волосяк, О.М. Проценко, О.О. Печерцев // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди". Темат. вип. „Міжнародні челпанівські психолого-педагогічні читання”. — К. : Гнозис, 2013. — Дод. І, вип. 29, т. 3. — С. 287–292.
3. Джеджула О.М. Графічна культура як складова професійної компетентності майбутнього інженера / О.М. Джеджула, В.О.Ордіховський //Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 36. наук. пр. - Вип. 21. - Київ-Вінниця: ДОВ "Вінниця", 2009. - С. 363-366.
4. Романовський О. Г. Підготовка висококваліфікованого інженера як одне з основних завдань вищої освіти (у контексті Болонського процесу) / О. Г. Романовський, О. В. Квасник // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2009. – № 4. – С. 3-11.
5. Райковська Г.О. Наукові підходи та сучасний стан з графічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ / Г.О.Райковська //Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Ів. Франка. - 2007. - № 35. - С. 109-114.
6. Волосяк М.А. Концепція безперервності та спадкоємності при природничо-науковій та математичній підготовці іноземних студентів до навчання у ВНЗ / М.А.Волосяк, О.А.Бешенцева, О.М.Проценко // Science without borders – 2017 : Materials of the XIII

Internathional scientific and practical Conference, 30 March – 07 April, 2017, Sheffield, England. — Sheffield : Science and Education LTD, Vol.4 : Pedagogical sciences, 2017. — P.16-23.

7. Волосюк М.А. Особенности преподавания спецдисциплин иностранным учащимся / М.А. Волосюк, Е.М. Проценко, А.А. Печерцев // Metodology of Modern Research : Proceedings of the III Internathional Scientific and Practical Conference, March 29, 2017, Dubai, UAE. — Internathional Scientific and Practical Conference “World Science”, № 4 (20), Vol.4, April 2017. — P.38-42.

Использование дистанционного курса в процессе изучения элементарной математики студентами-иностранцами подготовительного отделения

Кузнецова А. А.

Харьковский национальный университет городского хозяйства имени А. Н. Бекетова

г. Харьков, Украина

e-mail: kaa1973@ukr.net

В процессе обучения элементарной математике слушателей иностранного подготовительного отделения (ПО) возникает вопрос о модернизации содержания и увеличении эффективности методики обучения. Для этого был разработан дистанционный курс «Дистанционный вводный курс элементарной математики для студентов иностранцев (Арифметика)», который призван актуализировать базовые знания, полученные в средней школе, откорректировать математические умения и навыки, адаптировать студентов-иностранцев к языковой среде другой страны, расширить способы контроля знаний, увеличить базу образовательной среды и дидактических материалов [2, с. 52-59].

Интерфейс курса и материал, предложенный в курсе, созданы в лаконичной, наглядной форме, с использованием краткой лексики, понятной студентам-иностранцам, которые на начальном этапе обладают малым словарным запасом.

Регистрация на курсе проходит только после проведения четырех-пяти аудиторных занятий по математике. В этот же период студенты начинают изучать и другие общеобразовательные предметы: информатику, химию, физику, черчение, биологию, историю. Таким образом, расширяется их словарный запас и способность наиболее успешно воспринимать русскоязычные тексты, размещенные в курсе.

Использование дистанционного обучения с параллельным проведением аудиторных занятий направлены на повышение активизации самостоятельной работы студентов, а также на организацию группового и индивидуального взаимодействия обучающихся с преподавателем, что является важным моментом в работе с иностранными слушателями с целью углубления математических знаний и развития базисных навыков.

При создании дистанционного вводного курса были использованы следующие ресурсы (лекции в виде текстового файла, лекции в виде html-страницы, аудио-лекции) и активные обучающие элементы системы Moodle (задание, занятие, рабочая тетрадь, форум, чат, тест). Чаще всего из активных элементов задействовано «задание» с ответом в виде файла, которое дает возможность преподавателю поставить конкретную задачу студенту подготовить ответ в электронном виде (в требуемом формате) и загрузить его на сервер. После проверки преподаватель выставляет оценку и пишет (по возможности) рецензию, именно при таком подходе происходит взаимодействие между двумя участниками учебного процесса – преподаватель-студент.

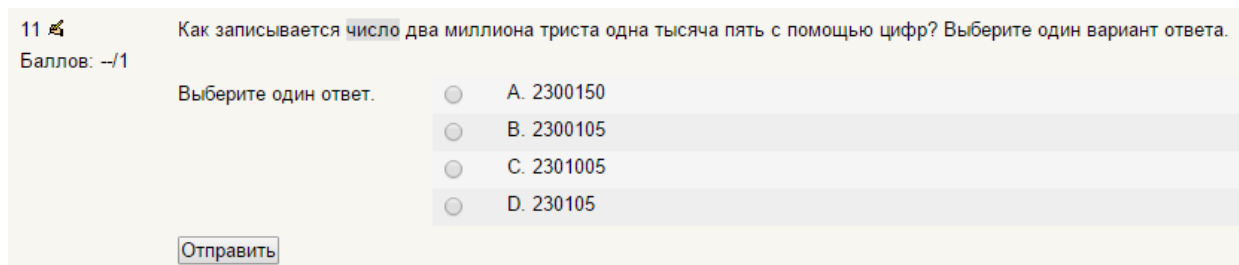
Таким образом, включение активного элемента «задание» экономит время аудиторных занятий, которое можно использовать на освоение нового материала, чтение и запись новых математических терминов, а так же на повторение лексико-грамматического материала и совершенствование навыков говорения.


В процессе обучения элементарной математике слушателей иностранного ПО возникает вопрос о формах контроля полученных знаний. Традиционно используются математические диктанты, аудиторные контрольные работы. Но на данном этапе, когда украинская высшая школа активно вошла в Болонскую систему образования, одной из наиболее популярных форм контроля стало тестирование. Тестирование является стандартизированной формой контроля в том понимании, что как процедура проведения теста, так и оценка знаний единообразна (стандартны) для всех тестируемых. Студентам, получающим образование на неродном языке, гораздо сложнее в процессе обучения.

Поэтому метод тестирования не рассматривается как единственная форма контроля уровня знаний.

Дистанционный вводный курс содержит итоговый контрольный тест, который позволяет определить насколько хорошо студенты овладели математической лексикой, математическими навыками на начальном этапе, готовы ли они к дальнейшему изучению математики на русском языке. Тест включает вопросы различных типов:

- множественный выбор (вопрос в закрытой форме) – студенту задается вопрос и предлагается несколько вариантов ответов, из которых они отмечают те, которые считают правильными;



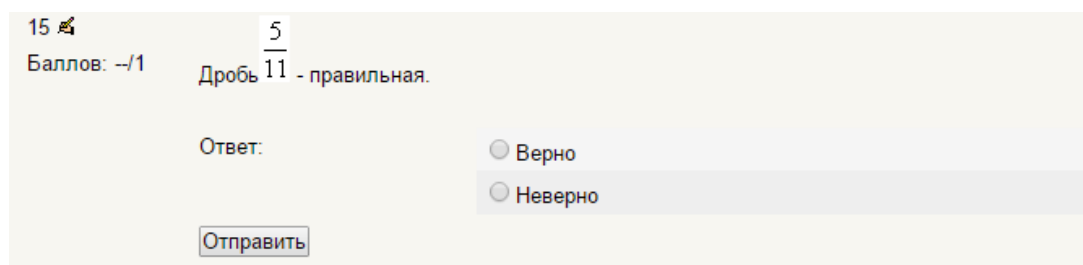
11  Как записывается число два миллиона триста одна тысяча пять с помощью цифр? Выберите один вариант ответа.
Баллов: -/1


Выберите один ответ.

- A. 2300150
- B. 2300105
- C. 2301005
- D. 230105

Рис. 1 Вопрос множественный выбор

- альтернативный вопрос (верно/неверно) – студент выбирает из двух вариантов «верно» или «неверно»;



15  Баллов: -/1


$\frac{5}{11}$
Дробь $\frac{5}{11}$ - правильная.

Ответ:

- Верно
- Неверно

Рис. 2 Альтернативный вопрос


- числовой вопрос – ответом на вопрос является число, которое студент должен ввести с определенной точностью, заданной преподавателем, или в определенном виде, при этом может указываться одна или несколько единиц измерения;

17  Если сумма цифр делится на три, то число делится на ...
 Баллов: -/1 Ответ запишите словом.

Ответ:

Рис. 3 Числовой вопрос

- вопрос на соответствие – преподаватель задает перечень вопросов и ответы к ним, студент должен найти правильное соответствие между вопросом и ответом на него;


2  Определите вид числа.
 Баллов: -/1

125	Выбрать...
2/7	Выбрать...
7/2	Выбрать...
0.5	Выбрать...

Выбрать...
 правильная дробь
 десятичная дробь
 неправильная дробь
 натуральное число

Рис. 4 Вопрос на соответствие

- короткий ответ (вопрос в открытой форме) – ответом на вопрос является слово или короткая фраза, которую студент сам набирает на клавиатуре; допускается несколько правильных или частично правильных ответов; текст ответа может быть чувствительным или нечувствительным к регистру (т.е. большие и строчные буквы в ответе могут различаться или нет) [1, с. 178-179];

10  Сотая часть числа называется ...
 Баллов: -/1

Ответ:

Рис. 5 Вопрос «короткий ответ»

Удачно составленный тест имеет ряд достоинств, а именно:

- 1) оперативно выявляет знания, умения и навыки обучающихся, а также понимание ими закономерностей, лежащих в основе изучаемых фактов. Это обеспечивается тем, что задачи и вопросы подбираются в результате анализа материала и, следовательно, учитывают трудности усвоения и характер возможных ошибок;

2) позволяет в течение короткого времени получить представление о пробелах в знаниях и помогает организовать работу по предупреждению отставания;

3) предоставляет преподавателю возможность проверять знания, умения и навыки студентов на разных уровнях и осуществлять дифференцированное обучение;

4) способствует рациональному использованию времени на паре;

5) активизирует мышление обучающихся;

6) дает возможность преподавателю критически оценить свои методы изложения материала.

Контроль методом теста на начальном этапе изучения математики способствует также адаптации иностранных студентов к условиям обучения в ВУЗе.

Однако тест фиксирует только результаты работы, но не ход ее выполнения, возможно угадывание правильного ответа, а также случаи, когда выбор неправильного ответа объясняется невнимательностью студента, поэтому рациональнее сочетать тестирование с различными формами традиционного контроля.

Литература:

1. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle / А. М. Анисимов. – Харьков: ХНАГХ, 2009. – 292 с.
2. Кузнецова А. А., Якунин А. В. Выравнивающий дистанционный курс математики для слушателей-иностранцев. / Кузнецова А. А., Якунин А. В.; Проблемы сучасної освіти : збірник науково-методичних праць. – Вип. 8. У 2 ч. : Ч. 2. / Укл. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. – 136 с. - С. 52–59.

Особливості викладання хімії студентам-іноземцям підготовчого відділення Панайотова Т. Д.

*Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова
м. Харків, Україна
e-mail: tetyana.panayotova@gmail.com*

Ринок освітніх послуг у всьому світі є одним з найбільш перспективних[1]. Україна також зацікавлена в залученні до навчання

іноземних громадян, що, безперечно, зміцнює і розширює авторитет країни в міжнародному співтоваристві. У той же час інтеграція української освіти у світову освітянську систему посилює її відповідальність за підготовку фахівців для зарубіжних країн і, як прямий наслідок, підвищує значення підготовчих факультетів, оскільки не можна досягти успішних результатів при навчанні іноземних громадян у вищих навчальних закладах без належного рівня мовної і загальнонаукової підготовки.

Іноземні студенти – особливий контингент учнів і на початковому етапі вимагають нетрадиційного підходу до навчання. Це пов'язано, перш за все, з їх національними особливостями, мовним бар'єром, психологічним аспектом слабкої адаптації в чужій країні, яку можна охарактеризувати такими моментами: інше мовне, культурне (менталітет) і політичне середовище; інші міжособистісні стосунки та норми спілкування; інші традиції навчання. Оптимальна організація навчання на підготовчому відділенні неможлива без урахування реально існуючої ситуації в цій галузі: недостатньо високий рівень базових знань, стислі терміни навчання, неодночасний заїзд на навчання, різний початковий рівень зі знань предмету (невідповідність систем освіти України і країн, з яких прибувають іноземні слухачі), невміння сприймати на слух великі обсяги інформації.

Специфіку довузівської підготовки іноземних студентів з хімії, коротко можна охарактеризувати як «навчання нерідною мовою студентів, які паралельно оволодівають мовою навчання і орієнтовані на певну професійну сферу, мають національно-специфічний досвід навчальної діяльності, в умовах інтенсивної соціальної адаптації та міжкультурної взаємодії» [2].

Все це вимагає вдосконалення вже існуючих форм і методів навчання, які дадуть змогу реалізувати доступність викладеного матеріалу при мінімальних мовних засобах і враховувати рівень мовної підготовки учнів. Успішність вирішення цих завдань значною мірою залежить від методичного рівня навчальної літератури, на базі якої будується процес навчання.

Узагальнивши багаторічний досвід і специфіку роботи з іноземними студентами, колектив викладачів кафедри хімії розробив і видав навчальний посібник «Хімія» [3], схвалений Міністерством освіти України в якості навчального посібника для студентів-іноземців підготовчих факультетів вузів, який пройшов апробацію в групах студентів різного рівня підготовки.

Навчальний посібник «Хімія» складено відповідно до програми з хімії для підготовчих факультетів вищих навчальних закладів [4] і містить основний матеріал з курсу загальної хімії: основні поняття і закони хімії, періодичний закон і періодична система хімічних елементів, хімічний зв'язок, класифікація хімічних реакцій, склад, номенклатура, отримання і властивості представників найважливіших класів неорганічних сполук, типи хімічних реакцій та закономірності їх перебігу, основні поняття хімії розчинів, сутність окисно-відновних реакцій і основні поняття, що пов'язані з ними, уявлення про електродні потенціали, гальванічні елементи, електроліз.

Основні положення курсу хімії викладені в найбільш доступній для іноземних учнів формі – у вигляді текстів, малюнків, схем, таблиць, графіків, формул і рівнянь хімічних реакцій. Саме така форма викладання є найбільш результативною для систематизації і закріплення знань і дозволяє іноземним учням у доступній формі оволодіти досить великим обсягом теоретичного матеріалу з хімії.

Велика увага в посібнику приділяється алгоритму вирішення задач, так як саме ця практична частина курсу сприяє якісному засвоєнню теоретичного матеріалу. Уміння вирішувати хімічні задачі вимагає не тільки вільного володіння теоретичним матеріалом, але і вміння логічно мислити. Більшість розібраних прикладів і навчальних завдань заснована на досить простих хімічних поняттях і теоріях. Структура посібника дає можливість самостійної роботи при слабкому володінні теоретичним матеріалом.

Посібник містить 12 розділів. Крім основного матеріалу в навчальному посібнику наведено приклади розв'язання типових задач. Кожна тема включає

змістовну частину, питання для самоконтролю, завдання та задачі, а також тестові завдання, виконання яких дає можливість учням оцінювати рівень засвоєння матеріалу, що вивчається. У навчальному посібнику наводиться словник основних термінів російською, англійською та французькою мовами.

Успішність хімічної підготовки значною мірою визначається наявністю навчально-методичного забезпечення. Робота викладача повинна бути спрямована на його удосконалення, пошук нових форм і методів викладання матеріалу з метою підготовки іноземних слухачів до навчання у вищих навчальних закладах.

Література:

1. Ігнатюк О. А. Студентська мобільність: світові та вітчизняні тенденції розвитку / О. А. Ігнатюк, І. А. Сладких // Теорія і практика упр. соц. системи: філос., психологія, педагогіка, соціол. – 2009. – №3. – с. 78 – 85.
2. Суригин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. – СПб. : Златоуст, 2000. – 230 с.
3. Панаєтова Т. Д., Зайцева І. С., Мураєва О. А. Химия: учеб. пособие для иностранных студентов подготовительного отделения / Панаєтова Т. Д., Зайцева І. С., Мураєва О. А. /Харьк. нац. ун-т гор. хоз-ва им. А. Н. Бекетова. – Х. : ХНУГХ им. А. Н. Бекетова. – 2014. – 149 с.
4. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). – К. : Політехніка. – 2005. – Ч. 2. – 165 с.

Виховання толерантності і культури міжнаціонального спілкування у студентів-іноземців на уроках з країнознавства

Плотнікова Т.О.

Харківський національний університет міського господарства імені О.М.Бекетова

м.Харків, Україна

e-mail: gaika64@gmail.com

Інтеграція України в міжнародний соціально-економічний, політичний і культурно-освітній простір передбачає постійне збільшення кількості студентів-іноземців у вищих навчальних закладах. Це стосується як студентів 1-5 курсів, так і іноземців, які проходять курс довузівської підготовки на підготовчих факультетах. Викладачі, що працюють з цим контингентом студентів, особливо на підготовчих факультетах, зобов'язані в ході навчально-виховного процесу дотримуватися певних норм культури міжнаціонального спілкування. Саме знання і дотримання таких норм, а також високий ступінь

толерантності забезпечує безконфліктне і ефективне управління навчальним процесом.

Дисципліну «Країнознавство» студенти-іноземці вивчають на підготовчому факультеті в другому семестрі. Це період, коли студенти входять в активну стадію адаптації, коли вони вже опанували основи мови, необхідні для подальшого навчання. Від якості адаптації залежить психологічний стан студента і його успіхи в процесі навчання.

Процес соціально-культурної адаптації студента спрямований на подолання проблем, які з'являються в його житті в процесі занурення в нове для нього національно-культурне середовище. це:

1. Необхідність швидкого пристосування до незнайомої або малознайомої культури.

2. Самостійне життя далеко від сім'ї і батьківщини, що для багатьох відбувається вперше.

3. Відрив від звичного кола спілкування і необхідність самостійно приймати рішення і відповідати за свої вчинки.

4. Нова специфіка навчального процесу та новий темп навчання.

В ході навчально-виховного процесу перед викладачем стоїть нелегке завдання створити для студента максимально комфортні умови, щоб процес адаптації не тільки пройшов по можливості безболісно, а й сприяв формуванню і розкриттю особистісних якостей студента.

Поведінкова культура студента-іноземця проявляється в різних формах. Це зовнішній вигляд, зачіска, манера одягатися. Не секрет, що багато студентів абсолютно не знайомі з нормами, які прийняті в нашій країні. Наприклад, багатьом доводиться пояснювати, що знаходитися в головному уборі в аудиторії неприпустимо. Звичайно, всі елементи поведінкової культури тісно пов'язані як з звичаями і традиціями країни, так і з особистим рівнем культури, виховання і освіченості студента. Ось тут і проявляється вся майстерність викладача, здатність до навчального співробітництва зі студентом,

використання персонального підходу до кожного студента, позитивний емоційний фон, толерантність. Крім того, обов'язковим є використання історико-культурних і соціально-побутових порівнянь, пояснення норм поведінки, прийнятих в нашій країні, які допомогли б швидкому і безболісному процесу соціалізації іноземних студентів.

Курс «Країнознавство» має на фактичному матеріалі закріпити роботу викладача і розширити знання іноземних студентів про країну, в якій вони навчаються і живуть. З цією метою при вивченні курсу з країнознавства використовуються наступні види роботи:

1. Доступна для розуміння подача матеріалу. Студент знайомиться з основними датами історії країни, її звичаями, традиціями, культурними нормами.

2. Широке використання наочності: ілюстративний матеріал, таблиці, карти, схеми.

3. Використання інтерактивних методів навчання: демонстрація фільмів з подальшим обговоренням, використання музичних записів.

4. Підготовка студентами власної презентації по темі з демонстрацією наочних матеріалів: національного одягу, сувенірів, рекламної продукції.

5. Проведення екскурсій, пов'язаних з історією та традиціями, які були б зрозумілі і цікаві студентам. Як приклад можна навести екскурсію в музей весілля за українськими традиціями в с. Будища Полтавської області, музей гончарства в с. Опішня та ін.

Всі наведені форми роботи підвищують інтерес студентів до вивчення курсу «Країнознавство», а через нього і до багатих традицій, культури та історії нашої країни. Це, без сумніву, сприяє вихованню толерантності та підвищує культуру міжнаціонального спілкування як між студентами з різних країн в групі, так і між іноземними студентами та громадянами України.

Література:

1. Вальченко И. В., Лубяная О. Л., Плотникова Т. А. Знакомьтесь: Украина! : метод. указания для практ. и самостоят. занятий по курсу «Страноведение» для иностранных уч-ся подготов. отделения / Вальченко И. В., Лубяная О. Л., Плотникова Т. А. / – Харьков: ХНАГХ, 2010. – 66 с.
2. Копиевская Л. А., Плотникова Т. А., Соколова Г. П. Контрольные и тестовые задания по страноведению: метод. указания для практ. и самост. занятий по дисциплине «Страноведение» для иностранных студентов подготов. отделения / Копиевская Л. А., Плотникова Т. А., Соколова Г. П. / – Харьков : ХНУГХ, 2014. – 39 с.
3. Вальченко И. В., Плотникова Т. А., Соколова Г. П. Интересные истории : пособие для чтения (приложение к учеб. комплексу по русскому языку «Ступени» для иностранных студентов подготов. отделения) / Вальченко И. В., Плотникова Т. А., Соколова Г. П. / – Харьков: ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2015. – 132 с.

Дослідження впливу можливостей використання ресурсів Інтернету на методику навчання іноземних студентів

Подшивалова К.В.,

Фисун С.С.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: stasfisun2@gmail.com

Сьогодні в умовах всесвітньої глобалізації розвиток інформаційних технологій призводить до утворення нових способів використання Інтернету. Сучасний освітній процес вимагає впровадження в практику нових перспективних педагогічних технологій. Вони сприяють розвитку критичного мислення студентів, формують творчий підхід до процесу навчання, як у викладача, так і в студентів, активізують навички самостійної роботи студентів, формують основи функціональної грамотності студентів. В даний час у світі спостерігається послідовний і стійкий рух до побудови інформаційного суспільства, яке покликане створювати найкращі умови для максимальної самореалізації кожної людини. Основою для такого процесу є інтенсивний розвиток комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, а також створення розвиненого інформаційно-освітнього середовища. Важливе місце посідає інформатизація – сукупність взаємопов'язаних процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян на основі використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій.

Інформатизація виступає одним із основних чинників, котрі змушують освіту розвиватися та вдосконалюватися. Кінцевою метою інформатизації є перехід до інформаційного (цифрового) суспільства. Цей процес вимагає від людини нових знань та навичок, котрі відповідають умовам нового суспільства. Зараз відбувається стрімке наростання обсягу інформації. У цьому зв'язку важливо допомогти студентам стати активними учасниками процесу навчання і формувати у них потребу в постійному пошуку. Відповідно, стоїть завдання створити таку модель навчального процесу, яка дозволяла б розкрити і розвинути їх творчий потенціал. Саме за допомогою Інтернету, можливе створення унікального навчально-пізнавального середовища, яке можна використовувати для вирішення різноманітних дидактичних завдань.

Спочатку Інтернет створювався як зручний спосіб передачі інформації для науково-практичних цілей. У сучасному ж світі Інтернет є з одного боку місцем скупчення знань, а з іншого боку каналом їх розповсюдження. Його перевага перед такими традиційними джерелами знань, як, наприклад, бібліотеки, в дуже великій швидкості оновлення інформації. Необхідність використання ресурсів і технологій мережі Інтернет для цілей освіти сьогодні вже не викликає сумніву. Інтернет надає унікальні можливості для освіти. Він має не тільки величезний невичерпний масив освітньої інформації, а й виступає як засіб, інструмент для її пошуку, переробки, представлення. Інтернет є джерелом активної інтелектуальної та комунікативної діяльності людини, яка має необмежені можливості для одержання знань, умінь, навичок. Освітні Веб-сайти стали важливим елементом ІКТ навчання, набули актуальності питання ознайомлення викладачів, методистів з дидактичними можливостями Мережі, з можливостями, які надають такі сайти для освіти і виховання. Інтернет-технології забезпечують: умови для якісного підвищення рівня знань студентів за рахунок різних способів подання інформації; розвиток уміння самостійно працювати; прискорення і розширення можливостей для пошуку інформації.

Розглянемо як допомагають можливості Інтернету при навчанні іноземних студентів на підготовчому факультеті ХНАДУ. Вже кілька років у нашому університеті існує інформаційний освітній портал, який створений як сайт в Інтернеті. Він містить велику кількість інформації з кожної дисципліни: підручники, методичні вказівки до практичних занять та лабораторних робіт, презентації, словники термінів на різних мовах з різних предметів, тести, задачки, приклади контрольних робіт. Через те, що Інтернет зараз доступний практично скрізь і переважна більшість студентів мають комп'ютери або інші прилади з необмеженим доступом до мережі Інтернет, то доступ до цих джерел знань відкритий усім і постійно, і у викладача з'явилася можливість по-новому вибудовувати заняття. Тепер вже у процесі заняття можна одразу використовувати освітній портал, відзначаючи головні моменти в підручнику і додаткові для самостійного опрацювання, демонструючи презентації та відеофільми, звертаючись до словників термінів. Це дозволяє зробити пояснення нового матеріалу більш якісним, швидким і цікавим, що важливо для студентів-іноземців які погано володіють мовою. Також на заняттях вони вчаться орієнтуватися на освітньому порталі, і робота вдома з цими матеріалами не представляє для них труднощів і є логічним продовженням уроку. Зараз, навіть якщо студент-іноземець не має усього навчального матеріалу в книжковому вигляді, він має можливість отримати його на порталі в електронному вигляді, а тоді і викладач теж не обмежений в подачі навчального матеріалу. Ще одна можливість, яку надав Інтернет - це дистанційні уроки. Дистанційні курси – це сукупність технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від викладача до студента. Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія у процесі роботи, надання студентам можливості самостійного освоєння досліджуваного матеріалу, а також консультаційний супровід у процесі навчання. На кафедрі «Природничих і гуманітарних дисциплін» вони

розроблені по вступному курсу для кожного предмета і доступні в Інтернеті. Початковий етап введення нових дисциплін для студентів-іноземців є дуже складним моментом, через те, що вони ще не володіють мовою достатньою мірою. До того ж рівень знань конкретного предмета у студентів може сильно відрізнятись між собою. Існують також приватні особливості студентів, такі як пропуски занять та хвороби, і як наслідок відставання від навчального процесу. Дистанційні курси дозволяють вирішувати ці проблеми і не сповільнювати процес навчання через відстаючих з різних причин і позбавляючи урок від нудних повторень одного і того ж матеріалу для них. Ці уроки містять весь матеріал кожного заняття, поурочний словник, озвучені нові слова та тексти, вправи і контролюючі тести. Тобто студент може в зручний час і в своєму темпі багаторазово повторювати урок, поки його не вивчить. Крім того, за допомогою спеціально розроблених тестів студент може підготуватися до контрольних або екзаменаційних робіт та реально оцінювати свої знання.

Крім спеціально розроблених можливостей університету та кафедри, існують і можливості самого Інтернету, як джерела різноманітної інформації. Викладач може сам знайти цікаві додаткові матеріали, відеофільми, презентації і запропонувати студентам посилання на них для самостійного факультативного ознайомлення, або сформулювати завдання для самостійного пошуку. Окрім цього, за допомогою друкованих QR кодів з посиланнями у підручнику або навчальному посібнику викладач може інтенсифікувати навчальний процес, бо посилання може вести на відео або аудіо файл, зображення, зразок виконання вправи тощо. Це значно підвищує інтерес у студентів до навчання. Студентам, які добре вчаться, такі завдання не дають нудьгувати на заняттях, дозволяють рухатися вперед і привчають до самостійної роботи. Менш успішних студентів - це мотивує до більш осмисленого навчання. Дуже затребувана сьогодні можливість - це проведення веб-конференцій. Студенти-іноземці можуть, підготувавши свої доповіді на цікаві теми, доповісти їх у просторі Інтернету. Проводити такі конференції

можливо як на уроках інформатики між студентами однієї групи, так і між різними університетами на більш серйозному рівні.

Ще один спосіб використання мережі Інтернет – це групи у соціальній мережі Facebook. Ні для кого не секрет, що зараз майже всі іноземні студенти мають сторінку, а то і декілька у соціальних мережах. Іноколи постає питання зв'язку викладача і студента, і тут на допомогу приходить Інтернет. Досить створити групу, наприклад з назвою навчальної групи у соціальній мережі, додати туди необхідних учасників та призначити адміністрацію групи (у якості адміністрації можуть бути задіяні як викладачі, так і найактивніші студенти). За допомогою такої групи можна легко інформувати студентів про якісь соціальні активності (наприклад давати оголошення про екскурсії, зміни у розкладі, нагадувати про контролюючі або екзаменаційні роботи тощо), допомагати студентам у вирішенні як навчальних, так і поза аудиторних проблем (коментувати домашню роботу, рекомендувати допоміжну літературу тощо). Як показала практика, студенти з великим ентузіазмом приймають участь у наповненні груп у соціальних мережах додатковою інформацією, корисними посиланнями, цікавими фактами, фотографіями тощо.

З вище сказаного можна зробити висновок, що Інтернет не тільки став невід'ємною частиною сучасного життя та розділом при вивченні інформатики, а й суттєво вплинув на методику викладання, подарувавши нові можливості. Використання освітнього порталу, дистанційних уроків, відеоматеріалів, QR-кодів, груп у різноманітних соціальних мережах, презентацій та веб-конференцій дозволяє по-новому вибудовувати процес навчання. За їх допомогою можна винести за рамки уроку рутинне повторення учбового матеріалу, задіяти більш різноманітні способи сприйняття інформації під час уроку, зменшити записування великих обсягів інформації. Отже, вивільняється час для інших видів роботи, що робить заняття більш насиченим, цікавими і якісними. Використання Інтернету в позаурочний час дозволяє навчити студентів самостійного пошуку необхідних знань, підвищити

мотивацію до навчання. Тобто при розумному підході, використання Інтернету істотно допомагаємо поліпшити процес навчання.

Література:

1. Алборова С.З. Телекоммуникации как средство развития познавательного интереса учащихся: Автореф...дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Северо-Осетинский гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. – Владикавказ, 1999. – 14 с.
2. Биков В.Ю. Модели організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атака, 2008. – 684 с
3. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса [Электронный ресурс].
4. Вайшенберг З. Журналістика та медіа: Довідник// Перекладено з німецької П. Демешко та К. Макєєв; за загал. ред. В.Ф. Іванова, О. В. Волошенюк. — К.: Центр Вільної Преси, Академія Української Преси. — 2011. — 529 с.
5. Попов И.И. Введение в сетевые информационные ресурсы и технологии / И.И. Попов, П.Б. Храмцов, Н.В. Максимов. – М.: РПГУ, 2001. – 207 с.
6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М. В.Моисеева, А.Е. Петров. – М., 2002. — 272 с.

Сумісна робота студентів при виконанні віртуальних лабораторних робіт з фізики на підготовчому факультеті

Свистунов О.Ю.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: svystunov@gmail.com

Одним з основних завдань, які стоять перед викладачем підготовчого факультету, є створення оптимальних умов для формування комунікативних навичок у іноземних студентів. Успішне вирішення такого завдання можливе лише в тому випадку, якщо пропонувані форми роботи спонукають студентів до активної взаємодії між собою.

Така спільна діяльність може бути реалізована при проведенні лабораторних робіт з фізики, так як процес наукового пізнання - це колективний процес, що вимагає активного спілкування.

Одним з результатів інноваційних технологій в освітньому середовищі є такий вид навчальної діяльності, як віртуальні лабораторні роботи. До них вдаються головним чином в тих випадках, коли явища і досліди освітнього характеру в умовах навчального закладу провести складно або неможливо.

Слід звернути увагу, що на етапі відбору програмних продуктів створених для проведення віртуальних лабораторних робіт, перевагу слід віддавати такому комп'ютерному експерименту, який максимальним чином наближений до реального, оскільки будь-яка програма або флеш-анімація функціонує за суб'єктивним задумом його творця - програміста. А це мимоволі формує зайву ступінь довірливості студента до суб'єктивної інформації, веде його геть від вивчення реальної дійсності.

Так само, необхідно відзначити, що для забезпечення ефективної роботи викладача з групою студентів в аудиторії, де комп'ютери об'єднані в локальну мережу, існує безліч спеціальних програм. Однак більшість з них вирішують вузьке коло завдань, що виникають в ході навчального процесу. До комплексних рішень в цій області можна віднести такі продукти, як NetOp School, розроблений датською компанією DanWare Data і NetSupport School, розробленої в США компанією NetSupport Incorporated. Це програмне забезпечення спеціально розроблено для здійснення ефективного управління класом і організації спільної роботи не тільки між викладачем і студентами, а й студентами між собою. З вітчизняних продуктів можна відзначити MyTestX, основна задача якої є тестування студентів. При цьому важливо, що вона дозволяє тестувати, збирати й аналізувати результати одночасно великої кількості студентів.

Щодо завдань для обробки даних віртуальних експериментів доцільно зупинитися на аналізі відеозаписів реальних фізичних експериментів. При цьому студентам необхідно надати програмний інструментарій, за допомогою якого можна виконати вимірювання координат тіл, кутів і інтервалів часу. Програмне забезпечення, яке виконує такі функції також можна знайти в мережі Інтернет. Подібний метод дистанційного аналізу експериментальних даних широко використовується у фізиці, астрономії, медицині, геології, при аеро- і космічній фотозйомки і в інших областях людської діяльності. Тому такі лабораторні роботи являють собою повноцінні експериментальні дослідження.

Як приклад розглянемо виконання студентами віртуальної лабораторної роботи «Визначення швидкості тіла при рівномірному прямолінійному русі». Для цього студентам пропонується переглянути на екрані персонального комп'ютера один і той же відеоролик з автомобілями, що рухаються по шосе. При постановці навчального завдання викладач виділяє одну з машин, швидкість якої необхідно визначити всій групі студентів. При цьому викладач транслює свій екран на кожен з комп'ютерів, учнів, або використовує мультимедійний екран, виконуючи всю послідовність дій, яку згодом належить виконати кожному студенту.

В процесі виконання студентами завдання, викладач відстежує роботу учнів в режимі реального часу. При необхідності викладач надає допомогу тим студентам, яким це необхідно. Для цього, зокрема, засобами NetOp School, він може дистанційно керувати комп'ютером учнів. Таким чином, здійснюється спільна робота викладача і студента на комп'ютері останнього. Дуже показовою є така взаємодія в разі використання мультимедійної дошки, яка виступає в ролі екрану комп'ютера студента. У разі, коли потрібно привернути увагу всіх або окремих учнів, у викладача є можливість блокування екранів студентів.

Всі результати, які отримують студенти в ході такого віртуального експерименту, фіксуються на мультимедійному екрані або аудиторного дошці у вигляді точок на координатній площині $S(t)$ з наступною побудовою графіка залежності пройденого шляху від часу і визначенням шуканого значення швидкості тіла. В ході роботи кожен з учасників групи виконує 2-3 вимірювання. При чисельності групи в 10 чоловік кількість вимірювань виявляється достатнім для об'єктивного аналізу досягнутого результату. При цьому самі студенти можуть досить легко оцінити, які з отриманих експериментальних даних є достовірними, а які слід поставити під сумнів. Побудований таким чином графік є продуктом спільної діяльності студентів. Як показує досвід, в аналізі цих результатів, активно беруть участь практично всі студенти навчальної групи.

Пропонована форма сумісного виконання лабораторних робіт, особливо в умовах раннього введення дисципліни в навчальний процес, усуває психологічні бар'єри, що перешкоджають спілкуванню між членами групи, створює сприятливу атмосферу для ведення наукового діалогу між студентами і як наслідок, створює необхідні передумови для успішного формування комунікативних компетенцій в іноземних студентів.

Возможности технологии case-study в процессе обучения математике студентов-иностранцев

Солонская С.В.

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г. Харьков, Украина*

Среди интерактивных методов обучения в современном образовании становится популярным ситуативное обучение с использованием технологии case-study. Это технология активного проблемно-ситуационного анализа, которая основана на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов) [1].

Сегодня технология case-study активно применяется в обучении экономическим, юридическим и медицинским дисциплинам [2], но этот подход можно использовать и в обучении математике. Важным преимуществом организации учебного процесса на основе технологии case-study является максимальное сближение процесса обучения с практической и исследовательской деятельностью. Кроме того, данная технология объединяет в себе лучшие черты развивающего, творческого и проблемного обучения, что способствует мотивации студентов.

Суть технологии case-study состоит в использовании конкретных случаев (ситуаций, историй, содержание которых называют кейсом) для совместного анализа, обсуждения и, в конечном счете, выработки решения студентами по определенной теме изучаемой дисциплины. С методической точки зрения кейс

– это специально структурированный учебный материал (задание), который описывает реальные практические ситуации, встречающиеся или возможные в повседневной жизни. Выделяют, как минимум, четыре содержательных компонента, которые формируют учебный кейс: проблема, решение, ситуация и контекст. Объем кейса варьируется от нескольких десятков страниц до небольшого задания (мини-кейс), а содержание его может быть представлено в виде графиков, таблиц, иллюстраций, аудио и видео материалов. В научно-методической литературе, посвященной изучению этого метода, выделяют три основных типа кейсов: практические, обучающие и исследовательские.

Рассмотрим типы кейсов, которые целесообразно использовать на занятиях по математике со студентами-иностранцами на подготовительном факультете.

- Кейс, разработанный на основе задач прикладного или практического содержания, в которых возможно применение математических методов. Цель такого кейса – систематизировать и интегрировать знания из различных разделов математики или других дисциплин, например, информатики [2,3].
- Обучающий кейс – это учебная ситуация в рамках предметной области. Выполнение кейс-заданий данного типа осуществляется в рамках определенного раздела математики.

Математические кейс-задания могут быть разработаны как для самостоятельной, так и для аудиторной работы студентов. Это зависит от уровня их сложности и уровня подготовки студентов. Типичный алгоритм проведения кейс-занятия: после ознакомления с учебным материалом, следует обсуждение в мини-группах по 3-5 студентов, затем выступление представителей каждой группы с полученными решениями перед аудиторией, обсуждение результатов и подведение итогов. Преподавателю в данном случае отводится роль модератора. Он управляет дискуссией, обеспечивает студентов

необходимой информацией и словарем, и только в редких случаях вмешивается в процесс обсуждения.

Технология case-study способствует формированию учебно-информационной и коммуникативной компетенций (Рис. 1). Развивает у студентов умение работать с учебным математическим текстом, применять математическую терминологию, моделировать и анализировать реальные ситуации с использованием аппарата математики, интерпретировать полученный результат; развивает умение применять изученные понятия и методы для решения практических задач и задач из смежных дисциплин.



Рисунок 1. – Формирование компетенций на основе case-study

В последние годы кейс-технология завоевывает ведущие позиции в образовании и считается одним из эффективных способов обучения студентов навыкам решения типичных проблем. Такая форма проведения занятий хорошо интегрируется с другими методами активного и интерактивного обучения (игровые, проблемные и т.д.), с ее помощью можно дополнить учебный процесс и добиться от студентов не только понимания предмета, но и умения применить и закрепить полученные знания на практике.

Литература:

1. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступа. – <http://evolkov.net/case/case.study.html>
2. Herreid Clyde F. Science Stories: Using Case Studies to Teach Critical Thinking / Clyde F. Herreid, Nancy A. Schiller, and Ky F. Herreid. – NSTA Press, 2012.

3. Солонская С.В. Методические указания к интегрированным занятиям по математике и информатике для студентов-иностранцев подготовительных факультетов / С.В. Солонская, К.В. Подшивалова. – Х: ХНАДУ, 2018. – 27 с.
4. Подшивалова К.В. Методика и практика интегрированного обучения математике и информатике с использованием Microsoft Excel для студентов-иностранцев подготовительного факультета / К.В. Подшивалова, С.В. Солонская // Новый коллегийум, 2015. – №1. – С. 48-52.

ЗМІСТ

ЛІНГВОДИДАКТИКА ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА РОСІЙСЬКОЇ МОВ ЯК ІНОЗЕМНИХ

Айтпаева А.С., Якубаева К.С. Особенности организации работы фонетических курсов на начальном и продвинутом этапах обучения	3
Ахмедова А.К., Муссаева Г.А. Features of the formation of skills and abilities of the foreign students from Islamic Republic of Afghanistan at Russian lessons as foreign	8
Бєлікова О.В., Бессонова Н.М., Греул О.О. Основні засоби формування письмової компетенції іноземних студентів на підставі анотування та реферування фахових текстів	12
Белый В.В. Особенности предложно-падежных систем арабского и русского языков	18
Бондар Ю.О. Лінгводидактичні проблеми викладання української мови як іноземної у медичному університеті.....	25
Валит Е.С. Межкультурная коммуникация во времени и пространстве (из опыта создания и продления творческих контактов).....	28
Вальченко І.В. Навчальний посібник з російської мови як важливий чинник формування мовної особистості.....	34
Васецька Л.І. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання наукового дискурсу іноземних студентів: аналіз проблеми та перспективні напрями вирішення	39
Irina Rodriguez. Patterns of Bilingual Code-Switching in Children and Their Social Implications.....	44
Кальниченко Н.М., Хотяїнцева І.В. Підготовчі та мовленнєві вправи з аудіювання на початковому етапі навчання іноземних студентів української /російської мові	56
Кісіль Л.М Вимоги до відбору змісту навчання діалогічного професійного мовлення іноземних студентів інженерних спеціальностей у процесі мовної підготовки	60
Курбаниязова С.А Организация самостоятельной работы студентов на уроках английского языка	65
Мартинова І.Є. Продуктивні методи навчання української мови як іноземної	68
Мишонкова Н.А., Мельникова А.А. Формирование умений при обучении иностранных студентов при обучении аудированию	74

Молчанова І.В. Сучасні проблеми мовної підготовки іноземних студентів	78
Мосьпан Е.П. От простого к сложному	80
Садыкова Н.У Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих социальных педагогов	84
Соколова Г.П. К вопросу о системе и формах контроля при обучении иностранному языку на подготовительном факультете	87
Тажетдинова С.М. Становление музыкального образования	93
Торохтий Л.С., Мацко И.В. Организация обучения лексике РКИ на начальном этапе	96
Шленьова М.Г. Ukrainian as a foreign language: practical types of class work.....	102
Якубаева К.С., Айтпаева А.С К вопросу о лексическом материале занятий по научному стилю речи.....	105
Янушевська І.Б. Критерії оцінювання усного монологічного наукового висловлювання іноземних студентів довузівського етапу	109

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ Й ПРИЙОМИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Аташова Ф.Д. Внедрение видеоуроков в процесс обучения иностранному языку	112
Бекбосынов Д.А. Внедрение педагогических технологий в образовательный процесс	116
Грицюк В.Є., Гудзенко О.Ф., Дягілев В.Є. Підготовка іноземних здобувачів вищої освіти та транснаціональна освіта	120
Гудзенко О.Ф., Челомбитько Т.В. Інноваційні технології в педагогічній діяльності як вагомий фактор підвищення якості навчання іноземних студентів.....	122
Деркач Г.А. Метод дискуссии как базовый в системе интерактивных методов в практике преподавания русского (украинского) языка как иностранного.....	127
Игнатова В.В. Способы оптимизации обучения языку.....	132
Курбаниязова С.А. Технология самообучения в процессе подготовки лингвистов	136

Луценко В.І. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у технічному університеті	140
Малихіна Ю.О., Опришко Н.О. Work with the text at RSL classes using multimedia training programmes for vocabulary learning	144
Маринич А.М. Активізація пізнавальної діяльності студентів під час вивчення української мови як іноземної	150
Моргунова С.О., Крохмаль А.М. Використання мобільних додатків як засобу розвитку іншомовних лексичних навичок студентів	151
Нуршаихова Ж.А., Машинбаева Г.А. Стемматический анализ предложения и прагматика	156
Онкович Г.В., Мавдрик Н.О. Лінгвістичні ігри як форма інтенсифікації навчального процесу	164
Полянська І.В., Чернявська С.М., Шевченко В.Ф. Інтегрування нетрадиційних методів у комунікативно-інтенційну модель як нову біозбалансовану еволюційну освіту (з досвіду роботи в літній групі УЯІ/РЯІ)	174
Приходько А.М. Відеоконференція як засіб формування комунікативної компетентності іноземних студентів вищих навчальних закладів	179
Савченко Л.А. Особливості інтерактивного навчання на заняттях з української мови як іноземної	185
Савченко Л.А. Технологія особистісно орієнтованого навчання на заняттях з української мови як іноземної	189
Семянникова Н.Л. Мотивационный компонент в структуре учебной деятельности	193
Сергейчук Л.В. Сюжетно-дидактические игры на уроках русского языка как иностранного	196
Солодова Л.Е. К вопросу обучения иностранных студентов научному стилю речи на подготовительных факультетах	200
Уварова Т.Ю. Учебные экскурсии как средство формирования лингвокультурной компетенции иностранных студентов	206

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗВО

Бекбосынов Д.А. Социально-культурная анимация в образовании	212
Блохин В.Н. Роль студенческих клубов в интеграции иностранных студентов в принимающее общество	215
Божко Н.М. Проявление этнокультурных и коммуникативных особенностей студентов из Армении в инокультурном окружении	219
Демченко В.А. Трудности при обучении иностранных студентов говорению	224
Демьянова В.Г. Межпредметная координация в обучении иностранных студентов технических вузов инженерным дисциплинам	227
Иванова Т.А. Искусство владения словом в профессиональной юридической деятельности	231
Селибирова Л.В. Социокультурные аспекты адаптации китайских студентов в образовательном процессе белорусских вузов	235
Семененко І.Є. Самореалізація іноземних студентів в структурі професійної освіти	239
Столярова Н.П. Основні критерії адаптації іноземних студентів до умов вищого навчального закладу	244
Стремоухова И.В. Проблемы социокультурной адаптации и интеграции иностранных студентов в образовательную среду вуза	248
Тохтар Г.І., Моргунова Н.С. Стан та перспективи процесу набору студентів-іноземців на навчання в Україні	253
Цимбал Т.Н. Использование активных методов обучения в адаптации иностранных студентов к обучению в украинском техническом вузе	258
Шатохіна Г. Methodical support for foreign students at fortepiano department	263

**ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНО-ПРИРОДНИЧИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ
ДИСЦИПЛІН НЕРІДНОЮ МОВОЮ**

Басова А.О. До історії створення харківських товариств взаємодопомоги (20-ті роки ХХ ст.)	265
Бешенцева О.А. Організація самостійної роботи іноземних студентів підготовчих факультетів	270
Бешенцева О.А. Значення лабораторних робіт для хімічної підготовки іноземних студентів	273
Валиева Ж., Кошкарбаева Р. Причины снижения математической успеваемости учащихся в школах сельской местности	277
Волосяк М.А., Проценко О.М. Концепція фундаменталізації професійної освіти в системному процесі підготовки майбутнього інженера	279
Кузнецова А. А. Использование дистанционного курса в процессе изучения элементарной математики студентами-иностранцами подготовительного отделения	284
Панайотова Т.Д. Особливості викладання хімії студентам-іноземцям підготовчого відділення	288
Плотнікова Т.О. Виховання толерантності і культури міжнаціонального спілкування у студентів-іноземців на уроках з країнознавства	291
Полшивалова К.В., Фисун С.С. Дослідження впливу можливостей використання ресурсів Інтернету на методику навчання іноземних студентів	294
Свистунов О.Ю. Сумісна робота студентів при виконанні віртуальних лабораторних робіт з фізики на підготовчому факультеті	299
Солонська С.В. Сумісна робота студентів при виконанні віртуальних лабораторних робіт з фізики на підготовчому факультеті	302