

2022

**КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ
СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА**

**Збірник наукових статей
за матеріалами VII Міжнародного
науково-методичного семінару
науково-педагогічних працівників**

19 травня 2022 року

Міністерство освіти і науки України

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Казахський національний університет імені аль-Фарабі (Казахстан)

Бельський державний університет імені Алеко Руссо (Молдова)



КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ СТАТЕЙ
за матеріалами

VII Міжнародного науково-методичного семінару
науково-педагогічних працівників
19 травня 2022 р.

УДК 378
ББК 74.58

Ключові аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності сучасного студентства: збірник наукових статей (за матеріалами VI Міжнародного науково-методичного семінару науково-педагогічних працівників (19 травня 2022 р.)). Харків: ХНАДУ, 2022. 348 с.

У збірнику наукових статей за матеріалами VII Міжнародного науково-методичного семінару науково-педагогічних працівників «Ключові аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності сучасного студентства» висвітлюються актуальні проблеми лінгводидактики та методики викладання іноземних мов, застосування у сучасному освітньому процесі традиційних та інноваційних технологій, прийомів та алгоритмів розвитку комунікативних та дискурсивних компетенцій іноземних студентів, а також психолого-педагогічні засади організації навчального процесу, міжкультурної адаптації та інтеграції іноземних студентів у освітній простір ЗВО, питання професійно-орієнтованого навчання іноземних студентів.

Збірник адресовано викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, студентам.

Адреса: Харківський національний автомобільно-дорожній університет,
61002, м. Харків, вул. Ярослава Мудрого, 25.
Телефон: (057) 707-36-81.

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

© ХНАДУ, 2022

ISBN 978-617-7160-13-5

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Застосування інноваційних технологій у процесі формування професійної іншомовної компетентності в іноземних студентів-менеджерів ХНАДУ

Авдєєнко Ю.І.

*ст. викладач кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Сьогодні перед сучасним викладачем виникає ряд важливих завдань, вирішення яких є необхідним для того, щоб зробити навчальний процес цікавим, творчим і таким, що задовольняє всі потреби сучасного студента. Персональні комп'ютери, SMART-дошки, мережа Інтернет стають необхідними засобами в навчальному процесі. Крім того, використання SMART-технологій в процесі навчання дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного студента. Отже, стає зрозумілою актуальність використання технології SMART в освітньому процесі: студенти сприймають інформацію швидше, беруть участь у групових дискусіях, виконують спільну роботу, проходять індивідуальну перевірку знань; встановлюється ефективний зворотний зв'язок в системі «студент-викладач».

Професійна спрямованість навчання є одним з принципів дидактики, реалізація якого дозволяє забезпечити орієнтацію кожного компонента навчально-виховного процесу на формування конкурентоспроможної особистості фахівця, його знань, умінь, творчого мислення, на розвиток його професійних здібностей.

Різні аспекти формування професійної комунікативної компетентності розглядалися в роботах таких вчених як Г. Архіпова, Н. Гез, С. Козак, А. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко. Сутність і структура іншомовної

професійної комунікативної компетентності досліджені у працях Н. Чернової, А. Бодальова, Ю. Ємельянова, Н. Кузьміної та ін. Проблеми розробки і впровадження інноваційних методик і мультимедійних технологій у процес навчання іноземних мов висвітлюються у дослідженнях Л. Сажко, Л. Маслак, Є. Тимченко, Т. Трофимішиної, О. Чевичелова та ін.

Сучасні вчені-педагоги визначають професійну компетентність як інтегративну якість особистості фахівця, «системне явище, що охоплює знання, вміння, навички, професійно значущі властивості, що забезпечують ефективне виконання ним своїх професійних обов'язків» [1; 3]. Важливим структурним компонентом професійної компетентності є комунікативна компетентність, що є якісною характеристикою особистості фахівця. Комунікативна компетентність є сукупністю науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок в області здійснення професійної комунікації, містить досвід здійснення професійної взаємодії, стійку мотивацію професійного спілкування.

До комунікативної компетентності науковці відносять здатність і вміння підтримувати і встановлювати необхідні контакти, сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективну комунікацію, вміння розуміти і бути зрозумілим, вміння узгоджувати вербальні і невербальні прояви в спілкуванні, здатність долати труднощі в спілкуванні [1;2]. Комунікативна компетентність включає оволодіння технологіями письмового та усного спілкування, а також спілкування за допомогою мережі Інтернет. До комунікативної компетентності можна віднести коректність, такт, вміння налагодити контакт, слухати і розуміти оточуючих, емпатію, повагу до людей, готовність надавати допомогу, зацікавленість в спілкуванні з оточуючими; вміння управляти процесом спілкування і самим собою.

Для кожної окремо взятої професії характерно своє розуміння феномену комунікативної компетентності. Так, на нашу думку, комунікативну компетентність менеджера можна визначити як багаторівневу інтегральну якість особистості (сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових

особливостей), що опосередковують професійну діяльність в області менеджменту, спрямовану на забезпечення ефективної взаємодії в умовах ділового спілкування з зовнішньою (клієнти, партнери, державні структури, засоби масової інформації) та внутрішньою (співробітники організації, керівництво, акціонери) громадськістю. Під професійною комунікативною компетентністю ми розуміємо особливий тип взаємодії майбутнього менеджера з іншими людьми, що породжується професійною необхідністю успішної комунікативної поведінки і спрямованістю свідомості на взаємодію.

Основним ціннісним компонентом у процесі формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студента немовного ЗВО є прагнення до оволодіння професійними знаннями через досягнення знань іноземної мови, а також знання про професійну інтеракцію. Тобто спрямованістю особистості студента є оволодіння знаннями, вміннями, навичками іноземної мови для професійного спілкування, а також оволодіння знаннями і технікою ділового спілкування фахівця.

Для здійснення ефективної професійної діяльності майбутньому менеджеру необхідні такі якості, як комунікабельність, розвинуті комунікативні вміння, вміння переконувати, розбиратися в людях, емпатія. Саме тому так важлива цілеспрямована робота з формування професійної комунікативної компетентності майбутніх менеджерів на етапі навчання у ЗВО за допомогою використання на навчальних заняттях з мовної підготовки різноманітних освітніх інноваційних прийомів і технологій.

У наші дні процес навчання іноземної мови в немовному вузі набуває інші форми і масштаби. Як приклад розглянемо нові методи і технології, що застосовуються в Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті на заняттях з української мови як іноземної зі студентами – майбутніми менеджерами. Нововведення стосуються різних аспектів навчального процесу, починаючи з оснащення навчальних аудиторій сучасними технічними засобами і закінчуючи апробацією нових освітніх технологій як на

заняттях, так і під час самостійної підготовки студентів з використанням великої кількості онлайн компонентів та Інтернет-ресурсів.

Формою подання матеріалу за допомогою інтерактивного обладнання (інтерактивної дошки SMART-Board) є виступ студента – презентація, створена в режимі реального часу. В цьому випадку навчальний процес прискорюється і стає цікавим для студентів, оскільки на інтерактивних дошках SMART можна писати спеціальним маркером, демонструвати навчальний матеріал, робити письмові коментарі над зображенням на екрані. Слід зазначити, що під час роботи на інтерактивних дошках SMART в студентів поліпшується концентрація уваги, вони швидше засвоюють навчальний матеріал, і в результаті підвищується їхня успішність.

Навчальні курси, що використовуються при навчанні студентів-менеджерів в ХНАДУ, є інтегрованими і включають як мультимедійні фрагменти, так і зовнішні електронні ресурси. Авторами курсів враховані дані сучасних вчених про те, що SMART-курс повинен на 80% складатися з зовнішніх джерел, розвиватися самостійно за рахунок підключень до різних каналів, але при цьому дозволяти студенту створювати власний контент [3].

Сучасний студент, який використовує Інтернет, володіє навичками роботи з інформаційними ресурсами, не відчуває труднощів у роботі з мобільними довідковими матеріалами (пошуковими словниками, електронними перекладачами). Але студент не завжди може зорієнтуватися в системі інформації, надійності джерел її отримання, використанні засобів її обробки, проведенні аналізу отриманих даних. Завданням викладача є спрямування роботи студента на досягнення поставленої мети навчання. Викладачеві необхідно структурувати роботу студента, розробити чіткий сценарій заняття з конкретними завданнями, вимогами їх виконання і критеріями оцінки. Від викладача вимагається досить ретельна робота зі складання пошукових завдань для розвитку міждисциплінарних навичок веб-пошуку і грамотної обробки інформації. Важливим фактором при цьому є мотивація навчання, що дозволяє

зацікавити студента в отриманні знань, знайти стимули для активізації самостійної пізнавальної діяльності, творчого наукового пошуку.

Використання мультимедійного обладнання на заняттях з української мови як іноземної дозволяє не просто візуалізувати навчальний матеріал, а надає можливість його анімації. У більшості курсів з іноземної мови, що використовуються в навчальному процесі, на зміну картинкам прийшли синтезовані матеріали, що включають в себе візуальний ряд з аудіосупроводженням, що дозволяє активізувати зоровий, моторний і слуховий канали сприйняття інформації.

На заняттях здійснюється збагачення знань іноземних студентів в тому числі і з проблем комунікації. У процесі вивчення української мови студенти-іноземці знайомляться з системою категорій і понять, оволодіння якими є важливим фактором розвитку у майбутніх менеджерів інтересу до пізнання іншого і самопізнання, професійної комунікативної компетентності, ініціативи, творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності. Викладачі активно впроваджують у зміст заняття дискусійні елементи і проблемну подачу матеріалу. У навчальному процесі активно застосовуються організація проблемних ситуацій, аналіз і моделювання ситуацій з професійної практики, ділові та рольові ігри, дискусії. Ці форми робіт орієнтовані на розвиток у студентів вміння проблемно аналізувати наукові джерела, проводити експрес-аналіз сучасних джерел інформації.

Досвід застосування SMART-технологій на заняттях з УКІ переконує, що вони: дозволяють ефективно організувати групову та самостійну роботу іноземних студентів на занятті; сприяють удосконаленню їхніх практичних навичок і умінь; дозволяють індивідуалізувати процес навчання; підвищують інтерес до занять; активізують пізнавальну діяльність студентів; роблять практичні заняття більш сучасними і привабливими для студента.

Отже, на заняттях з української мови як іноземної в ХНАДУ має місце багатоваріантність форм і методів SMART-навчання, спрямованих на якісне

засвоєння знань студентами, розвиток їх розумової діяльності, виявлення умінь і навичок критичного осмислення проблем, набуття досвіду самостійної роботи з навчальним матеріалом, пошукової роботи; розвиток якостей, що стануть в нагоді в подальшій професійній кар'єрі майбутніх менеджерів.

Список використаних джерел:

1. Бибикова Э.В. Формирование основ иноязычной коммуникативной компетентности у будущих экологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Майкоп, 2006. 29 с.
2. Солодовникова Ю.Ю. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности как условие совершенствования профессиональной подготовки специалиста социальной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Курск, 2009. 28 С.
3. Тихомирова Н. В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету. <http://smartmesi.blogspot.com/2012/03/smart-smart.html>

**Forms and methods of activation of oral speech of foreign students
at the initial stage**

Ahmedova A.K.

Matzko I.V.

*Senior lecturers of the Department of Language and general education of foreigners
of the Faculty of Pre-university Education
al-Farabi Kazakh National University
Almaty, Kazakhstan*

Knowledge of a foreign language is, first of all, the ability to carry out speech communication in real situations, in accordance with the norms of behavior and speech etiquette adopted in this community. As you know, the way of verbal communication is speaking. The purpose of teaching speaking to foreign students is to develop the ability of students in accordance with their real needs and interests to carry out oral speech communication in a variety of situations.

The formation of students at the initial stage of a strong, conscious language base, studied with the communicative needs, is a fundamental factor in the further full mastery of the language as a means of communication. The ultimate goals of training, determining its content, are gradually implemented in the educational process.

Communicative competence is considered as a set of several competencies that provide communication. It allows you to understand the process of learning a foreign language as learning through the language.

Students should be able to express their own feelings and thoughts. This implies the development of skills of construction of the statements of the composite is complete, well-organized logically and syntactically.

Smooth, spontaneous speech, content and compositionally complete monologue requires considerable effort, both students and teachers. Practice shows that speech automatism, skills of creative speech-thinking activity, spontaneous monologue and Dialogic speech, the construction of compositionally complete, logically and syntactically correctly organized statements are formed slowly. The weak points of students' speech are syntactic simplification, meaninglessness, chaotic expression of thoughts, and inconsistency in their presentation. These problems determine the search for the most effective ways to enhance the oral speech of students.

The question of what forms of work to enhance the oral language of students are the most effective has been and remains controversial. Currently, the method is clearly traced in two directions: unconsciously, practical and (the immersion method) and deliberately practical.

Based on the experience of teaching Russian as a foreign language, it should be noted that the most effective way of mastering foreign language material for adult students is a conscious and practical method. As it is not the awareness of students of the essence of language phenomena, the lack of conscious systematization of linguistic phenomena, the lack of conscious systematization of the material will limit the possibilities of application of grammatical knowledge in speech, in modified terms, in the new situation. The nature of language proficiency is determined by the level of language proficiency, i.e. the level of proficiency. It means that speech skill in the composition of speech abilities. The main difficulty in speech grammatical skills is the correlation of the purpose of the statement and the chosen vocabulary

with grammatical means. Correct and automated uses of syntactic models of sentences are an integral component of oral speech.

The modern technique involves the use of individual techniques of intensive courses in the traditional system of training. Under the intensive course or "intensive" do not mean accelerated learning, and a specially organized learning process aimed at achieving and maintaining maximum activity of the teacher and students, the acquisition of skills and abilities of foreign language communication through continuous communication in situations that simulate real communication activities. The means for encouraging these activities are role play driven learning-speech communication, search tasks, collective forms of work, etc. the Study of language in the modern world is closely linked to the technical means: the cinema, television, computers. But along with new tools and techniques need a traditional system of training work, exercises of different types and types. Speaking tasks are different: from those that are controlled by the teacher (repetition of words and phrases, songs, poems, etc.) to more free forms of expression (addition of statements, transformation or personality-oriented tasks).

Many traditional exercises can work well if they are motivated, connected with the communicative needs of students, able to arouse interest and cognitive activity.

The task of the teacher is to create conditions that would facilitate the communication of students. To do this, the teacher must take into account the specific features of this type of speech activity, such as: motivation, focus, activity, and connection with the personality and mental activity of a person, heuristics, independence, temp and situational. Creative tasks are a great opportunity to increase motivation for learning and development of speaking skills. For example we can talk about role-playing games, open discussions, games and mini-dialogues. At later stages of training we can talk about reports, messages on a given topic. The topic of the report is not imposed on the student, and is offered in accordance with his interests, abilities, level of language training. An important feature of this report is

the presence of explanatory tables of figures, video, which greatly facilitates the understanding of the text by the audience.

If there are goals and motives of communication, taking into account the characteristics of the participants of communication, their age, level of development, etc., the act of communication within any speech situation, of course, will take place.

To create these conditions in the process of learning the Russian language teacher uses activation techniques that take into account all of the above features of oral speech activity. The advantages of these techniques are that students, actively participating in the learning process, begin to think, remember, and use the studied language material.

One of the most frequently mentioned in the methodical literature methods of activation of language learning is a role - playing game, the main purpose of which is the modeling of communication situations, the creation of conditions for the development of communication skills.

The selection and organization of material for teaching oral Dialogic speech is based on the use of socio-cultural and sociolinguistic factors. A mastery of skills and abilities in oral Dialogic speech is organized as a continuous chain of situations of communication with changing social, personal, communicative roles. Their range is relevant for students studying in a language environment.

The use of visual tools plays an important role in the development of speaking skills (both dialogical and monological). Different types of visualization help to Supplement or modify educational speech communication, to introduce functional speech patterns in appropriate life situations, to create problem situations that cause students' need to communicate.

An important role in increasing the motivation of students plays extracurricular activities: excursions, scientific and practical student conferences, open curatorial hours, club and club work.

As practice shows, such events not only give students the opportunity to work independently, but also to apply and demonstrate their knowledge, which stimulates

their cognitive interests, excite their creative imagination. They are given the opportunity to work in their own rhythm that meets their individual goals and style of work. And, as you know, the rational organization of extracurricular activities of independent work, their integration into a single system with classroom types contributes to the formation of full knowledge and skills.

Modern organization of training is focused on communication. The practical orientation of training forced to solve many issues in a new way - the problems of selection and provision of language material on a thematic and situational basis, methods of working with it, the development of new exercises. However, the communicative orientation of training does not remove the question of the need for students to understand the systemic nature of the phenomena of the Russian language. Speech communication in real situations should be carried out in accordance with the language norms, norms of behavior and speech etiquette adopted in this community.

Thus, the use of methods of activation of oral speech contributes to the development of language skills and the achievement of successful communication in an authentic language situation.

Список використаних джерел:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
2. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1970. 87 с.
3. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). Санкт-Петербург: «Златоуст», 1999. 472 с.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Рус.яз., 1984. – 159 с.
5. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку. Москва: Изд-во МГУП, 2000. 400 с.

**Активизация устной речи по русскому языку как неродному на основе
применения «кейс-стади»**

Ахметова Н. А.

д.пед. наук, профессор, зав. межфакультетской кафедрой русского языка

Иманалиева Т.И.

*старший преподаватель межфакультетской кафедры русского языка
Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына
г. Бишкек, Кыргызстан*

В современном кыргызском образовании начался процесс субъективного взаимодействия педагогов и воспитанников в образовательном процессе. Стремительная динамика современной жизни требует поиска и разработки эффективных технологий. Немало важно то, что по-настоящему инновационные педагогические технологии изначально строятся на компетентностном подходе и нацелены на результат обучения. Одним из актуальных на сегодняшний день является использование кейс-технологий в дошкольном образовании. Внедрение кейс-технологий позволяет на практике реализовать компетентностный подход. Задача для воспитателя состоит в создании условий для наиболее полного раскрытия возрастных возможностей и способностей детей [1, с. 45].

Развитие речи у дошкольников имеет главное значение, поскольку это время ребёнок наиболее восприимчив к её постижению. Дети осваивают родной язык, имитируя разговорную речь окружающих. Жаль, что постоянно загруженные родители в этот период часто забывают об этом и бросают процесс формирования речи ребёнка на самотёк.

Ребенок очень мало времени проводит в окружении взрослых (чаще у телевизора, компьютера, с игрушками). Редко слышит сказки, рассказываемые мамой и папой и, как правило, развитие речи ребенка осуществляется только в дошкольном образовательном учреждении. Вот и выходит, что, ко времени поступления в школу у ребёнка возникает масса речевых проблем. Поэтому

одной из главных задач является развитие всех компонентов устной речи. Для закрепления полученных знаний, умений и навыков широко используются организованная образовательная деятельность, на которой на основе эмоционального воздействия на ребёнка осуществляется связь одного из разделов программы с другими в сочетании разнообразных видов деятельности.

От такой взаимосвязи нет никаких результатов. Эффективность кейс-технологий состоит в том, что используется описание конкретной какой-то ситуации, ребенок должен проанализировать эту ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них [2, с. 73]

Кейс-технологии позволяют взаимодействовать всем участникам образовательного процесса, включая самого педагога. Этот метод направлен на развитие личности ребёнка, его познавательных речевых и творческих способностей. Серия образовательной деятельности объединена основной проблемой. Особый интерес для меня предоставляет интеграция по единому проекту, в основе которой лежит определённая проблема.[3, с. 42]

Давайте остановим свое внимание на самом методе кейс технологии для развития речевого аппарата, так как мы можем узнать, что метод кейс-технологий позволяет дать:

- форма организации образовательного процесса;
- метод развития речи, словотворчества;

Внедрение кейс-технологий в дошкольное образование особенно актуально для детей с речевым нарушением. В моей группе таких детей 54.% По результатам диагностирования, организованной деятельности, наблюдений и просто общения с детьми мы выявили, что 35% детей не могут излагать свои мысли связно и последовательно. У 30% детей низкий уровень диалогической речи, а 25% детей испытывают затруднения при общении с взрослыми и сверстниками. 75% родителей, по результатам анкетирования, считают, что проблема развития речи у детей была и остаётся актуальной, а 25% родителей

думают, что всё исправится само собой, всему своё время. Цели и задачи нашей работы таковы:

- развитие речевых компетенций через метод проектов с использованием кейс-технологий;

- для того, чтобы создались условия для практического овладения разговорной речью и для того, чтобы выбрать такие методы и приёмы обучения для каждого индивида, которые позволили бы каждому воспитаннику проявить свою речевую активность, своё словотворчество;

- развивать умение содержательно и выразительно общаться с взрослыми и сверстниками;

- развивать умение составлять рассказы из личного опыта;

- умение свободно излагать свои мысли, используя в речи синонимы и антонимы, сложные предложения разных видов;

- овладение продуктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми;

- совершенствование связной речи, активизация родителей в развитии речевых навыков детей.[7, с. 67]

В данной технологии мы ожидаем результаты, которые благоприятно будут сказываться на развитии у детей с нарушением речевого аппарата:

- развитие речи как средства общения, необходимо уметь более точно охарактеризовать объект или ситуацию;

- уметь высказывать мысли и делать элементарные выводы, излагать свои предположения понятно для окружающих;

- привлечь к проблеме развития речи детей всех заинтересованных родителей.

- развивать умения экспрессивно рассказывать с большим внутренним смыслом сверстникам и взрослым о занимательных и интересных фактах и событиях.

Традиционные подходы к развитию речи дошкольников в непосредственной образовательной деятельности претерпевают значительные изменения, как по форме, так и по содержанию. Кейс-технологии – интерактивные технологии для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленные не столько на освоение знаний, сколько на формирования у воспитанников новых качеств и умений

Поэтому большое значение придается продолжению этой работы в свободное время в детском саду, а также дома с родителями, которые становятся не сторонними наблюдателями, а полноценными участниками образовательного процесса. Главное предназначение кейс-технологий развивает способность анализировать различные проблемы и находить их решение, а также умение работать с информацией [5].

Используя кейс-технологии, дети автоматически осваивают новые понятия и представления в различных сферах жизни. Суть этого метода в образовании состоит в такой организации образовательного процесса, при котором дети приобретают знания и умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий. «Все, что я познаю, я знаю, для чего мне это надо и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис современного понимания кейс-технологий, который также является одним из методов развивающего обучения.

Главная наша задача – помочь ребенку поверить в свои силы, так как наиболее полно и отчетливо воспринимается детьми то, что было интересно, то, что нашли и доказали они сами.

Технология проектирования и использование кейс-технологий в ОУ с интеграцией в различных образовательных областях является уникальным средством обеспечения сотрудничества, сотворчества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию [6].

Интегрированное обучение дает детям возможность думать, творить, фантазировать, сочинять, познавать, развивать коммуникативные умения, обогащать словарь и формировать грамматические структуры речи. У детей развивается познавательная активность, так как вопросы и задания требуют от ребенка активизации имеющегося речевого опыта и применения опыта реальной жизни в решении поставленной задачи. Работая по методу кейс-технологий, совместно с детьми и родителями нами были разработаны и запущены в реализацию такие проекты как:

«Мой дом, моя семья»; «Генеалогическое древо»; «Что за чудо эти сказки» (творчество А.С. Пушкина); «Новогодний калейдоскоп»; «Огород на окне». «Они сражались за Родину», «Масленица»

Именно в проектной деятельности задействуются все звенья участников образовательного процесса «воспитатель – ребёнок – родитель» ведь мы понимаем, что в детском саду проекты могут быть только направленные на детей и взрослых. Одним из последних проектов у нас был проект под названием «Масленица». Создать его предложили дети, когда в непосредственной образовательной деятельности у них возник ряд вопросов, ответы на которые невозможно было найти сиюминутно.

И в заключении мы можем сделать выводы, что, работая методом кейс-технологий, дети стали охотнее общаться между собой. Этот метод развивает речь, обогащает словарный запас, помогает вести диалог с взрослыми и детьми. Использование кейс технологий позволяет расширить творческие возможности педагога и оказывает положительное влияние на различные стороны развития дошкольников. Этот метод не только подготавливает ребёнка к жизни в будущем, но и помогает организовать жизнь в настоящем, учит ребёнка добывать информацию из разных источников, способствует возникновению естественных потребностей в общении.

Проектная деятельность в сочетании с методом кейс-технологий является эффективным методом развития речевых компетенций детей, у 80% детей

повысился уровень диалогической и монологической формы речи, 20 % детей имеют высокий уровень овладения диалогической и монологической формой речи. Дети стали подробно и последовательно излагать свои мысли. У них исчезла скованность и замкнутость при общении. Они стали более общительными, легко вступают в диалог 90 % родителей, были непосредственными участниками в организации образовательного процесса.

Список используемых источников:

1. Ахметова Н.А., Таштанкулова Ж.Ж. Использование метода проектов при обучении устному общению на русском языке как неродном. *Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики*. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. №3(8). С. 44–47.
2. Ахметова Н.А., Таштанкулова Ж.Ж. Метод проектов и его функции в обучении устному общению на русском языке студентов бакалавров. *Перспективы развития научных исследований в 21 веке: материалы XII междунар. науч.-метод. конф.* Махачкала. 2016. С. 71–75.
3. Ахметова Н.А., Чатоева З.Б. Цели обучения практическому курсу русского языка. *Вестник Кырг. национального ун-та*. 2007. Серия 1. Выпуск 5. С. 42–45.
4. Алексеева М.М., Яншина В.И. «Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста» Москва, 1999.
5. Веракса Н.Е., Комарова Т.С. «Программа дошкольного образования «От рождения до школы».
6. Голицына Н.С. «Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения». Москва 2005.
7. Ёлкина Н.В., Мариничева О.В. «Учим детей наблюдать и рассказывать». Ярославль 2000.

Роль информационно-коммуникативных технологий в научно-методической работе кафедры

Бируля И.А.

*к. пед. н., доц., зав. кафедрой общеобразовательных дисциплин
Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь*

Развитие системы образования на современном этапе предполагает не только ее открытость и вариативность, но и использование современных образовательных технологий в учебном процессе. Их применение призвано обеспечить формирование личности, которая обладает творческим мышлением,

активным восприятием процесса обучения и способна критически оценивать результаты своего труда. Специфика учебного процесса в системе доуниверситетского образования заключается в продолжении формирования ряда общеучебных и общеинтеллектуальных умений и подготовки слушателей к новым видам учебной деятельности. В связи с этим особую роль приобретают технологии, в основе которых заложены подходы, ориентированные на познание нового и на расширение уже имеющихся представлений и знаний (эвристический, практико-ориентированный и другие подходы).

Характерной чертой развития современного мирового сообщества является активное включение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) во все сферы жизни. Возможности интернет-пространства непрерывно растут, что отражается и на образовательной сфере. Современные образовательные технологии предлагают многочисленные возможности разнообразить учебный процесс и вывести его на более качественный уровень.

Сегодня ИКТ – это широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи, распространения информации и оказания услуг, в том числе и образовательных. Их применение в учебном процессе дает ряд неоспоримых преимуществ перед традиционными методами обучения, а именно: возрастает интенсивность учебного процесса и увеличивается объем изучаемого материала, который преподаватель может дать обучающимся; создаются условия для более содержательной и интересной учебной деятельности; становится возможной новая организация самостоятельной работы обучающихся, где педагог уже не выступает в роли транслятора информации; акцентируется внимание на индивидуальные запросы и способности каждого обучающегося, так как каждый выполняет тот объем заданий, который доступен только ему; преподаватель сам осуществляет выбор технологий и инструментария для осуществления процесса обучения.

Ситуация, возникшая в мире в связи с распространением COVID-19, поставила перед университетским сообществом задачу – актуализировать

проблему разработки и внедрения информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс. Это, в первую очередь, предусматривает создание качественных электронных материалов (электронных учебников, индивидуальных и групповых заданий, контрольно-измерительных материалов и т.д.), которые будут использоваться не только при проведении традиционных занятий, но и в онлайн, дистанционном и смешанном обучении.

Таким образом, заявленная в статье проблема является актуальной и требует практического решения, поэтому основная цель научно-методической работы преподавательского коллектива кафедры общеобразовательных дисциплин факультета доуниверситетского образования иностранных граждан Института дополнительного образования (ФДОИГ ИДО) связана с разработкой и внедрением учебно-методического обеспечения преподавания общеобразовательных дисциплин на основе использования информационно-коммуникативных технологий в системе довузовской подготовки.

На сегодняшний день преподавателями кафедры разработаны и внедрены в учебный процесс ЭУМК по дисциплинам «Русский язык», «Белорусский язык», «Английский язык», «Биология», «Химия», «История Беларуси», «Основы экономики», «Обществоведение». За последние несколько лет изданы пособия по физике, русскому языку, белорусскому языку, английскому языку, химии, основам экономики, обществоведению. Для организации полноценного учебного процесса учебные материалы по таким дисциплинам, как «Обществоведение», «Основы экономики», «Химия», «Физика», «Биология», «Математика», «История Беларуси», «Русский язык», размещены на Образовательном портале БГУ в системе LMS MOODLE.

Перед преподавательским составом кафедры поставлены разные задачи: обновление приемов и методов преподавания общеобразовательных дисциплин; создание видеотеки для расширения возможности демонстрации учебного материала; организация самостоятельной работы слушателей с использованием ИКТ (создание тренажеров, электронных тестовых

практикумов и др.); разработка презентаций с целью повышения наглядности в ходе изучения общеобразовательных дисциплин; создание системы контроля и проверки усвоения слушателями учебных программ; разработка обучающих программ, учебных материалов для онлайн, дистанционного и смешанного обучения; проведение мастер-классов с использованием мультимедийных технологий; участие в конференциях, круглых столах, семинарах по проблемам применения ИКТ в образовании; совершенствование профессиональных компетенций.

Решение поставленных задач позволит не только сформировать достаточный для прохождения вступительных испытаний в УВО уровень знаний, но и обеспечит системный характер обучения в условиях модернизации системы образования.

**З досвіду викладання іноземним студентам української мови
в режимі онлайн**

Боченков А.І.

ст. викладач кафедри мовної підготовки 1

Хотяїнцева І.В.

ст. викладач кафедри мовної підготовки 2

*Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Проблеми навчання в онлайн режимі як ніколи актуальні в даний час не тільки в Україні, а й у всьому світі. З березня 2020 року пандемія коронавірусу внесла свої корективи не тільки в усі сфери життя, але й в освітню сферу. У світі було закрито багато університетів і шкіл, що призвело до неможливості отримання освіти для багатьох молодих людей. За дуже малий проміжок часу викладачам довелося швидко освоювати нові методи роботи у віртуальному

просторі та переходити у навчання на електронні платформи, при тому що багато викладачів поважного віку вперше близько познайомилися з Інтернетом. Навчання студентів-іноземців в Україні теж відбувалося в режимі онлайн, що викликало певні труднощі як у викладачів, так і у студентів. Ми пропонуємо розглянути деякі аспекти навчання української мови як іноземної в режимі онлайн, а також поділитися своїм досвідом.

Відомо, що українська мова є державною мовою в Україні. У зв'язку з цим, 16 січня 2021 року відбувся остаточний перехід сфери обслуговування на державну мову: це означає, що вся інформація надається українською. Іноземні студенти чують українську мову при обслуговуванні в супермаркеті, кафе, банку, аптеці, на вокзалі, у транспорті. Ця вимога стосується не тільки сфери торгівлі, а й медичних і соціальних послуг. Українською мовою подається інформація на цінниках, в інструкціях, довідках деканату, розкладі занять, рецептах ліків, квитках, меню, на вуличних вивісках тощо. Винятків небагато: тільки на прохання клієнта його персонально обслужать іншою мовою, прийнятною для обох сторін. Попри це, більшість жителів Харкова віддають перевагу російській мові у спілкуванні або ж розмовляють, вільно змішуючи українську та російську. І ця ситуація теж додає труднощів студентам у вивченні мови й вживанні її під час спілкування з мешканцями міста.

В Україні навчається і проживає багато іноземних студентів, більша частина яких знаходиться в Харкові, саме тому вивчення української мови є необхідною умовою інтеграції іноземців в життя міста. Але найважливіше те, що навчання, а також видання підручників повинні здійснюватися державною мовою. В харківські університети приїжджають іноземні студенти, які бажають отримати навчання не тільки українською, а й англійською мовою, але в останньому випадку вони також вивчають українську мову. Які ж труднощі виявили викладачі під час роботи онлайн?

Потрібно відзначити, що при вивченні української мови турецькими студентами були проблеми з фонетичним рядом звуків, з вивченням алфавіту.

Особливості української фонетики викликали труднощі у студентів, тому викладачеві треба було приділяти увагу цьому аспекту і проводити фонетичні диктанти, відпрацьовувати різні вправи для тренування і постановки звуків та артикуляції, що, безсумнівно, ефективніше було б робити під час практичних занять в аудиторії. Студенти, які під час локдаунів знаходилися за межами України, назвали як одну з важливих проблем відсутність мовної практики, коли не вистачає «живого спілкування». З цієї причини багато студентів просто втрачають навички розмовної мови, тому що можуть говорити українською тільки під час занять.

При вивченні відмінкової системи мови студенти також відчувають певні труднощі, оскільки навчальний матеріал сприймався легше при проведенні «живих» занять, а не дистанційно, бо в аудиторії можливо не тільки показувати структуру відмінків і змін закінчень наочно на дошці, а й розігрувати ситуації по використанню їх у житті. Проблеми, які виникають у викладача в режимі навчання на платформах ZOOM і месенджерах зі студентами, теж численні. Однією з таких проблем є технічні збої, які виникають під час заняття. Але основна проблема при навчанні в режимі онлайн – це поступове зниження працездатності студентів. При перевірці письмових завдань часто виявляється, що студент скористався «перекладачем», або переписав завдання в іншого, більш сильного учня. Як наслідок, студент забуває правила граматики і орфографії. Не відчувається зворотний зв'язок, тому що урок онлайн не дає викладачеві повної картини сприйняття студентами матеріалу. Іноді студенти присутні на занятті картинкою на екрані монітору, пояснюючи це проблемами з відео, тому є неможливим проводити артикуляційні вправи за допомогою онлайн-конференції. Відповідно до вимог нашого часу, ми маємо розробляти нові методи навчання, використовуючи останні досягнення у викладанні. Однак традиційне навчання не повинно йти в минуле. Тільки на практиці всім доводиться переконуватися, як важко, але необхідно пристосовуватися до новітніх розробок в інформаційних технологіях. Викладачам потрібно

розробляти електронні підручники і методичну літературу; слід зайнятися розробкою методики онлайн-занять в усіх напрямках.

На кафедрах мовної підготовки 1 та 2 Харківського національного університету ім. Каразіна своєчасно були створені підручники з української мови для іноземних студентів та навчально-методичні комплекси, які включають низку контрольних, самостійних, залікових та екзаменаційних робіт, розмовних тем, текстів тощо, а також відео презентації до занять. Необхідно теж розробляти освітні платформи робити їх максимально зручними, враховуючи можливості всіх категорій студентів і викладачів. Так, є обмеження у «живому» спілкуванні, але ми повинні навчитися спілкуватися онлайн, а крім того, викладачеві треба навчити студента мови.

Поставлені цілі можна реалізувати за допомогою використання усіх груп технологій: розвивального навчання, де відбувається включення внутрішніх механізмів особистісного розвитку студента; пояснювально-ілюстративного навчання, котре полягає в інформуванні та організації репродуктивної діяльності студента; особистісно орієнтованого навчання, що надає умови для власної навчальної діяльності студентів. Також бажано використовувати інтерактивну, індивідуальну та фронтальну форму роботи. Всі перераховані аспекти навчання мають бути застосовані у взаємодії між собою, а не ізольовано. Навчання онлайн дозволяє знизити витрати на проведення навчання (не потребує затрат на поїздку до роботи); скоротити час на навчання (на збори та час в дорозі); підвищити якість навчання шляхом використання сучасних засобів, електронних бібліотек та ін.; створити єдину освітню базу та навчатись з будь-якого куточка Землі.

А що пропонують нам сучасні розробники інноваційних комп'ютерних технологій? Вони надають платформи, якими ми користуємось для зв'язку, – це відомі нам такі платформи, як Zoom, Microsoft Teams, Cisco Webex, Google Classroom і т. д. Як викладачі можуть використовувати ці платформи для занять? Розгляньмо ці можливості.

Як ми знаємо, мова вивчається за допомогою таких розділів: фонетика, лексика, граматики, морфологія, орфографія і т.д., тобто вивчення мови ми починаємо з фонетики. Цьому може сприяти використання екрану на платформі та передача аудіо- або відеоматеріалу, котрий відповідає темі та був знайдений в мережі чи записаний і викладений самостійно. Матеріал, поданий різними джерелами, як показує практика, засвоюється краще: в нашому випадку ми можемо надати вимову звуків і слів різними голосами. Також можемо надіслати цей матеріал на електронну скриньку, щоб студент при потребі міг поставити відео чи аудіо на паузу для самостійного повторення і засвоєння. Ще мультимедійні технології дозволяють розробити цікаві та яскраві вправи на говоріння. Під час вивчення лексики ми також можемо використати різноманітні вправи, демонструючи екран та підготовлені заздалегідь завдання. Наприклад, ми знаємо, що більшість людей краще сприймають інформацію візуально, таким чином можемо використати принцип наочності, показуючи малюнки та слова, відповідні зображенню, і вимовляти їх. Так розвивається запам'ятовування за допомогою зображення.

Потім можемо запропонувати студентам прослухати діалог, оформлений малюнками чи навіть відео, і скласти самостійно у парах, або ж у групах власній діалог, що стосується теми заняття. Так ми залучимо інтерактивну форму роботи та надамо можливість вираження творчого потенціалу, а також сформуємо лексикон студента. Під час подачі морфологічного матеріалу можна також продемонструвати екран з текстом, у котрому шрифтом чи кольором виділені необхідні частини мови, та запропонувати студенту знайти зазначені частини мови і так само виділити їх. Для цього ми можемо надати право користуватись нашим екраном всім присутнім. Для подання синтаксичного матеріалу ми користуємось дошкою, функція котрої надає можливість писати на екрані так само, як і на аудиторній дошці, але не крейдою, а маркером. Тут ми зможемо підкреслити той чи інший член речення лініями, котрі передають його значення в реченні.

Розділ орфографії теж потребує особливої уваги. Тут стануть в пригоді не лише демонстрація екрану із зображенням літер та схематичним позначенням їх написання, а й відео уроки, де показана процедура написання літери. Також ефективно застосовування екрану під час всіх видів робіт: під час говоріння чи аудіювання можна включити текст чи діалог для прослуховування та відтворення і при необхідності поставити на паузу, а під час читання тексту ми можемо збільшити або зменшити масштаб тексту чи його фрагмента. Під час письма можна представити різноманітні граматичні вправи, наприклад, заповнити пропуски, вставити слова, відповісти на запитання і т. ін. В домашнє завдання можна вставити відео чи аудіоуроки, котрі допоможуть більш ефективно його виконати.

Вчені провідних університетів світу пишуть про новітні методи навчання, які змінять освіту у 2021 році, та відзначають, що вже зараз освіта виглядає зовсім не так, як раніше. Високі технології багато в чому визначають, чого і як ми навчаємось, і надалі їх вплив на освіту лише посилюватиметься. Усім університетам необхідно впроваджувати технічні нововведення, інакше освіта, яку вони пропонують, перестане відповідати викликам часу та потребам студентів. Щоб цього не сталося, необхідно розвивати цифрову освіту та інтегрувати її з традиційною. Планується, що витрати на цифровізацію освіти до 2025 року становитимуть щонайменше 350 мільярдів доларів, і надалі ця цифра лише зростатиме.

Які ж найсучасніші засоби навчання можна ще використовувати?

1. Відеонавчання. Понад 2,3 мільярда людей вже використовують відео на YouTube. У багатьох ситуаціях дивитися ролики навіть зручніше, ніж читати, хоча використання субтитрів дозволяє використання і цього виду діяльності. Крім того, така форма навчання часто допомагає краще запам'ятати матеріал. Завдяки цьому вчитися за допомогою відео стало ще комфортніше, і такий вид навчання користується дедалі більшою популярністю. Це дуже зручно для студентів і викладачів: варто один раз зняти ролик, і його зможуть подивитися

необмежену кількість разів. Крім того, відео розв'язують проблему з логістикою, якщо студентам, наприклад, потрібно поїхати до іншого міста чи країни. У цьому випадку університет може зняти серію лекцій та організувати онлайн-консультації з викладачами. Студенти можуть переглядати ролики, повертатися до лекції чи уроку у будь-який час, а отже, краще засвоювати матеріал. Створення та публікація таких відео стає дешевшим, є безплатні інструменти монтажу, наприклад, loom.com.

2. Гейміфікація навчання – це використання ігрової механіки для побудови освітніх процесів, що сприяє залученості та конкуренції учнів. Метод гейміфікації також включає використання балів за хорошу успішність, рейтингів, прямих конкурсів. Ігри у будь-якій своїй формі підвищують мотивацію студентів. А вмотивованість – це запорука успіху у навчанні. Гейміфікація націлена на групове, а не на індивідуальне навчання, що також сприяє згуртуванню колективу та допомагає розвивати комунікативні навички студентів.

3. Подкастинг – один із найпопулярніших сьогодні інструментів сучасної освіти. Свої подкасти створюють багато онлайн-платформ і навіть Apple або Google. Незважаючи на велику популярність, більшість із них зараз доступні безплатно. Подкасти дозволяють студенту вчитися, коли та де йому зручно; слухати їх можна навіть під час прогулянки або дорогою до університету замість музики. Студенти можуть слухати і записані аудіолекції своїх викладачів або повторити пройдений матеріал перед іспитом. Університети можуть використовувати подкаст для розвитку свого іміджу та бренду, а також щоб залучити на свої освітні програми більше абітурієнтів.

4. Онлайн-оцінки. Система оцінок є дуже важливою для університетів. Оцінювання допомагає студентам відстежувати свій прогрес. Зараз оцінки проставляють найчастіше за допомогою ручки та паперу. Автоматизація істотно спрощує цей процес: онлайн-іспити теж є ще одним сучасним методом навчання. Так зацифровані оцінки та бали за онлайн-іспити набагато легше

обробляти, а викладачі зможуть звернути увагу на теми, які студентам даються найскладніше, та приділити їм більше часу.

5. Доповнена реальність (Virtual Reality – VR) стає дедалі ефективнішим інструментом навчання. Ця технологія допомагає створювати віртуальну копію предмета. Наприклад, за допомогою VR-окулярів можна змоделювати 3D-модель скелета для студентів-медиків. Так набагато простіше вивчити будову багатьох речей.

6. Чат-боти. За останній рік використання чат-ботів помітно спростилося. Вони використовуються для відповіді на запитання абітурієнтів, наприклад, про критерії прийняття до вишу, оформлення документів або способи оплати навчання. Такі чат-боти суттєво заощадять працівникам час, а університету – гроші. Крім того, вже сьогодні створюються освітні бібліотеки з підтримкою чат-ботів. Їхнє завдання – допомагати студентам знаходити інформацію із сотень різних джерел, об'єднаних в один ресурс. Так, якщо у студента є питання на тему уроку, він може попросити надати додаткові відомості або відповісти на певні запитання. Це знизить навантаження на викладачів і прискорить процес навчання, на відміну від живих педагогів, адже вони доступні цілодобово.

Щоб не втратити своїх студентів, навчальні заклади мають впроваджувати у свою роботу сучасні методи освіти вже сьогодні: зробити навчання гнучким та мобільним, а також забезпечити можливість персоналізувати його та коригувати. Таким чином, ми можемо зробити висновки, що розробка онлайн навчання та використання цифрових платформ є вкрай важливими в наш час, тому що у разі виникнення непередбачуваних ситуацій (пандемії, карантинного режиму чи будь-чого іншого) ми з успіхом зможемо використовувати ці платформи для навчання і досягати вагомих успіхів. Адже зараз багато країн застосовують дистанційні форми навчання на різних платформах і мають досить гарний результат. Наша країна не є винятком, відомо, що у деяких університетах частково процес дистанційного

навчання впроваджено раніше за інших (тобто побутує змішане навчання) і на сьогодні вже присутні вагомі результати. Отже, комп'ютерні технології невпинно розвиваються, а нам необхідно їх якісно використовувати для досягнення великих цілей у навчанні мови.

Список використаних джерел:

1. Медийно-информационная грамотность в цифровом мире: как научить учителей. Сборник статей / ред. Ю.Ю. Черный, Т.А. Мурована. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, Программа ЮНЕСКО «Информация для всех», 2021. 81 с.
2. Kravchyna, T. V. (2018). Types of interactive methods of teaching English for technical students. *Open educational e-environment of modern University*, 0 (5), p. 140-145.
3. Roy Y. Chan, Krishna Bista, Ryan M. Allen (eds.) *Online Teaching and Learning in Higher Education during COVID-19. International Perspectives and Experiences*. Routledge, 2021, 266 p.

Сучасні лінгводидактичні принципи укладання навчально-методичних матеріалів з української мови як іноземної

Вечерок О.М

к. філол. н, викл. навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян

Ютова І.М.

викладач навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян

Максименко Н.В.

викладач навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян

Полтавський державний медичний університет

м. Полтава, Україна

Зміни в освітній системі України орієнтовані на дотримання європейських та світових стандартів, поглиблене вивчення іноземними студентами української мови ставлять перед викладачами - практиками нові цілі. Зокрема, головне завдання лінгвістів – створення ефективніших методів навчання мови. Вважаємо за доцільне узагальнити основні дидактичні принципи вивчення української мови як іноземної в ЗВО, що сприятиме правильній організації навчального процесу, покращенню якості знань

інокомунікантів. Якість засвоєння української мови як іноземної суттєво залежить від індивідуальних психологічних особливостей студентів. Оскільки кожен має різні здібності до вивчення мов чи інших наук, важливим є принцип посиленості, який передбачає ретельний відбір навчального матеріалу, вправ з урахуванням рівня підготовки студентів.

Серед усього розмаїття вчень про людину мовознавство займає своє почесне місце. Сьогодні ми вже наблизились до усвідомлення необхідності об'єднати зусилля представників різних наук про людину (в тому числі спеціалістів з царини семіотики, нейрології, психології, лінгвістики, психолінгвістики, соціології, культурології тощо) для розробки інтегративної теорії мови як надбання людини. Стратегія навчання української мови направлена на навчання, розвиток і виховання кожного студента з урахуванням перспективи його подальшої самоосвіти, постійного саморозвитку, самовиховання й реалізується в певних підходах: мовному, мовнодіяльнісному (об'єкт навчання); системно-діяльнісному, комунікативно-діяльнісному (спосіб навчання); лінгвокультурознавчому (організація навчальної діяльності студентів).

Саме ці підходи зумовлюють провідні методичні принципи добору змісту навчання: врахування функціонально-семантичних особливостей фактів мовної системи; диференціально-систематичної організації навчального матеріалу; наступності, мінімізації теоретичних відомостей з урахуванням їхньої значущості у мовленнєвій діяльності, опори на етнокультурну й текстоцентричну в доборі мовного дидактичного матеріалу.

До критеріїв, які необхідно враховувати при доборі змісту навчання української мови за М.Т.Барановим належать:

- світоглядний критерій, який дозволяє розвивати у студентів науковий погляд на мову, її розвиток, функції, значення в сучасному світі;

- системний критерій, який дозволяє формувати у слухача розуміння мови як системи знаків, призначених для вираження, зберігання та передачі інформації;

- функціональний критерій, який дозволяє формувати вміння добирати засоби мови в залежності від умов спілкування;

- естетичний критерій, який дозволяє демонструвати багатство мови, засоби створення словесних образів, образотворчі засоби;

- комунікативний критерій, що дозволяє розвивати мовлення з опорою на теоретичні основи граматики тексту й теорії культури мовленнєвого спілкування;

- історичний критерій, який дозволяє знайомити слухача з розвитком мови, що відображає етапи розвитку суспільства;

- міжпредметний критерій, який уможливорює використання освітніх матеріалів з різних галузей знань;

- практичний критерій, який забезпечує відбір теорії, важливої для формування практичних навичок і вмінь;

- логічно-пізнавальний критерій, що забезпечує розвиток логічного мислення студентів;

- частотно-нормативний критерій, який регулює підбір мовних фактів найчастотніших у вжитку;

- критерій відносної орфографічної й пунктуаційної грамотності;

- логіко-функціональний критерій, що уможливорює формування у студентів умінь й навичок підбору ефективних мовних засобів для влучного вираження певного змісту.

На сьогодні основними принципами навчання української мови є: принцип взаємодії теорії мови й функціонування її одиниць у мовленні, що підвищує ефективність процесів засвоєння знань та розвитку мовлення, мовного самоусвідомлення особистості; принцип комунікативності, використання якого забезпечує оволодіння мовою як засобом спілкування,

розвиток комунікативних здібностей студентів; принцип врахування жанрово-стилістичної належності тексту, реалізація якого забезпечує ефективний розвиток як усного, так і писемного мовлення студентів; принцип активної пізнавальної діяльності шляхом оволодіння знаннями, мовними, мовленнєвими, комунікативними, лінгвокультурознавчими й уміннями та навичками правопису.

В оновленні сучасних вимог до результатів освіти метою мовної підготовки постає формування комунікативної компетентності (усіх її складників) носіїв різних мов як представників різних культур, що свідчить про компетентнісну та культуроцентричну орієнтацію сучасної лінгводидактичної парадигми.

Традиційно навчання інокомунікантів розпочинається з пропедевтичного етапу, де засвоюється українська мова й низка загальноосвітніх предметів, необхідних для вступу на перший курс. Термін «українська мова як іноземна» увійшов до широкого вжитку в другій половині ХХ століття внаслідок активізації приїзду на навчання громадян з інших держав. І сучасний освітній простір вимагає виокремлення головних чинників, які впливають на рівень навчальних досягнень іноземних студентів. По-перше, пропедевтичний етап навчання має бути чітко зорієнтований на певну групу вишів; по-друге, будучи перехідною ланкою між середньою й вищою школою, навчання повинне ґрунтуватися, з одного боку, на загальноосвітніх програмах, з іншого – спрямовуватися на певний профіль професійної підготовки, яку окремі науковці (Т. Капітонова, Л. Московкін) справедливо розглядають як початковий рівень професійної освіти. Носій ніколи не розпочинає оволодіння рідною мовою з вивчення абетки, з читання й письма, зі свідомої побудови речення, з елементів вивчення граматики, що зазвичай покладено в основу навчання іноземної мови. Відповідно, курс української мови на пропедевтичному етапі навчання має свою специфіку щодо мети, змісту, підходів, принципів, методів.

Добір навчального змісту й організація навчання мови повинні здійснюватися на визначених та прийнятних підходах, які нині тлумачать по-різному: набір взаємопов'язаних передбачень щодо природи мови й оволодіння нею. З нашого погляду, найбільше відповідає стану сучасної освіти твердження, що: «основні стратегічні напрями охоплюють усі компоненти системи навчання: його мету, завдання й зміст, шляхи та способи їх досягнення, діяльність викладача й студента, технології навчання, критерії ефективності навчального процесу, систему контролю». У сучасній українській лінгводидактиці активно розробляються окремі види аспектів методики викладання української мови як іноземної (С. Яворська (історичний аспект), Н. Бородіна (термінологічний аспект), О. Тростинська (лінгвокультурологічний аспект), О. Мацько (методологічний аспект) та інші. Вагомими дослідженнями у сфері викладання української мови як іноземної є праці Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімової, Л. Мацько, Д. Мазурик, І. Кочан, Т. Лагути, О. Тростинської, Б. Сокола та інших.

Основною метою навчання української мови як іноземної є комунікативна складова, яка коригує навчальний процес, що викликає необхідність реалізації комунікативно-діяльнісного підходу – вивчення мови як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності студентів – аудіювання (слухання – розуміння), читання, говоріння, письма. В свою чергу, робота над мовною теорією, формування умінь з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення; передбачає широке застосування інтерактивних методів навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм організації навчального процесу. За такого підходу особливого значення набуває змістовий аспект мовлення, його вплив на партнера в спілкуванні, реалізація всіх основних функцій спілкування: пізнавальної, цілісно-орієнтаційної, регулятивної й конвенційної.

Оскільки сьогодні відбувається реформування навчального процесу у закладах вищої освіти України відповідно до загальноєвропейських вимог до якості освіти то, безперечно, впровадження сучасних технологій, підходів і методів навчання української мови як іноземної в навчальний процес сприятиме підвищенню якості її викладання та вивчення. Викладач на початкових етапах навчання мови іноземних слухачів повинен усвідомити, що основною метою за таких обставин є оволодіння мовою як засобом спілкування, унаслідок чого чільне місце в процесі навчання має посісти живе мовлення, сприятливе мовне середовище та оточення. У процесі засвоєння мов із розвинутою морфологічною системою, до яких належить й українська, особливо важлива опора на свідомість. Найбільш розповсюдженим у методиці навчання мови як іноземної, наразі, є виокремлення таких методів: прямих, перекладних, свідомо-практичних, комунікативних, граматико-перекладних.

Ставлячи в центр навчального процесу особистість слухача, необхідно враховувати індивідуалізацію та диференціацію навчання з метою формування його комунікативних здібностей. Це вимагає групового навчання, варіантності завдань, творчих підходів до проведення уроків. На допомогу викладачеві прийшли нові підручники, в яких цей принцип реалізовано. Динамічність й відкритість системи навчання спонукає викладачів працювати творчо, шукати нові підходи до навчання української мови. Принцип доступності потрібно послідовно здійснювати у відборі дидактичного матеріалу, щоб якнайтісніше пов'язати теорію з практикою. Однією із можливостей вирішення проблеми пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення української мови як іноземної є використання інноваційних технологій у навчанні. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів, таких, як: інтерактивні методи викладання та використання технічних засобів навчання (комп'ютерних і мультимедійних, мережі Internet) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів, дозволяє викладачам впроваджувати та удосконалювати нові методи роботи, підвищувати

ефективність навчального процесу й рівень знань студентів. На нашу думку, поєднання на практиці традиційних та інноваційних методологічних підходів нададуть можливість викладачам мови покращити результативність навчального процесу й рівень знань студентів, значно підвищити ефективність організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Актуальна тенденція сьогодення – усвідомлення потреби нової гуманістичної парадигми освіти, яка вимагає створення такого освітнього середовища, в якому поєднуються традиційні й новітні освітні технології, спрямовані на оволодіння прийомами професійно-педагогічної діяльності, формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів, розвиток моральних якостей, розкриття творчих потенцій особистості, вимагає від нас постійного оновлення навчальних матеріалів. Урахування викладачем вищезгаданих загальнодидактичних і специфічних принципів навчання української мови допоможе йому побудувати цей процес науково й методично грамотно, сприятиме виробленню у слухачів ґрунтовних знань і вмінь з української мови, усвідомленню ними вагомості цього предмета не тільки для навчальної діяльності в межах ЗВО, а й у різних сферах діяльності та повсякденному житті.

Список використаних джерел:

1. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
2. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Москва: Флинта : Наука, 2009. 480 с.
3. Быстрова Е. А., Львова С. И., Капинос В. И. Обучение русскому языку в школе : учебн. пособ. для студ. пед. вузов. Москва: Дрофа, 2004. 240 с.
4. Бей Л. Б. , Тростинська О. М. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів. *Вісник Харківського Національного університету ім В. Н. Каразіна*. 2012. № 12. С. 42–49.
5. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції. Львів, 2006. Вип. 1. С. 5.
6. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2009. Вип. 4. С. 137–144.

Принципи створення мовних діагностичних тестів з української мови як іноземної
Гура В.О.

*ст. викладач кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Як відомо, тестування є найбільш сучасним засобом отримання педагогічної інформації. Зокрема, це найбільш об'єктивний та якісний засіб контролю мовних знань та мовленнєвих навичок і умінь, отриманих студентами під час вивчення іноземної мови, тому що тестування забезпечує для всіх тестованих рівні умови проведення та уніфікацію критеріїв оцінювання та інтерпретації результатів.

Тестування з української мови як іноземної, яке запроваджено на кафедрі мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету націлено на масовий контроль ступеня засвоєння іноземними студентами програмного матеріалу. Багатокомпонентність та розгалуженість навчальної програми поставило перед колективом кафедри завдання створення багаторівневих тестових систем, націлених не тільки на контроль, але й на діагностику.

Зазначимо, що проблема створення діагностичних тестів до навчально-методичних комплексів для іноземних студентів на сьогодні ще маловивчена. Аналіз літератури та практичних розробок у цій галузі свідчить про те, що іноземні студенти зазвичай беруть участь у контролюючому тестуванні, яке дає можливість тестору виявити перелік лексико-граматичних тем, що є складними для певного студента.

Акцентуємо увагу на тому, що діагностичний тест має певні відмінності від традиційного контролюючого. Діагностичний тест, за визначенням Т.Ю. Сокурової [3], це спеціально організована система завдань, яка дозволяє не тільки визначити рівень знань, умінь і навичок студента та важкі для

засвоєння цим студентом теми, він націлений також на виявлення чинників недостатнього засвоєння навчального матеріалу.

Якою же може бути структура такого тесту? На нашу думку, діагностичний тест має бути багатокомпонентним, у його структуру доречно включити чотири (частини) субтести.

Кожний субтест виконує певну функцію: перший (стартовий) – перевіряє ступінь сформованості практичних навичок наприкінці певного етапу навчання; другий – теоретичні знання; третій – уміння використовувати набуті знання у мовленнєвому спілкуванні. Під час виконання четвертого субтесту визначаються недоліки у знаннях, які можуть зумовити певні помилки на етапі контролю.

Перший субтест містить контролюючі завдання відкритої форми. Якщо ці завдання виконані добре, подальше тестування не є обов'язковим, але його доцільно проводити з метою прогнозування потенціальних помилок, які можуть бути допущені під час інших контрольних заходів. Треба також брати до уваги, що позитивний результат контролю на першому етапі тестування, студент може отримати завдяки інтуїції, але ж під час проведення більш жорсткого варіанту контролю (наприклад, іспиту) інтуїція вже не спрацює.

Другий субтест перевіряє ступінь засвоєння теоретичних знань за запропонованими темами. Погодимось із думкою фахівців, які зазначають, що за умови відсутності у студента необхідних теоретичних знань тестору необхідно з'ясувати, чи може студент засвоїти ці знання.

З іншого боку, цілком зрозуміло, що володіння виключно теорією та засвоєння студентом певних граматичних правил не забезпечує вміння оперувати вивченим матеріалом на практиці, у реальному спілкуванні. Саме тому третій субтест діагностичного тесту орієнтований на перевірку сформованості у студента практичних навичок і вмінь оперувати вивченим матеріалом. Зазначимо, що навіть у випадку, коли на другому етапі тестування студент не продемонстрував необхідний рівень знань теорії, виконання

третього субтесту може бути корисним для нього, тому що завдання, націлені на співвіднесення правила та конкретного приклада його функціонування у мовленні, активізують мислення, увагу та аналітико-співстановлюючі здібності студента.

За результатами виконання перших трьох частин тесту викладач може дійти висновку про те, у якому обсязі студент засвоїв конкретну тему, чи володіє він інтуїтивною грамотністю або навпаки усвідомлено користується набутими знаннями.

На четвертому етапі тестування відбувається саме діагностика помилок, тому що четвертий субтест містить завдання за темами, сумісними з тими, що перевіряються на попередніх етапах. Фахівці та авторитетні тестологи зазначають, що саме на цьому етапі можливе ефективне прогнозування реальних та потенціальних помилок.

Провідні розробники тестових матеріалів з іноземної мови у останній час активно досліджують питання створення оптимальної моделі діагностичного тесту, зокрема завдаються питанням: яким з чотирьох відомих форм тестових завдань треба віддати перевагу, моделюючи структуру мовного тесту для масового тестування.

Розглядаючи питання про порівнювальну цінність та продуктивність основних форм тестових завдань, спробуємо визначити, які з них є пріоритетними для включення у структуру діагностичного тесту – завдання закритої форми, тести на самостійне конструювання відповіді, тестові завдання на встановлення співвідношення чи тести на встановлення логічної послідовності?

Як відомо, за структурою тести можуть бути мономорфними або такими, в яких є кілька форм тестових завдань. На думку багатьох провідних текстологів та викладачів-практиків, використання тестів з комбінованою системою завдань не завжди може бути доречним, тому що часта зміна форм

завдань у межах одного тесту призводить до негативних наслідків, а саме до перевтоми студентів та ускладнення обробки результатів тестування.

З іншого боку, мономорфний тест, який складається з завдань виключно однієї форми, може теж завдати шкоди: призвести до зниження продуктивності роботи студентів та мотивації до виконання теста через монотонність процедури тестування.

Віддаючи перевагу комунікативному методу навчання іноземної мови, погодимось із тим, що і форми контролю, зокрема тестування, повинні відображати реальну комунікативну картину оточуючого світу, у якій гармонійно поєднуються різноманітні форми спілкування. Так, наприклад, під час телефонної розмови ми досить часто використовуємо операцію вибору певної інформації, яка співвідноситься з тестовими завданнями закритої форми на вибір правильної відповіді або з завданнями на встановлення повного або неповного співвідношення.

Окрім цього, під час телефонного спілкування лунають вільно сконструйовані речення (коли треба розгорнути у розмові положення актуальної для нас теми). Також ми співвідносимо одну з іншою різні частини інформації і встановлюємо послідовність подій, суджень або рекомендацій співбесідника.

У процесі читання тексту також залучені різні операції: ми шукаємо потрібні за контекстом слова, щоб замінити незнайомі лексеми, намагаємось запам'ятати всю низку подій для того, щоб дійти правильного висновку, прогнозуємо розвиток сюжету. Отже, у реальній комунікації ми використовуємо всі дії, операції, які покладено в основу чотирьох форм тестових завдань. Тому цілком природно, що до структури діагностичного тесту як засобу комунікативного контролю повинні бути включені у певному співвідношенні всі форми тестових завдань.

З урахуванням цього висновку на базі проаналізованої моделі діагностичного тестування на кафедрі мовної підготовки ХНАДУ сьогодні

розробляється новий комплект контрольно-діагностичних тестів з української мови як іноземної.

Створення названих матеріалів відбувається з урахуванням основних методичних вимог до конструювання мовних тестів, а саме: забезпечення валідності теста, його доступності за формою та змістом; дотримання принципу концентричного розміщення навчального матеріалу; можливість стабільної диференціації найбільш сильних і слабких учасників тестування; урахування рецептивного та репродуктивного володіння мовою.

Діагностичні тести співузгоджені з лексико-граматичним наповненням базового підручника «Мова для всіх» та систематизовані за граматичними темами «Відмінювання іменників, прикметників та займенників у однині та множині», «Дієвідміна, вид та час дієслів», «Структура простого та складного речення».

Апробація окремих створених тестів продемонструвала універсальність обраної нами моделі: внутрішня організація тестової системи задовільняє вимогам і задачам навчання іноземної мови та дозволяє враховувати її специфіку. Результати тестування свідчать про те, використання зазначеної тестової системи дає можливість здійснювати коректну діагностику мовної компетенції іноземного студента.

Список використаних джерел:

1. Бальхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). Москва: Рус. яз Курсы, 2006.
2. Моргунова Н.С., Резван О.О. Мова для всіх. Підручник з української мови як іноземної. Харків: ФОП Іванченко І.С., 2021. 280 с.
3. Сокурова Т.Ю. Компьютерные диагностические тесты по русскому языку. *Русский язык за рубежом*. 2009. № 1. С. 52-56.

Актуальні проблеми у викладанні української мови професійного спрямування іноземним студентам

Деркач Г.О.

*к.психол.н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківський національний університет радіоелектроніки
м. Харків, Україна*

В наш час вітчизняна освіта виходить на якісно новий рівень, зумовлений не тільки змінами в суспільно-політичному житті, а й переглядом організаційних та ціннісних орієнтирів у навчанні. Проблема формування майбутніх фахівців різного профілю набуває особливого значення. Українська мова сьогодні є не тільки засобом навчання іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в українських вищих навчальних закладах, але і можливістю в майбутньому створити успішну професійну кар'єру. Тому одним із пріоритетних завдань вищої школи стає визначення актуальних проблем у викладанні української мови професійного спрямування та обговорення шляхів їх вирішення.

Вивченню загальних питань теорії навчання мови, проблем сучасної організації і розвитку вищої освіти, удосконалення методики навчання української мови як іноземної у ЗВО присвячена ціла низка праць дидактів та лінгводидактів (А. Алексюк, Ю. Бабанський, З. Бакум, О. Біляєв, А. Богущ, М. Вашуленко, Н. Голуб, І. Дроздова, Н. Кічук, А. Коваль, З. Курлянд, Т. Ладиженська, О. Любашенко, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, К. Плиско, Т. Симоненко, Т. Сущенко, І. Хом'як, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.). В Україні створено авторські програми, видано чимало якісних підручників, посібників, словників із української мови професійного орієнтованого спрямування (автори – Н. Бабич, З. Бакум, С. Глущик, О. Горошкіна, Т. Гриценко, М. Зубков, С. Караман, О. Копусь, О. Любашенко, З. Мацюк, В. Михайлюк, І. Плотницька, Н. Станкевич, В. Тихоша, Я. Чернецький, С. Шевчук та ін.). Цей курс динамічно розвивається,

оновлюється залежно від змісту, мети, завдань, підходів тощо. Динаміка простежується навіть у назві дисципліни: «Українська мова» – «Ділова українська мова» – «Українська мова (за професійним спрямуванням)» або «Українська мова професійного спрямування».

Аналіз методичної літератури, досвід викладання української мови як іноземної на нефілологічних факультетах дозволив відокремити низку проблем, що потребують послідовного вирішення. Однією з таких є проблема оновлення змісту курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Науковці (Л. Барановська, І. Дроздова, Г. Кацавець, М. Криськів, Л. Лучкіна, О. Любашенко, В. Михайлюк, Г. Онкович, Л. Паламар, Л. Романова, Т. Рукас, А. Токарська, Н. Тоцька, С. Шевчук, В. Юкало) вивчають специфіку мови юристів, економістів, аграріїв, біотехнологів, медиків та інших фахівців і порізно бачать шляхи вдосконалення їхньої мовленнєвої підготовки. Тобто актуалізується поняття «професійна мовнокомунікативна компетенція», що розуміється лінгводидактами як наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчально-наукові, технічні, фахові тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання у складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування» [2, с. 218]. Тому оновлений зміст курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» міг би включати інваріантний та варіативний складники.

Перший покликаний сформувати мовнокомунікативну компетенцію майбутніх фахівців – систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації і про правила мовного спілкування; знання норм сучасної української мови, розвинуте «чуття мови» – вміння бачити порушення мовних норм у своєму й чужому мовленні та пояснити причини цих порушень, вміння й навички правильної побудови зв'язних текстів; вміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для мовленнєвого самовдосконалення

тощо. Викладач має навчити студентів бачити живі, часом суперечливі процеси в мові, допомогти їм розмежувати рівні культури мовлення, виховати мовний смак, готовність протистояти суржику, проявам вульгарності, невиправданим запозиченням тощо.

Варіативний складник змісту курсу покликаний сформувати професійну мовнокомунікативну компетенцію особистості; базові знання терміносистеми, мовленнєвих стереотипів фаху на різних рівнях мовної системи; володіння потенціалом професійного дискурсу; професійно-комунікативні вміння і навички спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, сприймати, відтворювати й продукувати фахові тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання у складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування тощо. Цей зміст формується (або доповнюється) викладачем, що читає дисципліну, з урахуванням багатьох чинників, зокрема специфіки фаху, мовного середовища, в якому сформувались та перебувають студенти-іноземці, рівня їхньої мотивації до вивчення мови, обсягу курсу, матеріально-технічних можливостей закладу тощо. Тому дослідження названих аспектів проблеми та розробка відповідних методичних матеріалів (посібників, глосаріїв, збірників фахових 50 текстів, вправ та завдань, методичних рекомендацій для аудиторної, самостійної, індивідуальної роботи, електронних засобів навчання тощо) є надзвичайно актуальними і перспективними.

Нагальною проблемою є також створення навчально-методичної бази для дистанційної форми освіти. Як зазначає О. Брикіна, «дистанційне навчання у вищій школі має забезпечувати високий рівень інтерактивності навчання, що є одним з основних показників якості цієї системи. Воно передбачає здобуття освітніх послуг на відстані, в основному без відвідування навчального закладу, за допомогою нових комп'ютерних і комунікаційних технологій і є універсальною, синтетичною, інтегральною, гуманістичною формою навчання, що створює необхідні умови для іноземних студентів і адаптована до базового рівня знань» [1, с. 36].

Стрімкий розвиток нових засобів комунікації в середовищі інформаційних технологій зумовив розроблення нового напрямку – комп'ютерної лінгводидактики (В. Бадер, Н. Голуб, М. Бовтенко, Д. Гарцов, А. Манак, Є. Полат, М. Починкова, Л. Струганець, Г. Шелехова, Ю. Шепетко та ін.). Поява локальних і глобальних мереж, а також комп'ютерних програм системного, прикладного й спеціального призначення дозволили виокремити два напрями у системі комп'ютерного навчання мови: власне комп'ютерного навчання і навчання в мережі. Це зумовило розроблення спеціальних методик, комп'ютерних програм для студентів-іноземців.

Розробка спецкурсів та спецсемініварів із української мови професійного спрямування також є важливою проблемою. Такі спецкурси бажано зорієнтувати на фах майбутніх спеціалістів, застосувавши міжпредметні зв'язки з профільними дисциплінами (міждисциплінарний підхід). Серед перспективних ідей можна відокремити інтерактивні форми і методи проведення занять (зокрема case'study (кейс'стаді), метод аналізу конкретних ситуацій, ігрове проектування тощо), ефективні засоби навчання (реферати, що мають міжпредметний характер, виготовлення оригінальних наочних посібників, словників із фаху тощо), а також варіативність підсумкової атестації, тобто забезпечення права вибору студентом між науковою роботою, дослідницьким проектом та іспитом.

Список використаних джерел:

1. Брикїна О. Синергетичні засади моделювання дистанційної освіти майбутнього педагога. *Рідна школа*, 2006. № 6. С. 36-38.
2. Дроздова І.П. Професійний дискурс і мовна особистість студента ВНЗ нефілологічного профілю. *Вісник Львівського університету*. Серія філологічна. Львів, 2010. Вип. 50. С. 212-220.
3. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.
4. Златів Л.М. Дискурсивно-текстоцентричний підхід до навчання української мови за професійним спрямуванням студентів-математиків. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка. Острого: Вид-во НУ «Острозька акад.», 2015. Вип. 57. С. 177-184.

**Упровадження елементів проблемного навчання
на заняттях з української мови як іноземної**

Долгопол О. О.

к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки

Кір'янова О. В.

ст. викладач кафедри мовної підготовки

*Харківський національний університет міського господарства
імені О. М. Бекетова
м. Харків, Україна*

Традиційні або пояснювально-ілюстративні методи навчання поступилися місцем технологіям, спрямованим на активне осмислене самостійне засвоєння студентами загальних та професійних компетентностей, у яких викладач виступає у ролі наставника, тьютора, організатора. Серед таких технологій важливе місце відводиться проблемному навчанню, дієвість якого підтверджено отриманими позитивними результатами навчання ще в 50-х роках ХХ століття. У контексті сучасних завдань вищої освіти щодо формування творчої особистості фахівця, здатного до самостійного критичного мислення, до відповідальності за прийняття професійних рішень, до здатності працювати в команді, проблемне навчання не втрачає актуальності, адже за визначенням одного з його основоположників В. Оконя, ґрунтуються «на отриманні учнями певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем» [2, с. 21]. Під час опанування української мови іноземними студентами доволі часто виникають проблемні ситуації, тож упровадження елементів проблемного навчання у процес вивчення української мови іноземними студентами є дієвим інструментом досягнення мети вищої освіти.

Мета статті – у контексті проблемного навчання визначити ефективні методи, прийоми та способи розв'язання проблемних ситуацій під час вивчення іноземними студентами української мови.

З огляду на те, що проблемність розглядають як одну із закономірностей процесу пізнання, у різні роки вчені пропонували такі підходи до її пояснення: М. Скаткін; І. Лернер розуміли проблемність як новий тип навчання, Л. Панчешникова, В. Окунь убачали в ній метод навчання, Г. Ксензова, Н. Савіна пропонували вважали за принцип навчання. Ми будемо розглядати проблемне навчання як технологію, спрямовану на активне одержання знань, формування розумових здібностей і прийомів дослідницької діяльності, залучення до наукового пошуку, розвиток творчості всіх категорій здобувачів освіти, адже таке навчання чітко структуроване за етапами й має завершений цикл. Так, традиційно виділяють такі етапи проблемного навчання: створення проблемної ситуації; формулювання проблеми; висунення гіпотез; перевірка висунутих гіпотез; аналіз результатів перевірки гіпотез; висновок і узагальнення; повернення до проблемної ситуації [2, с. 118]. Технології проблемного навчання ґрунтуються на створенні і розв'язуванні проблемних ситуацій, яких у процесі вивчення мови іноземними студентами виникає доволі багато.

Практика показує, що під час роботи з іноземними студентами впровадження проблемної технології упродовж усього заняття є недоцільним. Тому можна говорити про елементи цієї технології, створення та розв'язання проблемних ситуацій, що дозволить ураховувати рівень здібностей студентів, їхні можливості в засвоєнні навчального матеріалу та мотивацію іноземців до оволодіння українською мовою.

Проблеми, які іноземні студенти вирішують під час вивчення української мови, охоплюють широке поле питань: у межах самої *дисципліни* (наприклад, засвоєння принципів і норм мови, встановлення її закономірностей тощо); *міждисциплінарні*, адже вивчення української мови покликане забезпечити комунікативну та культурологічну складову навчання іноземних студентів (через вивчення мови відбувається знайомство з історією, традиціями, видатними особистостями, культурою та побутом українців); *аудиторні*, що

виникають безпосередньо на занятті, вирішуються колективно або індивідуально під керівництвом викладача (засвоєння орфоепічних та орфографічних норм мови, збагачення лексичного запасу, стилістичне редагування тощо); *позааудиторні*, що виникають у процесі виконання самостійної роботи, домашніх завдань, тощо. Тож основною категорією технології проблемного навчання є проблемні ситуації, що виникають, коли студенти не знаходять способу виконання завдання, не можуть відповісти на поставлене питання, чи пояснити певний факт, а також при необхідності використання раніше засвоєних теоретичних знань на практиці, або при виникненні протиріччя між знаннями студентів і практичною здатністю виконання завдання.

Традиційно проблемною ситуацією є розбір і засвоєння винятків із правил, адже їх існування та реалізація відбуваються з порушенням логіки. Рідше проблемні ситуації в роботі з іноземними студентами виникають унаслідок протиріччя між практично засвоєним матеріалом і відсутністю знань для його теоретичного обґрунтування, адже методикою викладання передбачено зв'язок між теорією і практикою.

Щодо способів розв'язання проблем, то як свідчить практика, враховуючи різний рівень розумових здібностей і підготовки студентів, на заняттях з української мови як іноземної менш дієвим є *фронтальний* спосіб, адже не завжди проблема кількох студентів є такою для всієї групи. У цьому випадку більш дієвим способом є *груповий*, що дозволяє працювати над певною проблемою окремою групою студентів. Та найбільш ефективним способом вирішення проблеми є *індивідуальний*, що забезпечує особистісно орієнтований підхід до навчання з урахуванням індивідуальних потреб кожного студента: під час роботи над проблемною ситуацією студент або викладач її лише порушують, а розв'язує студент самостійно.

Заняття з української мови як іноземної мають великі можливості для реалізації різних способів створення проблемних ситуацій:

- зіткнення іноземних студентів із мовними явищами, фактами, які потребують пояснення (мова реклами, суржик, нефіксований наголос, діалектні слова в побуті українців тощо);

- використання навчальних і життєвих ситуацій для відпрацювання діалогів (перегляд і аналіз відеороликів за темою заняття, обговорення уривків з фільмів, розігрування діалогів на побутові та професійні теми з подальшим аналізом мовного матеріалу, читання професійних текстів та аналізування з огляду на терміносистему майбутнього фаху);

- спонукання студентів старших курсів до аналізу фактів і явищ мовної дійсності (аналіз рекламної продукції, написів на бігбордах, оголошень, іншої публічної інформації, бесіди щодо можливих ситуацій спілкування та проблеми вибору стилів мовлення);

- зацікавлення іноземних студентів до зіставлення їхніх уявлень про функціонування мовних одиниць (синонімів, антонімів, омонімів) і наукових фактів;

- спонукання іноземних студентів до порівняння, зіставлення, протиставлення фактів, явищ, правил, дій, що спричиняють проблемні ситуації, які на практиці реалізуються в доповідях, дискусіях, круглих столах тощо.

Під час реалізації на занятті з української мови як іноземної проблемних технологій задля створення проблемних ситуацій використовуємо такі методичні прийоми як: конкретні запитання, невеликі дослідницькі завдання, зіставлення різних точок зору студентів. Саме від творчих можливостей викладача залежить спектр прийомів створення проблемних ситуацій, наприклад, у хід заняття доцільно включити повідомлення студентів із суперечливою інформацією, яка містить у собі суперечність; або залучити студентів до сприйняття і осмислення різних тлумачень одного й того ж слова; викладач може використати невідповідність між системою знань, навичок і вмінь студентів і новим фактом, явищем. Мета створення проблемних ситуацій – активізувати пізнавальну діяльність студентів; підвищити рівень їх мотивації;

розвинути вміння самостійно й творчо мислити та застосовувати здобуті знання у практичній діяльності; поживити мовленнєву активність; забезпечити міцність набутих знань і вмінь.

Можливості викладача в побудові заняття з використанням проблемних ситуацій реалізуються в системі обміркованих питань для евристичної бесіди зі студентами, у проведенні на основі відібраного мовного матеріалу демонстраційного експерименту для активного формування нових знань - іноземних студентів; у підготовці таких завдань, які сприятимуть пошуку нових способів використання набутих знань; у демонстрації протиріч між очевидністю теоретичної можливості вирішення і відсутністю способу розв'язання; у показі можливих варіантів перекладу складних випадків мовних моделей/конструкцій; тощо.

Проблемне навчання – це організація процесу навчання, в основі якого лежить створення викладачем ситуації, що сприяє розвитку самостійної пошукової діяльності студентів із розв'язання навчальних проблем, що сприяє формуванню нових компетентностей та розвитку зацікавленості, ерудиції, творчого мислення та інших особисто значущих якостей. Успішність упровадження елементів проблемного навчання та результати навчання студентів залежать від «рівня проблемності», що визначається викладачем. Важливо, щоб проблемна ситуація здивувала студента, викликала в нього інтерес, бажання з'ясувати питання: «Як вирішити це протиріччя?», «Чому так склалося?», «Чим це пояснити?».

Список використаних джерел:

1. Бернацька О.В. Моделювання ситуацій професійної діяльності у навчанні іноземної мови у вищому навчальному закладі військового профілю: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, 13.00.04 теорія і методика професійної освіти.. Київ, 2004.
2. Оконь В. Основи проблемного обучения. Москва: Просвещение, 1968, 208 с.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика, 1972. 208 с.

Эффективность применения в образовании информационно-коммуникационных технологий

Зайнутдинова Д.Т.

*к. фил. н., доцент кафедры узбекского и русского языков
Ташкентский университет информационных технологий*

Булычёва М.Ф.

*доц. кафедры иностранных языков
Университет Общественной безопасности Республики Узбекистан
г. Ташкент, Узбекистан*

В соответствии с требованиями нового Государственного образовательного стандарта одним из стратегических направлений развития является использование современных информационных технологий, основанных на принципах проблемности, активизации творческого мышления, формировании профессиональной компетентности. Эффективное применение информационных технологий в процессе обучения является важным фактором организации учебного процесса. Целесообразность использования ИКТ в учебном процессе объясняется следующими дидактическими возможностями:

- развитием учебной мотивации обучаемых;
- расширением возможностей для самостоятельной творческой деятельности при исследовании и систематизации учебного материала;
- привитием навыков самоконтроля и самостоятельного исправления собственных ошибок;
- развитием познавательных способностей.

Использование информационных технологий на разных этапах занятия активизирует психические процессы: восприятие, внимание, память, мышление. Объяснение нового материала с использованием презентации, как источника учебной информации и наглядного пособия, оптимизирует учебный процесс. Визуальное представление определений, блок-схем, программ и их исполнений, предъявление подвижных зрительных образов в качестве основы

для осознанного овладения научными фактами обеспечивает эффективное усвоение новых знаний и умений. Применение в учебном процессе слайдовых презентаций позволяет интегрировать гипертекст и мультимедиа в единую презентацию, делая изложение учебного материала ярким и убедительным; сочетание устного лекционного материала с демонстрацией слайдов позволяет концентрировать визуальное внимание на особо значимых моментах учебного материала; сочетать учебный материал (лекции, интерактивные справочные материалы и т.п.) в виде презентационных программ и использовать их для самостоятельной работы; интенсифицировать усвоение учебного материала и проводить занятия на качественно новом уровне. Возможности информационных технологий как инструмента деятельности человека и принципиально нового средства обучения приводят к появлению новых методов, средств, организационных форм контроля и более интенсивному их внедрению в учебный процесс. Контролирующие задания по дисциплинам, реализуемые с помощью информационных технологий, могут быть направлены на выявление следующих знаний: знаний определений, фундаментальных понятий раздела, темы; знаний правил, алгоритмов, законов, формул; знаний, связанных с решением задач по теме; знаний фактов, основных положений, принципов, практических приложений.

Контролирующие задания по информационным дисциплинам, реализуемые с помощью информационных технологий, могут быть различного уровня сложности: простые задания на узнавание; задания, выполняемые по формуле, алгоритму, правилу, образцу; задания проблемного характера.

Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе контроля знаний обучаемых, их умений и навыков по дисциплинам даёт следующие преимущества: высокую степень наглядности при проведении контроля, что способствует повышению интереса к самому предмету изучения, контролю и оценке; автоматизацию проведения, оценивания результатов,

подведение итогов контролирующих процедур; возможность многократного выполнения контролирующих заданий с целью усвоения знаний.

Применение информационных технологий имеет многогранные возможности и в исследовательской деятельности. На занятиях с обобщением и систематизацией знаний и способов деятельности можно выполнять проектные и творческие работы с использованием Интернет-ресурсов. Данный вид работы развивает творческие, исследовательские способности, повышает активность, создаёт условия для самовыражения, позволяет интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность занятия.

Интернет быстро нашёл применение в науке, образовании, связи, средствах массовой информации, включая телевидение, рекламу, торговлю, а также в другие сферы деятельности человека. Первые шаги по внедрению Интернета в систему образования показали его огромные возможности для её развития. Вместе с тем, они же выявили трудности, которые требуется преодолеть для повсеместного применения Сети в образовательных учреждениях. Это значительно большая стоимость организации обучения по сравнению с традиционными технологиями, что связано с необходимостью использования большого количества технических (компьютеры, модемы и т.п.), программных (поддержка технологий обучения) средств, а также с подготовкой дополнительных организационно-методических пособий (специальные инструкции учащимся и преподавателям и др.), новых учебников и учебных пособий и т.п. Следует отметить, что современный этап применения Интернета в образовании, является экспериментальным. Идёт процесс накопления опыта, ищутся пути повышения качества обучения и новых форм использования ИКТ в различных образовательных процессах.

Трудности освоения ИКТ в образовании возникают из-за отсутствия не только методической базы их использования в этой сфере, но и методологии разработки ИКТ для образования, что заставляет педагога на практике

ориентироваться лишь на личный опыт и умение эмпирически искать пути эффективного применения информационных технологий. Сложность внедрения современных ИКТ определяется и тем, что традиционная практика их разработки и внедрения основывается на идеологии создания и применения информационных и телекоммуникационных систем в совершенно иных сферах: связи, военно-промышленном комплексе, в авиации и космонавтике. Адаптацию ИКТ к конкретной сфере применения здесь осуществляют специалисты конструкторских бюро и научно-исследовательских институтов, имеющие большой опыт разработки подобной техники и, следовательно, хорошо понимающие назначение систем и условия их эксплуатации. В современном образовании таких специализированных научно-исследовательских структур нет, они только начинают создаваться. По этой причине возникает «разрыв» между возможностями образовательных технологий и их реальным применением. Примером может служить до сих пор существующая практика применения компьютера только как печатающей машинки. Ситуация осложняется и тем, что информационные технологии быстро обновляются: появляются новые, более эффективные и сложные, основанные на искусственном интеллекте, виртуальной реальности, многоязычном интерфейсе, геоинформационных системах и т.п. Выходом из создавшейся противоречивой ситуации может стать интеграция технологий, то есть такое их объединение, которое позволит преподавателю использовать на занятиях и лекциях понятные ему сертифицированные и адаптированные к процессу обучения технические средства. Интеграция ИКТ и образовательных технологий должна стать новым этапом их более эффективного внедрения в систему образования.

Глобальное внедрение современных технологий во все сферы деятельности, разработка новых коммуникаций и создание высокоавтоматизированной информационной среды стали не только первым шагом к формированию информационного общества, но и началом

преобразования традиционной системы образования. Главным фактором, определяющим целесообразность реформирования сложившейся системы образования, является необходимость ответа на основные вызовы, которые сделал человечеству XXI век: - необходимость перехода общества к новой стратегии развития на основе знаний и высокоэффективных информационно-телекоммуникационных технологий; - фундаментальная зависимость нашей цивилизации от тех способностей и качеств личности, которые формируются образованием; - возможность успешного развития общества только с опорой на подлинную образованность и эффективное использование ИКТ; - теснейшая связь между уровнем благосостояния нации, национальной безопасностью государства и состоянием образования. Создание и развитие информационного общества (ИО) предполагает широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. Повышая качество обучения, активное и эффективное внедрение современных ИКТ в образование определяется рядом факторов. Во-первых, существенным образом ускоряет передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества не только от поколения к поколению, но и от одного человека другому, во-вторых, позволяет человеку успешнее и быстрее адаптироваться к окружающей среде и происходящим социальным изменениям, что даёт каждому человеку возможность получать необходимые знания, в-третьих, является важным фактором создания системы образования, отвечающей требованиям ИО и процессу реформирования традиционной системы образования.

Новым этапом глобальной технологизации передовых стран стало появление современных телекоммуникационных сетей и их конвергенция с информационными технологиями, то есть появление ИКТ. Они стали основой для создания инфосферы, так как объединение компьютерных систем и глобальных телекоммуникационных сетей сделало возможным создание и развитие планетарной инфраструктуры, связывающей всё человечество. На

пути движения к ИО и внедрению ИКТ в образование можно выделить три этапа: - начальный, связанный с индивидуальным использованием компьютеров, в основном, для организации системы образования, её административного управления и хранения информации о процессе управления; - современный, связанный с созданием компьютерных систем, Интернета и конвергенцией информационных и телекоммуникационных технологий; - будущий, основанный на интеграции новых ИКТ с образовательными технологиями (ОТ). ИКТ оказывают активное влияние на процесс обучения и воспитания, так как изменяют схему передачи знаний и методы обучения. Вместе с тем внедрение ИКТ в систему образования не только воздействует на образовательные технологии, но и вводит в процесс образования новые. Они связаны с применением компьютеров и телекоммуникаций, специального оборудования, программных и аппаратных средств, систем обработки информации, а также с созданием новых средств обучения и хранения знаний, к которым относятся электронные учебники и мультимедиа; электронные библиотеки и архивы, глобальные и локальные образовательные сети; информационно-поисковые и информационно-справочные системы и т.п. Модели ИКТ в настоящее время разрабатываются, а часть из них успешно применяется в системе образования. Таким образом, использование информационных технологий в обучении имеет широкие возможности. Постоянный рост уровня технологий в компьютерной индустрии влечёт за собой увеличение потенциальных возможностей для образовательных целей, которые в свою очередь реализуются и используются на практике.

Список использованной литературы:

1. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. Москва: Наука, 1999. 191 с.
2. Открытое образование – объективная парадигма XXI века / Под общ. ред. В.П. Тихонова. Москва: МЭСИ, 2000. 288 с.
3. Романов, А.Н., Торопцов, В.С., Григорович, Д.Б. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 303 с.
4. Яковлев, А.И., Береговой, Г.Т., Василец, В.М. Моделирование систем полуавтоматического управления космических кораблей / Под ред. А.И. Яковлева. Москва: Машиностроение, 1986. 280 с.

Залучення іноземних студентів технічних ЗВО до діалогової діяльності засобами навчальних вправ

Кісіль Л.М.

*ст..викладач кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Проблема навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України за майбутнім фахом їхньої діяльності завжди залишається актуальною, оскільки формування сучасного фахівця з будь-якої галузі неможливе без опанування мови професії: ознайомлення з фаховою лексикою й термінологією, умінням працювати з науковими текстами та виступати перед аудиторією, підтримувати діалог, вступати в дискусію тощо.

Орієнтація вищої освіти на особистісний розвиток іноземних студентів вимагає залучення змісту, методів, форм і засобів навчання, від яких залежить якість навчального процесу. Метою сучасної вищої школи є всебічний розвиток індивідуальності студента на основі виявлення його інтересів і потреб, уміння й бажання вчитися, практичне творче використання здобутих знань у своїй майбутній професії. Реалізувати цю мету можливо за активного залучення студентів до діалогової діяльності, у процесі якої відбуватиметься формування відповідних професійних умінь і навичок.

За основу ми взяли комплекс вправ, запропонований М. Пентилюк, О. Горошкіною, А. Нікітіною: комплексні, аналітико-асоціативні, когнітивно-розвивальні, комунікативні. Розвиток діалогічних умінь і навичок студентів здійснювався на заняттях з української мови (переважно за допомогою комплексних вправ) [6, с.5-9]. Пропоновані вправи були доповненням до вправ посібників з української мови, призначених для студентів-іноземців, де досить повно представлено роботу над діалогом (приклади ситуацій спілкування з подальшим їхнім аналізом, побудова діалогів за малюнком, за ситуацією, за поданим початком). Вибір вправ, потрібних для навчання студентів-іноземців

діалогічного мовлення, завжди продиктований змістом навчального матеріалу та метою навчальної роботи, а також специфікою застосованої навчальної технології [1; 2; 4].

У нашій навчальній діяльності основним видом роботи було виконання вправ на всіх етапах навчання. У дослідженні ми спиралися також на класифікацію Т. Симоненко, яка визначає вправи за фазами процесу породження мовлення: докомунікативні (знаходження, накопичування, оброблення інформації, трансформація, створення вторинних текстів), комунікативні (здійснення процесу комунікації, що передбачає вміння вільно сприймати матеріал та породжувати його з дотримання норм літературної мови, володіння термінологічним тезаурусом, технікою мовлення), посткомунікативні (аналіз і корекція власного та чужого мовлення) [8, с.306–308].

Застосування системи навчальних вправ здійснюється не окремо, відірвано від навчальних матеріалів, а на засадах текстоцентричного підходу, провідного для навчання іноземних студентів української мови як іноземної з метою підготовки їх як фахівців транспортних спеціальностей. Оскільки текстоцентричний підхід вибраний нами як провідний, то в роботі з фаховими текстами ми застосовували передтекстові завдання (вправи), вправи до тексту, його змісту, структури, окремих лексичних конструкцій, післятекстові.

Для того, щоб викликати й підтримувати інтерес іноземних студентів, активізувати їхнє мислення та мовлення, закріпити набуті знання й навички, необхідні різноманітні вправи – види навчальної діяльності, що вимагають багаторазового і варіативного застосування засвоєного. Розробляючи систему вправ навчання студентів-іноземців діалогічного мовлення з урахуванням майбутньої професії, слід враховувати психологічні, лінгвістичні, психолінгвістичні чинники, а також дидактичні та методичні принципи навчання мовлення [2, с.290].

Вправи бувають надзвичайно різноманітні, і вибір потрібних завжди продиктований змістом навчального матеріалу, метою навчальної роботи, специфікою застосованої навчальної технології [1; 7; 8]. Саме завдяки вправам створюється бажане штучне мовне середовище на заняттях. При цьому важливі вправи, націлені на досягнення конкретної мети.

Ю. Пассов виділяє три основні компоненти, що визначають адекватність використання тієї або іншої вправи: по-перше, це конкретна мета, яку треба досягти посередництвом вправи; по-друге, це якісні параметри вправи, що створюють її потенціал; по-третє, це конкретні умови використання вправи [5].

Класифікація вправ, розроблена дослідниками, застосовується в методиці на різних засадах, зокрема за:

- характером діяльності – репродуктивні й продуктивні;
- навчальною метою – розпізнавальні, конструктивні й творчі;
- зміною або без змін вихідного тексту;
- місцем у формуванні навичок мовлення (мовні, мовленнєві й комунікативні) [2, с. 290–292].

Існують класифікації за граматичним змістом та формою виконання, тоді комунікативні та творчі вправи наповнюються іншим значенням. Вживаються й терміни “ситуативні”, “трансформаційні”, “перекладні”, “композиційні” вправи тощо. Усі ці терміни мають право на існування, проте найбільш доцільним є поділ вправ на такі, що: 1) виконуються на готовому мовному матеріалі; 2) вимагають видозміни мовного матеріалу; 3) спрямовані на створення мовних одиниць і розгорнутих висловлювань [2; 4].

Розглядаючи окремі види вправ, треба насамперед мати на увазі характер тих операцій, що їх доводиться виконувати студентам у процесі активної мовної діяльності – говоріння й письма. Крім аналізу помилок і готового тексту, конструювання діалогів, виявлення орфограм і пунктограм, добирання прикладів, у навчальному процесі ми застосовували вправи на переказ текстів, зміну жанру і стилю тексту, складання планів готового й передбачуваного

тексту, рольові ігри, імітацію ділових бесід. Таке урізноманітнення видів роботи не тільки допомагало досягти мети заняття, але й викликало інтерес іноземних студентів, заохочувало до активної участі в навчальній діяльності. Спроби застосовувати окремо професійні ситуації у навчанні відірвано від ґрунтовної і систематичної роботи з вправами не дають змогу систематизувати мовні знання, без яких неможливе вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок, підвищення комунікативних здібностей студентів-іноземців.

Звідси стає зрозумілим, що формувати діалогічне мовлення можливо лише за умови комплексної роботи на базі професійно орієнтованого тексту, в якому були б поєднані всі напрямки методичних завдань: підвищення загальної грамотності студентів-іноземців, збагачення їхнього лексичного запасу і наповнення потрібними граматичними моделями, усвідомлення семантичного значення мовних одиниць і здатність використовувати їх у діалогічному мовленні, обізнаність зі сферою технічної документації, опанування транспортною термінологією, застосування мовних засобів у різних ситуаціях професійного спілкування. Утім, у текстах за фахом студентів із певною комунікативною метою вживаються всі мовні одиниці, що дає змогу у разі потреби зосередити увагу на кожній з них.

Саме завдяки текстовій основі, старанному доборові професійно зорієнтованого мовного матеріалу для кожного заняття, стає можливим на одному й тому ж тексті здійснювати спостереження і суто лінгвістичного, і мовленнєвого, і професійного характеру. Дидактичним матеріалом слугували різні за тематикою (але близькі до транспортних спеціальностей) тексти різних стилів і типів мовлення, жанрів, форм і способів викладу змісту.

У розробку системної роботи з текстом покладено лінгвістичну змістову лінію, тобто добиралися тексти, насичені належними мовностилістичними засобами із залученням термінологічної лексики за майбутнім фахом іноземних студентів. У роботі застосовувалися різноманітні конструктивні і творчі вправи: добір лексичних і граматичних синонімів, перефразування речень,

розширення чи, навпаки, скорочення окремих речень або фрагментів тексту, проведення стилістичного експерименту, пов'язаного з заміною окремих компонентів і оцінкою викликаних нею змін у значенні і забарвленні висловлювання.

Завершальним був етап керованого спілкування – створення інших варіантів висловлювання, аналогічних до розглянутого тексту, зміна ситуації спілкування і комунікативних завдань. Вправи добиралися з таким розрахунком, щоб максимально активізувати мислення студентів, стимулювати виконання таких розумових дій, як аналіз і синтез, узагальнення, класифікація мовних явищ, видозміна мовного матеріалу, побудова мовних одиниць різних структурних рівнів.

Неабияке значення у викладачів має системність у роботі з навчання діалогічного мовлення студентів-іноземців основних факультетів технічних ЗВО, доступність мовної теорії, належне забезпечення дидактичним матеріалом. Слід також враховувати такі чинники, як бажання викладача розвивати пізнавальні здібності іноземних студентів, стимулювання їх до самостійної навчально-пошукової роботи й конструктивна взаємодія викладача і студентів транспортних спеціальностей у процесі навчання української мови.

Таким чином, основними критеріями під час укладання системи вправ із навчання діалогічного мовлення іноземних студентів основних факультетів технічних ЗВО є їхня комунікативна і професійна орієнтація. Усі завдання, запропоновані для опрацювання, враховують майбутній фах студентів, сприяють виробленню професійно важливих комунікативних умінь, орієнтують на розв'язання складних комунікативних завдань, характерних для професійної діяльності студентів-іноземців транспортних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Голуб Н. Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи. *Дивослово*. 2013. № 6. С. 14–18.
2. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : [монографія]. Харків : МНАМГ, 2010. 320 с.
3. Мельничайко В.Я. Аспекти лінгвістичного аналізу тексту *Дивослово*. 1999. № 9. С. 11–15.
4. Палихата Е.Я. Діалог в усномовленнєвому спілкуванні. *Мандрівець*. 2000. № 1. С. 71–77.

5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.
6. Пентилюк М.І., Горошкіна О.М., Нікітіна А.В. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С.5–9.
7. Пентилюк М. Текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів. *Українська мова і література в школі*. 2008. № 1. С. 2–7.
8. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. 328 с.

Значення переказу в процесі формування у студентів-іноземців навичок писемного мовлення

Ланова І.В.

*ст. викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки
Криворізький національний університет
м. Кривий Ріг, Україна*

Актуальною проблемою методики навчання писемного мовлення іноземних студентів є розроблення різних видів підготовчих вправ, що сприяють формуванню в них навичок писемного мовлення.

Підготовчі вправи можна розділити на мовні та мовленнєві. Серед мовленнєвих вправ, що розвивають писемне мовлення, переказ посідає важливе місце. Переваги його полягають у тому, що це комплексна вправа з лексики й граматики. Переказ дає можливість викладачеві намітити й дотримуватися етапності у формуванні навичок писемного мовлення, бо переказ привчає іноземних студентів обмежувати себе в рамках тих лексико-граматичних засобів, якими вони володіють на даному етапі. Переказ допомагає виробити навички самостійного вибору цих мовних засобів, тренує студентів у правильній побудові речень, контролює та закріплює мовний матеріал, даний викладачем. Переказ – один із найскладніших видів власне мовленнєвих вправ, що потребують своєї певної системи вправ.

Збірка текстів для переказів могла б стати частиною навчального комплексу посібників. Це означає, що зміст спеціально складених текстів для переказів повинен бути пов'язаний зі змістом текстів головного навчального посібника граматично й за можливістю лексично. Тільки в цьому разі переказ як вид мовленнєвої вправи виправдає своє призначення й стане комплексною вправою закріплення вивченого лексико-граматичного матеріалу.

Тексти відбираються та адаптуються з урахуванням тематики навчально-виховного плану I та II семестрів підготовчого відділення та країнознавчого аспекту викладання української мови як іноземної. Через це основна вимога до тексту – його інформативність. Тексти сюжетного характеру будуються на загальноповседневній лексиці або лексиці мови спеціальності. Найкраще було б почати систематичний розвиток навичок писемного мовлення на ранньому етапі навчання, а саме після початково-фонетичного курсу, тому перші тексти для переказів можуть являти собою мікротексти. Поступово обсяг текстів зростатиме (до кінця II семестру до 800 слів). Підготовчі вправи можуть бути пов'язані з технікою письма, зі змістовим аналізом тексту, із поповненням у пам'яті студентів змісту тексту, із трансформацією тексту.

У роботі з іноземними студентами підготовчого відділення існує своя етапність у формуванні навичок писемного мовлення на матеріалі переказів. Цю етапність слід урахувувати, складаючи систему підготовчих вправ. При формуванні початкових навичок писемного мовлення, коли робота ведеться на рівні речень, перевага віддається ретельному переказу, у якому студенти передають зміст, поки що не користуючись граматичними засобами, що є в тексті. Стислий переказ є наступним етапом формування навичок писемного мовлення. При роботі над цим видом переказу студенти повинні вміти передати головний зміст тексту, користуючись обмеженою кількістю слів, показати вміння виділяти суттєві факти та знаходити адекватні засоби для стислого й логічного висловлювання з опорою на даний текстовий зразок.

У другому семестрі можна перейти до наступного, більш складного етапу формування навичок писемного мовлення. Це розвиток уміння вільного переказу своїх думок у письмовому вигляді, але це можливо тільки тоді, коли іноземний студент має достатній лексичний та граматичний запас. У другому семестрі використовуються нові типи переказів – розгорнутий та вільний. Ці типи переказів дають можливість уводити та поступово підсилювати творчі моменти в роботі студентів, підводячи їх до самостійного писемного висловлювання. Змінюються й види завдань до текстів, додаються нові.

Переказ є важливим видом власне мовленнєвої вправи, що формує навички писемного мовлення, тому використання його повинне посісти важливе місце в навчальному процесі на підготовчому відділенні для іноземних студентів. На матеріалі текстів для переказів студенти вчаться знаходити залежність подій та явищ, розрізняти суттєві й несуттєві ознаки предмета, вчаться логічно мислити. Тексти для переказів дають можливість ознайомити студентів із досягненнями науки та техніки світу, культури й мистецтва країни перебування й тому мають велике виховне значення.

Значення просунутого етапу для студентів-нефілологів

Ланова І.В.

*викладач кафедри професійної та соціально-гуманітарної освіти
Криворізький національний університет
м. Кривий Ріг, Україна*

У методичній літературі є дослідження, присвячені змісту навчання на просунутому етапі й розвитку мовленнєвої діяльності студентів-нефілологів. При описі цього етапу, дуже об'ємного за програмними цілями навчання, за мовним матеріалом, зазвичай зупиняються на якомусь одному його аспекті: досліджується лінгвістичний матеріал і проблеми навчання, пов'язані з використанням наукового стилю, аналізується навчання певним видам

мовленнєвої діяльності, розглядається застосування технічних засобів на цьому етапі.

Просунутий етап відрізняється від попередніх сферами спілкування. Основна сфера спілкування – навчально-професійна. Вона передбачає вправи, спрямовані на розвиток умінь слухати й конспектувати лекції, читати, конспектувати й тезувати навчальну літературу з профільних дисциплін; вправи в складанні різного роду текстів, близьких до текстів лекцій та підручників, діалогів і монологів на навчально-професійні теми, курсових робіт. Значне місце відводиться навчанню в суспільно-політичній сфері. Це навчання читання та відтворення газетних і журнальних матеріалів, складання рефератів і анотацій, власних висловлювань на суспільно-політичні теми; вправи, що навчають веденню бесід і дискусій з даної тематики.

Особливо важливе значення набуває соціально-культурна сфера. На матеріалі художніх творів студенти навчаються спілкуванню на соціально-культурні теми, виконуючи в процесі їх обговорення різні вправи на складання монологів і діалогів, а також вправи, спрямовані на навчання читання. Як бачимо, головним мовним матеріалом на просунутому етапі слід уважати лексичні одиниці та граматичні структури, що належать до наукового, газетно-публіцистичного та книжково-літературного (мова художніх творів) стилів мовлення.

На просунутому етапі значно розширюється коло граматичних структур і лексики, що функціонують в цих стилях мови. Студенти опановують уміння не тільки сприймати лексико-граматичний матеріал, а й будувати на його основі власні висловлювання. На просунутому етапі відбуваються істотні зміни в роботі над мовним матеріалом. З граматичними правилами студенти знайомляться вже самостійно. Тільки найбільш складні розділи граматики потребують пояснень викладача. Усе більше часу відводиться міжстильовим зіставленням усередині мовної системи, хоча певну роль відіграють і міжмовні зіставлення. При семантизації лексики доцільні такі способи, як словотворчий

аналіз, контекст, ситуація, тлумачення, синонімія. Залежно від характеру труднощів використовується та чи інша комбінація способів семантизації. Зовнішня наочність використовується порівняно рідко, переклад відіграє в основному контролювальну роль.

Дещо змінюється й характер методичного групування лексики. Велике значення приділяється синонімічним рядам, семантичним групам, об'єднувальним словам, близьким за значенням; важливу роль відіграє тематичне групування слів і групування слів за словотворчими моделями. Іноді складається така пропорція вправ: скорочується кількість навчально-аналітичних (вони майже цілком переносяться на самостійне виконання вдома) і навчально-ситуативних, що займають велике місце лише на початку вивчення тематичної лексики в різних сферах спілкування. Із зростанням етапу починають переважати мовні вправи в говорінні, письмі, читанні. Відмінність просунутого етапу від інших етапів яскраво проявляється і в типах мовлення. Саме на цьому етапі йде інтенсивне навчання всіх основних функціонально-смісловим типам висловлювань: діалогу-бесіди, діалогу-дискусії, монологу-опису, розповіді й міркування. У результаті опанування їх студенти переходять до продукування монологів і діалогів змішаного типу [1, с. 35].

Великі завдання стоять перед студентами і в царині писемного мовлення: проводиться навчання таких жанрів писемної мови, як тези, реферат-конспект, реферат-резюме, рецензія, анотація. Вимоги до рівня володіння мовною діяльністю повинні бути диференційовані за сферами спілкування. Найвищий рівень, близький до рівня носіїв мови, необхідний у професійній сфері, показники рівня володіння мовою в інших сферах будуть нижчими.

Функціонально-смісловий підхід до мовного матеріалу дає найбільший ефект з погляду розвитку мовленнєвої діяльності. Співвідношення видів мовленнєвої діяльності має бути підпорядковане цілям навчання, воно неоднакове на різних етапах, підетапах і навіть у циклах занять. Великий вплив

на мовну діяльність студентів-іноземців справляє мовне середовище і, перш за все, їх участь у навчальному процесі, який здійснюється українською мовою.

На заняттях з української мови доцільно використовувати текстовий матеріал, максимально наближений до дисциплін, що вивчаються, принаймні на перших двох курсах. Основні одиниці навчання, на наш погляд, – це функціонально-сміслові типи мовлення з їх стилістичними і структурними різновидами, що реалізуються на різних рівнях і використовуювані при навчанні як рецептивним, так і репродуктивним видам мовленнєвої діяльності. Отже, як стверджує авторка Т.О. Вишнякова, просунутий етап – це такий період в навчальному процесі з української мови іноземних студентів-нефілологів, протягом якого вони набувають навички та вміння, необхідні й достатні для участі в навчальній діяльності на основних факультетах вишу, для спілкування в середовищі мови, яку вони вивчають, на суспільно-політичні та соціально-культурні теми та для читання оригінальної літератури.

Список використаних джерел:

1. Вишнякова Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам□нефилологам. Москва : Русский язык, 1981. 126 с.

**Викладання теми «Родовий відмінок іменників і займенників» –
конструкції «У мене є... – У мене немає...»**

Литвиненко О.О.

*к. філол.н., доцент кафедри українознавства та латинської мови
Національний фармацевтичний університет
м. Харків, Україна*

Вивчення системи відмінювання в українській мові становить собою серйозну проблему для іноземних студентів з англійською мовою навчання, які раніше не вивчали жодної зі слов'янських мов. Вивчати відмінювання іменників української мови слід, на нашу думку, у взаємозв'язку з

відмінюванням особових займенників. Якщо, на перший погляд, це дещо ускладнює засвоєння великої кількості відмінкових форм, то зрештою студенти від цього лише виграють через можливість зіставлення й порівняння вживання форм іменників та займенників. Отже, вивчення української мови як іноземної потребує не лише поступового засвоєння та систематизації знань з лексики, правопису та граматики, а й передбачає застосування цих знань на практиці, реалізуючи комунікативний аспект у вивченні мови, чому, зокрема, значно сприятимуть такі посібники з української мови для іноземців [1; 2; 4].

Для засвоєння граматичних форм родового відмінка, що виражають значення належності комусь (*олівець Фатіми, зошит Ахмеда*) доцільно порівняти аналогічні форми із присвійним відмінком в англійській мові (*Fatima's pencil, Ahmed's copy-book*). Тут не слід докладно зупинятися на всіх різновидах закінчень, досить пояснити відмінності між закінченнями для іменників жіночого та чоловічого роду. На етапі ознайомлення із відмінковими формами слід зазначити, що родовий відмінок в українській мові також застосовується для займенників на позначення належності за допомогою прийменника «у» (*у мене, у тебе, у неї, у нього* тощо) [4, с. 24]. Тут маємо змогу (особливо для студентів-франкофонів) порівняти з аналогічними конструкціями у французькій мові: *à moi, à toi* тощо.

Для закріплення цього матеріалу необхідно дати студентам можливість зрозуміти особливості вживання таких конструкцій, увівши їх до діалогічного мовлення. Наприклад, варто запропонувати студентам відповісти на запитання «*Що у Вас є?*», мотивуючи їх уживати форму «*у мене*», а потім дати завдання утворити діалог, запитавши своїх сусідів. Надалі можна ускладнити завдання, попросивши студентів описати, що є в їхніх сусідів. Досить ефективною вправою є письмове закріплення, наприклад, написати, що є в кожного зі студентів групи, починаючи з себе. Студентам, які швидше впоралися із завданням, пропонуємо потренуватися із запитаннями «*У тебе є... (книжка, зошит тощо)?*», поки вся група не братиме участі в цьому обговоренні. Для

кращого сприйняття використовуємо таблицю відмінювання особових займенників (як презентацію або стенд), можна запропонувати студентам виконати інтерактивні вправи онлайн [3].

Наступним етапом є вивчення конструкції «*У мене немає* + родовий відмінок», яка логічно впливає з попереднього діалогу. Варто пояснити студентам, що в українській мові родовий відмінок уживається в заперечних конструкціях. Тут уже можемо розширити уявлення студентів про вживання закінчень (наприклад, *-і, -ї* для іменників жіночого роду; *-а/-я, -у/-ю* для іменників чоловічого роду). Доцільно на цьому етапі проілюструвати чергування *i//o* в корені слів (*кіт – kota*), а також коротко окреслити вживання *-у/-ю* для іменників чоловічого роду (наприклад, просторові назви: *Китаю, Лівану, парку, саду*, а також речовинні: *соку (i//o), чаю* тощо. Усно закріплюємо бліц-опитуванням: «*Що у Вас є? Чого у Вас немає?*». Якщо окремі студенти припускатимуться помилок на цьому етапі, їх не варто виправляти. Навпаки, це матиме навіть позитивний ефект, адже студенти, які правильно зрозуміли пояснення викладача, самі намагатимуться допомагати своїм одногрупникам, до чого їх слід заохочувати фразами: «*У мене теж немає (зошита, ручки тощо)*».

Переходимо до засвоєння лексичного матеріалу: пропонуємо студентам нові слова до теми, наприклад, «*Люди і речі навколо нас*» (аудиторія, предмети тощо). Виконуємо вправу з новими словами: розділіть подані іменники на дві групи за родами (жіночий і чоловічий рід), поставте їх у форму родового відмінка [4, с. 23]. Після виконання цього завдання запитуймо студентів: «*Хто є в аудиторії? Що є в аудиторії? – Кого немає в аудиторії? Чого немає в аудиторії?*», заохочуючи їх до використання нової лексики у формі родового відмінка однини. Якщо ж на цьому етапі заняття провести перекличку, запитавши студентів: «*Кого немає на занятті?*» і зробити відповідні позначки в журналі, то цікавість студентів до теми значно поживається, адже вони зрозуміють, як можна застосовувати граматику в реальному житті.

Закріплюємо вивчений матеріал письмовою вправою, наприклад, пропонуємо вставити пропущені букви або замінити малюнки в реченнях на відповідні слова в родовому відмінку й перевіряємо усно разом із усією групою. На цьому етапі вже необхідно виправляти помилки, якщо такі виникатимуть [4, с. 24-25].

Для усного відпрацювання пропонуємо студентам запитати в кожного з однокласників: «*Чого у Вас немає?*» й усно повідомити про це за допомогою фрази «*У ... (ім'я) в родовому відмінку немає... + іменник (із нової лексики) у родовому відмінку*». Можна використати роздатковий матеріал (наприклад, картки з малюнками тих слів, які щойно вивчили) або справжні предмети (зошит, книжка, олівець, ручка тощо).

Підсумовуючи матеріал заняття, наголошуємо увагу на тому, що родовий відмінок в українській мові вживається як для іменників, так і для займенників, використовується для позначення належності або відсутності чогось і відповідає на запитання: «*Кого?*», «*Чого?*». Для домашнього завдання варто запропонувати опрацювання теоретичного матеріалу за підручником, а також виконання вправ і творчих завдань, наприклад, скласти речення з іменами однокласників чи друзів або членів родини й новими словами [4, с. 28].

Таким чином, граматичний матеріал з розділу «Родовий відмінок» засвоюватиметься студентами ефективніше, вони розумітимуть необхідність використання родового відмінка не формально, а практично, у реальних життєвих ситуаціях повсякденного спілкування. Крім того, такий комунікативний підхід до вивчення граматичних конструкцій, на нашу думку, сприятиме поліпшенню психологічного клімату на занятті, створить атмосферу невимушеності й цікавості, необхідну для засвоєння іноземними студентами великого обсягу знань з української мови в реаліях чужомовного оточення протягом їхнього перебування в Харкові, де, на жаль, у повсякденному спілкуванні використання української мови є не надто поширеним явищем, а

також в умовах обмеженої кількості аудиторних годин з української мови для іноземних студентів з англійською мовою навчання.

Список використаних джерел:

1. Буряк, М. Яблуко. Базовий рівень : підручник / М. Буряк. – Львів : УКУ, 2017. – 238 с.
2. Українська мова для іноземців : навч. посіб. / Н. О. Лисенко [та ін.]. – К. : Центр навчальної літератури, 2010. – 240 с.
3. Тренажер з правопису української мови: Правопис закінчень іменників II відміни чоловічого роду [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://webpen.com.ua/pages/Morphology_and_spelling/nouns_ends_II_case_masculine%20_singular.html
4. Learning Ukrainian: Workbook for practical training in Ukrainian language / Т. Yu. Volokh, N. O. Lysenko, O. O. Lytvynenko, N. O. Tomareva, N. V. Kharytonova. – Kharkiv: NUPh, 2019. – 103 p.

Вивчення української мови як іноземної в онлайн режимі

Любецька В.В.

*к. філол. наук, доц., доцент кафедри мовної та загальногуманітарної
підготовки іноземців
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна*

У сучасному освітньому процесі актуалізувалося навчання, що відбувається онлайн. Активно впроваджуються нові форми та методи навчання, дидактичні засоби, які б підвищували ефективність онлайн освіти. Проблему використання технологій дистанційного навчання в процесі викладання іноземних мов розглянуто в працях українських та закордонних дослідників, серед яких О. Андрєєв, В. Биков, Є. Дмитрієва, Л. Гейхман, Ю. Горвіц, К. Кожухов, А. Павельєва.

Проблемою дистанційного вивчення саме української мови як іноземної займалися О. Антонів, І. Довгий, І. Зозуля, А. Стадній, Ю. Шахіна. Дистанційне навчання стрімко розвивається, воно «є інформаційно-освітньою системою віддаленого доступу, яка заснована на сучасних інформаційних технологіях» [1, с. 71]. Виявляється, що традиційні форми навчання на даному етапі не здатні

задовольнити потреби вищої освіти: якість та швидкість послуг, доступність та ефективність процесу.

Отже, впровадження онлайн навчання в освітній процес привело до суттєвих змін у викладацькій діяльності, що змусило переглянути та переосмислити специфіку роботи викладача.

Як справедливо зазначає І. Є. Зозуля, Ю. В. Поздрань, А. А. Слободянюк, «у результаті використання новітніх педагогічних технологій і методів дистанційне навчання зумовило можливість переходу на якісно інший рівень освіти, зробивши можливим навчання на відстані. Цей факт потребує особливої уваги, адже збільшення експорту освітніх послуг є ключовим напрямком роботи як закладів вищої освіти у всій країні, так і кожного університету зокрема. Залучення іноземних студентів до навчання в Україні є одним з основних завдань університетів нашої країни, оскільки свідчить про престижність закладу вищої освіти й високий рівень знань, які вони надають» [3, с. 34].

Заклади вищої освіти шукають нові альтернативні шляхи вирішення нових завдань, активно впроваджують онлайн навчання в освітній процес, які можуть бути ефективно використані під час різних навчальних дисциплін, у тому числі й української мови як іноземної. Завдяки онлайн навчанню іноземні студенти змогли здобувати освіту, перебуваючи за межами країни, за межами навчального закладу: «Дистанційне навчання української мови як іноземної, на нашу думку, має відбуватися на основі особистісно орієнтованого й діяльнісного підходів до навчання» [3, с. 34].

Для того, щоб онлайн навчання було якомога ефективним, потрібно враховувати: 1) конкретні потреби іноземного студента та працювати з кожним за індивідуальною програмою; 2) побудувати спілкування викладача зі студентами та студентів один з одним; 3) мотивувати та заохочувати студентів до плідної самостійної роботи поза межами аудиторної роботи; 4) систематично

здійснювати контроль щодо виконання завдань; 5) навчання має відбуватися з використанням на заняттях різних технічних засобів навчання.

Вивчення іноземцями української мови має бути, насамперед, цікавим. Зрозуміло, що зробити онлайн навчання таким же захоплюючим і різноманітним, як традиційне навчання, доволі складно.

В процесі навчання українській мові онлайн повинні бути задіяні всі способи набуття і накопичення інформації. Важливими залишаються чотири види мовної діяльності: 1) зорове сприйняття – читання; 2) звукове сприйняття інформації українською мовою – аудіювання (слухання); 3) комунікативний аспект – говоріння (мовлення); 4) письмові вправи – письмо.

Онлайн курс української мови повинен бути розроблений таким чином, щоб зберігалися усі види мовної діяльності. Іноземним студентам надається можливість вчити, практикувати та вдосконалювати свій рівень української мови, використовуючи всі вищезазначені підходи.

Під час вивчення української мови задіюються три види пам'яті: зорова, аудіо-пам'ять (слухова) та моторна. Зорова пам'ять допомагає студентам іноземцям виробити: 1) навички читання і правопису (разом з моторною) українською мовою; 2) слухова пам'ять – навички сприйняття і розуміння української мови на слух; 3) моторна пов'язана з формуванням навичок спілкування та української вимови.

Для ефективного вивчення української мови опрацювання інформації має відбуватися на всіх трьох рівнях. Для посилення ефекту відштовхуватися слід від такого виду сприйняття, який більше підходить конкретним іноземним студентам. Наприклад, для візуалів краще буде спочатку прочитати нове слово або фразу, а потім його прослухати і повторити; якщо студенти-іноземці краще сприймають інформацію на слух, то спочатку їм треба прослухати нове українське слово, потім – сказати його, а потім вже подивіться як воно пишеться. Ці особливості виявляю викладач у процесі роботи та допомагає

студентам-іноземцям опанувати українську мову, враховуючи можливості всіх своїх студентів.

Цікавим при онлайн навчанні може бути прослуховування студентами-іноземцями текстів різної складності: адаптованих та неадаптованих, монологів та діалогів українською мовою. В онлайн форматі можливо переглядати відеоролики різної тематики, уривки з україномовних фільмів, аналізувати перегляди разом з викладачем, обговорювати мовні нюанси та особливості у групі. Одним з завдань може стати завдання – налагодити контакт з носієм української мови через Інтернет.

«Винятково важливою особливістю дистанційного навчання мови є можливість телекомунікаційного спілкування студента не тільки з викладачем і одногрупниками, а й з реальними співрозмовниками – носіями мови. Іноземний студент (спочатку під керівництвом викладача, а потім самостійно, з власної ініціативи) може знаходити й приєднуватися до міжнародних проектів, пропонує у мережі Інтернет, брати участь у міжнародних телеконференціях для обговорення найцікавіших для нього проблем, налагоджувати зв'язок за допомогою листування зі своїми однолітками з України» [3, с. 35].

Спілкування в україномовних чатах сприяє прагненню до пізнання української мови. Для того, щоб добре вивчити українську мову, іноземним студентам потрібно володіти величезною кількістю інформації дидактичного й довідкового характеру. У традиційній формі навчання роль таких накопичувачів інформації виконують підручники, словники, граматичні довідники. При онлайн навчанні з'являється можливість використовувати новітні інформаційні технології та з їх допомогою системно накопичувати необхідну навчальну інформацію, редагувати її та зберігати. Студенти і викладач входять в інтенсивну комунікацію при онлайн навчанні (студенти жваво спілкуються між собою, використовуючи мову, текстові та графічні повідомлення; студенти можуть звернутися до викладача та швидко отримати

відповідь на своє запитання). «Дистанційне телекомунікаційне спілкування забезпечує прямий і зворотний зв'язок між викладачем і студентом. Саме ця особливість істотно відрізняє дистанційне навчання від заочного й наближає його до очного.

Сучасні комп'ютерні мережі уможливають вироблення двосторонніх аудіо й відеосеансів зв'язку між партнерами й є одними з найзручніших технологій для вивчення мови іноземними студентами. Але для передавання звуку й зображення потрібні дороге устаткування та висока пропускна здатність комунікаційних каналів, тоді як для передавання та зберігання текстових повідомлень потрібні мінімальні витрати» [2].

Саме через це в сучасному онлайн спілкуванні переважають текстова й графічна форми подання матеріалу: «... зараз методисти й програмісти активно працюють над пошуком додаткових способів, щоб спробувати заповнити відсутність безпосереднього «живого» спілкування. Для таких цілей використовується комп'ютерний інтерактивний мультимедіа підручник, записаний носій інформації. Водночас телекомунікаційне спілкування можна використовувати для проміжного й підсумкового тестування та проведення консультацій – тобто для оперативного управління процесом навчання.

Особливістю комп'ютерного мультимедіа підручника є те, що в ньому, крім тексту й графіки, можна використовувати аудіозаписи, анімаційні, кіно- й відеофрагменти. Таким чином забезпечується занурення іноземного студента в штучно створене мовне середовище. Іноземний студент може слухати українську мову, вчитися розуміти її на слух і відпрацьовувати свою вимову, повторюючи за диктором» [3, с. 35].

Варто зауважити, що сучасні технології вже розпізнають правильність усної відповіді студента. Варто сказати і про нові можливості для викладачів, що працюють в онлайн форматі:

- 1) оперативне управління процесом навчання;
- 2) можливість обрати час і темп навчання;

- 3) використання сучасних технологій у повному обсязі;
- 4) можливість завантажувати завдання для самостійної роботи студентів;
- 5) необмежене використання лінгводидактичних інтернет-ресурсів;
- 6) безкоштовний доступ до джерел оригінального мовлення;
- 7) створення творчих завдань для студентів-іноземців, що мають різний мовний рівень.

Отже, онлайн вивчення української мови базується на прагматичних й лінгвістичних цілях, які ставить перед собою викладач. Саме він заохочує студентів, сприяє їх взаємодії, розвиває їх комунікативні навички. Онлайн навчання надає можливості для оперативного спілкування зі студентами та студентів у групі, передачі інформації, доступу до різних інформаційних джерел, здійснення контролю, організації творчих проектів.

Безперечним плюсом навчання в онлайн форматі є його гнучкість, можливість організувати співпрацю з іноземними студентами у зручний час та у зручному темпі, виробити індивідуальний підхід для зміцнення комунікативних здібностей та вдосконалення таких навичок, як слухання, говоріння, читання та письмо.

Список використаних джерел:

1. Вымятин В. М., Демкин В. П., Можаяева Г. В. Дистанционное обучение истории: проблемы и перспективы. *Опыт компьютеризации исторического образования в странах СНГ* : сборник статей / под ред. В. Н. Сидорцова, Е. Н. Балькиной. Минск : БГУ, 1999. С. 71 – 81.
2. Демкин В. П., Вымятин В. М., Нявро В. Ф. Дистанционное образование и его технологии. *Системные проблемы надежности математического моделирования и информационных технологий* : материалы Международной научно-технической конференции и Российской школы молодых ученых и специалистов, г. Сочи, 15–24 сентября 1998. Сочи, 1998. С. 65–77.
3. Зозуля І. Є. , Поздрань Ю. В., Слободянюк А. А. Роль дистанційного навчання у вивченні української мови як іноземної. *Вчені записки ТНУ імені 95 В. І. Вернадського. Серія “Філологія. Соціальні комунікації”*. 2020. Т. 31, № 1, ч. 1. С. 33 – 38.

Навчання лексики української мови іноземних студентів на початковому етапі навчання

Мартінова І.Є.

*ст. викл. кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян
Харківський національний університет будівництва та архітектури
м. Харків, Україна*

Початковий етап вивчення іноземної мови – це навчання з низів до елементарного рівня. Зміст початкового етапу:

1. Вступно-фонетичний курс (знайомство з фонетичною системою української мови, постановка артикуляції звуків, інтонації).

2. Вивчення граматики. Насамперед, іменник і дієслово. Основна мета - формування стійких граматичних навичок.

3. Вивчення лексики. Особливості даного розділу – великий обсяг словникового запасу та різноманітність смислових зв'язків.

Специфікою цього періоду навчання є те, що вибір навчального матеріалу суворо обмежений. Відбір граматичного та лексичного мінімуму, порядок викладу матеріалу визначається ступенем його необхідності для вирішення того чи іншого комунікативного завдання.

Граматичний матеріал на початковому етапі рекомендує подавати лексично, не пояснюючи правила, які студентам потрібно запам'ятовувати. Викладач відбирає навчальний матеріал відповідно до таких принципів як: свідомість, усне випередження, ситуативно-тематичне представлення матеріалу, припущення деяких помилок у мові, що не порушують комунікацію, наочність, концентрація навчальних годин [1, с. 201].

Викладач української як іноземної може вирішити проблему відсутності мовного середовища, яку можна частково замінити комунікативною спрямованістю занять, тобто давати більше завдань з аудіювання, а також при вивченні лексики велика увага приділяється самостійній роботі, яку студенти проводять поза аудиторією. Введення лексики мови, що вивчається, на

початковому етапі вивчення має бути максимально обмежено, тобто має пропонуватися лише той мінімум матеріалу, який необхідний слухачам на ранньому етапі.

У сучасній методиці спостерігається прагнення наблизити умови навчального процесу до умов сучасної комунікації. У зв'язку з цим приділяється велика увага розвитку умінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності-аудіювання (усна форма, сприйняття), говоріння (усна форма, виробництво), читання (писемна форма, сприйняття), письмова мова (писемна форма, твідтворення).

Існує такий термін «взаємопов'язане навчання». Під цим словосполученням розуміється паралельне та збалансоване формування чотирьох видів мовленнєвої діяльності на основі загального мовного матеріалу в рамках їх послідовно – тимчасового співвідношення. Формування мовної діяльності проводиться у певній послідовності у межах проведених занять, вивчення лексики на заняттях іноземної мови є найнеобхіднішим, це поповнення словникового запасу. Без вивчення нових слів та пояснення їх значення не може здійснюватись подальше вивчення мови.

Вважається, що слово є засвоєним у тому випадку, коли студент знає його значення та правила вживання, а також коли учень може машинально використовувати це слово у своїй промові та без проблем розуміти його у мові інших людей.

Лексичний мінімум, який учні опановують на початковому етапі поділяється на активний та пасивний. Активний словник становлять слова, які учні вживають, наприклад, висловлювання своїх думок. До пасивного словника входять слова, які учні повинні розуміти, коли читають чи слухають іноземну мову. Пасивний словник збільшується за рахунок потенційного словника, що включає слова, про значення яких студенти можуть здогадатися за подібністю до рідної мови, за словотворчими елементами, за контекстом.

Коли викладач відбирає мінімальний набір слів для студентів, він має враховувати такі принципи, як: 1) семантичний принцип – він у тому, щоб відбиралися слова, які висловлюють найнеобхідніші поняття з тієї тематики, з якою слухачі зустрічаються під час занять з мови; 2) принцип сполучуваності. Суть цього принципу полягає в тому, що краще вибирати слова з більшою сполучуваністю, ніж слова з меншою сполучуваністю, тому що при обмеженому обсязі активної лексики вони дозволяють висловлювати і розуміти різноманітніший зміст; 3) стилістичної необмеженості, тобто важлива належність слова до нейтрального, літературного, розмовного, книжково-письмового стилів мови. До лексичного мінімуму не включаються слова, що належать до групи діалектизмів, жаргонізмів, професіоналізмів [2, с. 78-79].

На початковому етапі навчання при відборі мінімального лексичного рівня потрібно мати на увазі, що в українській мові, як і в інших мовах, присутні однозначні слова (кавун, осінь, пальто), і багатозначні слова (кисть, ключ, коса тощо).

Також треба мати на увазі, що в лексиці української мови існують слова омоніми - слова, які пишуться однаково, але мають різне лексичні значення (графік (план роботи) і графік (художник)). Є слова синоніми - слова близькі за значенням (великий-великий, злий-сердитий та інших.), і з протилежним значенням, тобто антоніми (високий- низький, бідний - багатий). Кількість синонімів, що вивчаються, на початковому етапі слід мінімізувати. Так як це буде ускладнювати їх вживання студентами-іноземцями. Антоніми ж входять у лексичний мінімум у великій кількості, наприклад, багатий-бідний, гарний - поганий, низький-високий та ін. Антоніми вводяться у навчання у зв'язку з певною розмовною темою та активно вивчаються.

Спочатку нові слова даються лише у одному значенні у складі елементарних речень: *Це клас. Це стіл. Це дівчинка. Там вікно. Тут книжка. Тут ручка.* Надалі, звичайно, пропозицію можна ускладнити за своєю

структурою: «Я зайшов у клас», «Я підійшов до дівчинки», «Учитель взяв ручку» та ін.

Про сформовану лексичну навичку ми можемо говорити в тому випадку, якщо студент знає значення слова, звукову та графічну форму слова, якщо він знає словотворчі можливості слова, форми словозміни та сферу вживання.

Традиційно виявляється три етапи роботи з формування лексичних навичок. Це пред'явлення нового матеріалу, тренування та застосування.

Перший етап - пред'явлення нового матеріалу. Пред'явлення нової лексики можливе, якщо ми використовуємо таку форму як розповідь з елементами бесіди. Викладач складає текст, у якому мають бути включені призначені до вивчення на цьому уроці нові слова. Викладач читає цей текст, дійшовши до нового слова, виділяє його, зупиняється і допомагає учням здогадатися про значення цього слова. Тут можливі два варіанти: переклад, наочність, словотворчий аналіз. Далі йде робота над формами слова. Важливо, щоб учні запам'ятали, як вимовляється і як пишеться. Щоб був сформований акустичний образ слова та графічний теж. Учні слухають, повторюють слова за викладачем та читають описане слово на дошці, таким чином, ми забезпечуємо йому відразу три можливості використання слова для міцнішого його запам'ятовування.

Другий етап - це робота над лексикою – тренування. Безумовно, тренування у засвоєнні нових слів здійснюється за допомогою нових вправ. Мета цих вправ - закріплення нових слів, словосполучень, які утворені на основі смислової сумісності. Це будуть вправи спрямовані на запам'ятовування слова, його семантики в єдності з вимовною та граматичною формами, а також вправи, спрямовані на формування навички побудови словосполучень.

Для кращого запам'ятовування нових слів можна використовувати такі вправи: - учні повинні назвати предмети, зображені на малюнку або фотографії; - вибрати з низки слів одне, що відповідає даній ситуації (темі); - виключити із запропонованого ряду слів слово, яке не відповідає даній ситуації (темі); -

утворити речення з виділеним словом; - доповнити речення (або заповнити пропуски в реченні) відповідними за змістом словами (слова дано як матеріал для довідок або відтворюються по пам'яті); - Вжити синонім до виділеного слова; - Вжити антонім замість виділеного слова.

Третій етап роботи над лексикою – застосування. На даному етапі слухачі повинні використовувати нові слова в діалогічній та монологічній мові, розуміти аудіотекст та слова в тексті для читання. Зміст роботи на цьому етапі складають умовно-мовленнєві, ситуативні та контекстні вправи з лексичною спрямованістю. У вивченні будь-якої іноземної мови необхідна практика та закріплення.

Таким чином, від характеру закріплення та практики, що проходять на другому та третьому етапі, значною мірою залежить володіння іншомовним словом. Перший етап закріплення лексики відіграє не таку значну роль саме у плані формування міцних навичок.

Отже, ми розглянули основні питання, пов'язані з відбором лексичного мінімуму для початкового етапу в залежності від конкретних цілей та умов навчання, основні прийоми введення нової лексики та представили деякі види робіт із закріплення її лексики та введення її у мову.

Список використаних джерел:

1. Методика викладання російської як іноземної для зарубіжних філологів-русистів (включене навчання) / За ред. О.М. Щукіна. - М.: Російська мова, 1990. - 231 с.
2. Амیانтова, Е.І. Російська мова як іноземна. Лексика російської / Е.І. Амیانтова, Г.А. Бітхтіна, А.Л. Горбачик, Н.А. Лобанова. - М: Флінта, 2016. - 376 с.

Использование активных методов обучения в преподавании русского языка как иностранного

Мишонкова Н.А.

*ст. преподаватель кафедры русского и белорусского языков
Гродненский государственный медицинский университет
г. Гродно, Беларусь*

Совершенствование профессиональной подготовки иностранных учащихся обусловлено необходимостью применения инновационных образовательных технологий. Формирование и развитие ключевых компетентностей позволит учащимся достичь успеха в профессии, накопить собственный опыт, сформировать общекультурные компетенции. При изучении учебных дисциплин важным является процесс познания, эффективность которого зависит от познавательной активности студентов. Успех этой цели зависит от содержания обучения, от того, как проходит процесс обучения: индивидуально или нет, с опорой на внимание, восприятие, память, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Преподаватели РКИ в постоянном поиске эффективных методов обучения, стратегии усвоения и запоминания учебного материала. Современные активные методы обучения (далее – АМО) позволяют преподавателям активизировать и развивать познавательную и творческую деятельность учащихся, дают возможность формировать профессиональные компетенции. АМО направлены на активизацию учебного процесса, мышления, дать не только знания, но и научить иностранных учащихся учиться [6, 1, 2].

Исследования зарубежных ученых показали, что человек запоминает 10% того, что читает, 20% того, что слышит, 30% того, что видит, 50-70% запоминается при участии в групповых дискуссиях, 80% – при самостоятельном обнаружении и формулировании проблем. И когда обучающийся непосредственно участвует в учебном процессе, в самостоятельной постановке проблем, выработке и принятии решения,

формулировке выводов и прогнозов, он запоминает и усваивает материал на 90 % [6].

Компетентностный подход предполагает использование активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся.

Как определить метод активный или интерактивный? Исследователь А.П. Панфилова предлагает такие классификации интерактивных методов обучения: радикальные; комбинаторные; модифицирующие. Исследователи Панина Т.С. и Вавилова Л.Н. классифицируют интерактивные методы обучения на дискуссионные; игровые (деловые, ролевые и организационно-деятельностные); тренинговые [4, 3].

Важной составляющей современных образовательных технологий в отличие от традиционного метода обучения, когда учащийся активно участвует в учебном процессе, а не только слушает и смотрит. Особенностью активных методов обучения является интерактивность, взаимодействие: взаимодействие прямых и обратных связей.

Активный метод – это взаимодействие учащихся и преподавателя в ходе занятия (самостоятельная работа, творческие задания, диалоги, дискуссии), учащиеся активные участники учебного процесса. Преподаватель предлагает учащимся самостоятельно найти информацию, например, по теме «Актуальные проблемы современной медицины» или «Медицина будущего» («Моя будущая профессия») и на следующем занятии представить, защитить, свой проект.

Поисковый метод – один из активных методов обучения РКИ. Этот метод обеспечивает вовлечение учащихся в процесс самостоятельного приобретения знаний, сбора и исследования информации. Интерактивный метод – это моделирование жизненных, профессиональных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. Учащиеся активно участвуют в

учебном процессе. У каждого преподавателя есть свой набор методов обучения, который обеспечит качественное усвоение программы, поможет эффективно решать поставленные задачи.

Практическая цель обучения – научить иностранных учащихся общаться в общезнании, в банке, в поликлинике, в аптеке, в клинике, а в дальнейшем вовлекать и в профессиональную коммуникацию (аудирование, говорение, чтение, письмо).

Опираясь на методический принцип коммуникативной направленности, преподаватели активно подключают иностранных учащихся 2-3 курсов с русским языком обучения и 3-4 курсов с английским языком обучения к написанию и защите докладов, проектов: «Моя будущая профессия», «Окружающая среда и здоровье человека», «Человек и природа». Учащимся предлагаются и диалоговые формы общения «учащийся-преподаватель», «учащийся-учащийся» – обмен мнениями, дискуссии и т.д. Если занятия проходят с применением интерактивного метода (ИМ) в форме ролевых игр, то группу предварительно нужно разделить на подгруппы.

Обучение ИМ проходит в сотрудничестве, контакт учащихся друг с другом и преподавателем проходит по кейс-методу (ситуационное обучение необходимо учащимся медицинского вуза), мозгового штурма (развитие творческого потенциала, работа в команде, синергия совместной работы), дискуссии [6].

Интерактивные формы занятий позволяют моделировать возможные ситуации, решать проблемы, отрабатывать профессиональные навыки и качества необходимые будущему врачу. В учебном процессе задействованы все учащиеся, они участники процесса: ребята обмениваются информацией, идеями в ходе мозгового штурма, дискуссии. В результате такой работы с применением интерактивного метода учащиеся накапливают опыт, знания, учатся работать самостоятельно или в команде. Такие занятия интересны учащимся, они проявляют интерес к учебе.

Активные методы работы проходят в сочетании с внеаудиторной работой: экскурсии, фестивали, конкурсы выразительного чтения, интеллектуальные игры; участие в волонтерской деятельности – посещение домов семейного типа, социально-педагогический приют, участие в благотворительных спектаклях и многое другое. Задача преподавателя направлять, помогать и поддерживать инициативы учащихся [2, 6].

Список использованной литературы:

1. Зарукина Е.В, Логинова Н.А., Новик М.М.. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению: учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2010. 59 с.
2. Мишонкова, Н.А. Проектная деятельность как средство формирования поликультурной компетенции. *Лингводидактика. Новые технологии в обучении русскому языку как иностранному*: материалы V Республиканского научно-практического семинара, Минск, 19 октября 2019 г. Минск, 2019. С.84-86.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. Москва. 2008. 176 с.
4. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия». 2009. 192 с.
5. Селевко, Г.К. Кейс-технология. Метод case study («разбор конкретных ситуаций»). Современные образовательные технологии: Учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
6. Сердюкова, О. Методическая система обучения монологическому высказыванию на темы специальности в группах иностранных студентов медицинского профиля с учетом когнитивных стилей учащихся. <https://pandia.ru/text/78/231/49321.php>

Формування навичок письма під час навчання української мови як іноземної

Муляр І.В.

*к. філол. н., доцент кафедри перекладу та лінгвістичної підготовки іноземців
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

Під час навчання на підготовчому відділенні на початковому етапі вивчення української мови у студентів-іноземців потрібно сформувати технічні навички письма. Цей процес супроводжує вироблення цілої низки вмій та навичок, які потребують спеціальних вправ для їх відпрацювання.

Зважаючи на те, що українське письмо є буквено-звуковим, засвоєння звукової системи української мови відбувається у взаємозв'язку з графічною. Студенти вчаться перекодувати букви в позначувані ними звуки і навпаки, виконуючи аналітико-синтетичні вправи зі звуками, паралельно знайомляться з їх графічним позначенням.

На початковому етапі вивчення української мови, під час практичного засвоєння співвідношення між звуками і буквами, важливо приділяти увагу засвоєнню фонетичних норм [4, с. 243]. Спираючись на досвід роботи з окремою категорією іноземців, зокрема арабів, китайців тощо, мова яких має свої узвичаєні принципи вимови та написання слів, для вироблення правильної звуковимови та розвитку фонетичного слуху під час навчання української мови потрібно створювати і використовувати спеціальний комплекс фонетичних вправ, у якому буде враховано особливості української орфоєпії.

Як відомо, усне мовлення є підґрунтям писемного мовлення, яке фіксує усне мовлення за допомогою графічних знаків, сприяє збереженню інформації, і будь-яка усномовна невправність може спричинити психологічний бар'єр під час спілкування, перешкоджатиме свідомому сприйманню мовлення, засвоєнню граматики та орфографії тощо. Тому викладачеві важливо з перших занять працювати над створенням української фонетичної бази у студентів-іноземців, стежити за правильною вимовою звуків, артикуляцією та інтонацією, одночасно знайомлячи їх із позначенням звуків на письмі.

Передусім викладач, як носій мови, постає взірцем вимови, яку наслідують студенти. Застосовуючи техніку наслідування, студенти повторюють за викладачем голосні, приголосні дзвінки та глухі, тверді та м'які, сонорні звуки тощо, вчаться вимовляти звукосполучення у словах на зразок *ії, ллю, приїжджати, знання, подвір'я, дзвоник, щастя* та ін.

У сучасних підручниках і посібниках автори подають тренувальні артикуляційні вправи на вимову певних звуків у мовному потоці, влучно поєднуючи із завданнями на написання літер та слів за зразком [1, с. 8-10], [2,

с. 7-8], [6, с. 12-15]. Такі тренажі вимови голосних і приголосних звуків та звукосполучень української мови сприяють більш свідомому й активному засвоєнню фонетичної системи української мови, дають змогу не лише чути ці звуки, а й контролювати їхнє творення.

Пришвидшить процес формування каліграфічних та графічних навичок письма використання зошитів на друкованій основі або іншої наочності із зображенням рукописного шрифту та поясненою послідовністю накреслення всіх складових елементів букв, запис слів та складів по пам'яті або під диктовку, вправи на порівняння зі зразком свого запису, запис на слух слів, написання яких збігається з вимовою, спостереження та виокремлення неправильного варіанту серед інших [3, с. 5-17], крім традиційних методів, потрібно актуалізувати лінгвокультурологічний та ігровий аспекти (прислів'я, приказки тощо) [5, с. 113-119].

Окремої уваги потребує передавання звуків та звукосполучень, написання яких відрізняється від вимови. Для попередження орфографічних помилок студенти виконують звуко-буквений аналіз слів на зразок *вчитьс'я – вчи[ц':a]*, *смієшс'я – сміє[s':a]*, *легко – ле[x]ко*, *екзамен – е[г']замен*, *футбол – фу[д]бол*, *дочці – до[ц':]i* тощо.

Отже, з перших занять вивчення фонетики, графіки та орфографії на підготовчому відділенні закладається основа для подальшого розвитку писемного мовлення іноземних студентів. Саме від творчої майстерності викладача залежить якісна організація та проведення роботи з формування технічної вправності та поліпшення навичок письма. Ця робота неодмінно повинна поєднувати вироблення практичних навичок правильної вимови звуків та слів.

Список використаних джерел:

1. Вальченко І.В. Ласкаво просимо! : навч. посібник української мови для іноземних студентів : у 2-х ч. / Харк. нац. акад. міськ госп-ва. Харків: ХНАМГ, 2011. Частина 1. 386 с.
2. Лисенко Н.О. Кривко Р.М., Світлична Є.І., Цапко Т.П. Українська мова для іноземних студентів. Навч. пос. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 240 с.
3. Муляр І. В. Тестові завдання з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення: навчальний посібник. Дніпро, 2019. 28 с.

4. Сербенська О. Голос і звуки рідної мови. Львів: Апріорі, 2020. С. 243.
5. Соболев Л. Засвоєння українського алфавіту – актуальна проблема курсу «Українська мова як іноземна»: аналіз дидактичної практики і авторські пропозиції // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Збірник наукових праць. Львів, 2015. Вип.11. С. 113–119.
6. Українська мова для іноземців. Рівень А 1: навчальний посібник / Голованенко Є. О., Дегтярьова Т.О., Дядченко Г.В., та ін.; за заг. ред. Т. О. Дегтярьової. 2-ге вид., випр. Суми: Університетська книга, 2021. 279, [8] с.: іл.

Адекватность виртуального моделирования предложения технологическому процессу обучения РКИ

Нуриаихова Ж.А.

*д.фил.н., профессор кафедры языковой и общеобразовательной подготовки
иностранцев
Казахский национальный университет имени аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан*

Как известно, в 50-годы прошлого века в зарубежной лингвистике приобрели широкое распространение идеи американского структурализма, адептом которого был Н. Хомский [5, с.230; 6, с.126].

Продекларировав идею Н.Хомского о возможности генерирования новой грамматической системы в прагматических целях, мы попытались обосновать ее, используя при этом теорию порождающих грамматик - ППГ.

В результате мы пришли к следующему:

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

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

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

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

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

И мы обратились к теории Л. Теньера [4, с. 250].

Американский структурный синтаксис анализ по непосредственным составляющим (НС), вылившийся в трансформационную грамматику, а позднее оформившийся в конституентный синтаксис во всех его проявлениях и структурный синтаксис Теньера, ставший основой для грамматики зависимостей, многими учеными рассматриваются как альтернативные теории.

Структура предложения у Теньера – есть совокупность отношений зависимости между его компонентами. Он фактически исходил из того, что синтаксическая связь отражает связь предметов и понятий между собой [2, с. 11].

Структурный синтаксис Теньера совершенно не похож на структурный конституентный синтаксис тем, что он исследует не структуру самого

предложения, а различные структуры, образующие предложение, – это синтаксис (от греч. *syntaxis* – построение, порядок) [1, с. 448] структур.

Синтаксис Теньера является учением не о предложении в целом, но лишь о структурах внутри предложения.

Концепция Теньера отражает коммуникативный процесс: *говорить* – значит преобразовывать структурный порядок в линейный (иллокуция), *понимать речь* – значит совершать обратное (перлокуция), где линейный (формальный) порядок слов предполагает расположение слов в речевой цепи, а структурный порядок определяет отношения между словами, их взаимозависимость, где линейный порядок одномерен, а структурный – многомерен.

В теории Теньера нас заинтересовало это его видение структуры.

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

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

Наша задача в технологических целях попытаться примирить эти две теории, на самом деле не конфликтующие между собой, а логически представляющие единое целое. Все модели, сконструированные нами, можно определить и как объединение составляющих, и отразить в этих же моделях отношения иерархии между компонентами. То есть на базе теории Теньера мы пытаемся расширить трансформационную грамматику, дополнив ее иерархическими отношениями между компонентами, исследовать структуры, составляющие предложения, изнутри и попытаться при помощи этих структурных моделей обучать конструированию предложений [3, с. 296].

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

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

И в связи с этим нам представляется, что нет ничего более наглядного в процессе обучения иностранному языку, чем продемонстрировать систему языка структурной моделью предложения, а затем последовательно

рассмотреть синтаксические связи между составляющими, сконструировав и изучив все виды компонентов и их связи.

В своей работе, направленной на облегчение как преподавания, так и восприятия русского языка, мы предлагаем в процессе обучения языку демонстрировать интегральную стемму, то есть полную структурную модель предложения, построенную при помощи трансформантов и НС-составляющих, а затем алгоритмически рассматривать синтаксические связи между составляющими, конструируя и изучая все виды стемм и узлов, связывающих компоненты [3, с. 276].

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

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

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

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

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

Список использованной литературы:

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

Медіадидактика: сайт researchgate як зберігач і поширювач професійно-наукової інформації

Онкович Г.В.

*д. пед. наук, професор
Київський медичний університет*

Онкович А.Д.

*к. пед. н., доцент
Київський національний університет культури і мистецтв
м. Київ, Україна*

Є такий наукометричний майданчик – сайт researchgate [1]. Тут представлено актуальні матеріали, цікаві для фахівців різних галузей. Праці дослідників з усього світу можна читати у прямому доступі. Публікації одразу перекладаються на потрібну вам мову. Споживач інформації автоматично одержує нові публікації зі сфери власних інтересів і потреб – вони надсилаються постійно. Допомагають у цьому позиціонування автора сторінки

(він вказує це при реєстрації), ключові слова, анотації опублікованих праць, завантажених на сайт. Можна також побачити, яким університетам цікава ваша праця, дізнатися про вакансії в освітніх установах світу. І ще багато чого цікавого і потрібного є на цьому сайті. Постійно фіксується кількість осіб, котрі читали матеріали, вміщені на вашому профілі (конкретно по кожній праці, представлений на майданчику).

От, наприклад, як виглядала крива звернень до матеріалів на профілі Hanna-ganna-Anna-Onkovych/stats по тижнях, за період від 27 жовтня до 30 листопада 2021 р.[1] Щотижня і щодня на профілі можна бачити кількість читачів . Наприклад, 18 січня матеріали, представлені на цьому профілі, читали у таких країнах (зазвичай подають 15): Ukraine +95 Russia +11 Germany +4 Uzbekistan +3 China +3 Turkey +3 Poland +3 Colombia +2 Philippines +2 Kazakhstan +1 Thailand +1 Slovakia +1 Peru +1 Japan +1 United States +1. На тижні, що закінчився 21 листопада: Україна + 300 Росія + 25 Кенія + 11 Казахстан + 6 Франція + 5 Нідерланди + 3 Німеччина + 3 Білорусь + 3 Сальвадор + 2 Китай + 2 Узбекистан + 2 Об'єднане Королівство + 2 Польща + 2 Албанія + 1 Сполучені Штати + 1.

Ці матеріали були цікаві дослідникам із таких установ: Національний університет Києво-Могилянська академія, Україна Київ, НАН України Київ, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Харків, Роттердамський університет Еразма, Нідерланди, Роттердам, Карла-Франценса-Університет Граца, Грац.

На тижні, що закінчився 28 листопада, публікації Г.В.Онкович цікавили науковців у країнах: Україна +424 Russia +45 France +13 Netherlands +6 Pakistan +4 Germany +4 Switzerland +2 South Africa +2 China +2 Italy +2 Nigeria +1 Turkey +1 Colombia +1 Poland +1 Philippines +1. На сайті подається й інформація про дослідників, котрі була цікава та чи інша публікація. На профіль колег легко перейти за посиланням, і тоді можна побачити розгорнуту інформацію дописувача, ознайомитися з його науковим доробком. Зазвичай,

науковці, котрі знайомляться з тою чи іншою публікацією, працюють на суміжному полі. Потрібні матеріали можна поцінувати – їхній рейтинг відбивається на екрані, можна «покласти у шухляду», зберегти – це надалі пришвидшить пошук, наприклад, для посилання чи цитування.

Пропонуються дослідження на основі інтересів «господаря» профілю. Це - автореакція сайту на дотичні публікації. От, наприклад, нещодавно на профіль [Hanna-ganna-Anna-Onkovych/stats](https://www.facebook.com/Hanna-ganna-Anna-Onkovych/stats) надійшло посилання про вихід статті «Вплив стратегії самопрезентації та міцності зв'язку на щастя та суб'єктивну життєвість користувачів Facebook», котра побачила світ у жовтні 2021 року у Журналі досліджень щастя 22(2) DOI: 10.1007/s10902-020-00348-z. Автори – дослідники із Південної Кореї Вонсок Ерік Джанг, Чон Вон Чун, Кім Джихун Кім Ерік Бусі. Автоперекладач тут же видав переклад Анотації (для ілюстрації якості швидкісного автоперекладу подаємо тексти без редагування): У поточному дослідженні досліджується, як стратегічні та справжні стратегії самопрезентації впливають на суб'єктивне самопочуття (SWB) користувачів Facebook (FB) залежно від їхньої сили зв'язку з наявними друзями на FB. Результати дwoекспериментального дослідження користувачів FB у віці від 18 до 67 показують, що користувачі повідомляють про більше щастя (Експеримент 1) і вищий ступінь суб'єктивної життєвості (Експеримент 2), коли приймають стратегічний стиль самопрезентації для розміщення вмісту на FB, а не справжній стиль самопрезентації, уявляючи в якості цільової аудиторії слабких друзів. Якщо орієнтуватися на друзів зі слабкими зв'язками, стратегічна самопрезентація допомагає користувачам FB виконувати цілі підтримки відносин, що, у свою чергу, покращує SWB.

Уявляючи повідомлення для сильних друзів, як стратегічні, так і справжні стратегії самопрезентації мали схожий вплив на SWB користувачів FB. Зазначається, що контент доступний з *Journal of Happiness Studies*. [2] Натиснувши на ім'я одного із співавторів Вонсок Ерік Джанг дізнаємося, що він представляє Університет Сонгкюнкван, який розташований у Сеулі,

Південна Корея. На його сторінці у прямому доступі представлено й інші його статті. Зокрема «Самооцінка пом'якшує вплив стилю самопрезентації на відчуття суб'єктивного благополуччя користувачів Facebook», котра побачила світ у березні 2018 року у виланні «Комп'ютери в поведінці людини» (Вонсок Ерік ДжангЕрік БусіДженіс Чо).

Тут же майданчик пропонує інші подібні дослідження, зазначає, що доступний їхній повний текст. Зокрема, стаття авторського колективу Ерін ФогельДжейсон, П. Роуз Ліндсі, РобертсКетрін Еклз «Соціальне порівняння, соціальні мережі та самооцінка» була надрукована у жовтні 2014 року у виданні «Психологія популярної медіа-культури». На час нашого звернення до неї вона мала 222 375 читань, 440 Цитат. В Анотації зазначено: Ерін Фогель Джейсон, П. Роуз Ліндсі, Робертс Кетрін Еклз.

Сайти соціальних мереж (SNS), такі як Facebook, надають широкі можливості для порівняння соціальних мереж. Враховуючи широке використання SNS, метою цього набору досліджень було дослідити вплив хронічного та тимчасового впливу на самооцінку інформації соціального порівняння на основі соціальних мереж. Використовуючи кореляційний підхід, дослідження 1 вивчало, чи пов'язане часте використання Facebook із нижчою самооцінкою. Справді, результати показали, що учасники, які користувалися Facebook, найчастіше мали гіршу самооцінку, і це було опосередковано більшою схильністю до порівнянь у соціальних мережах.

Використовуючи експериментальний підхід, у дослідженні 2 вивчався вплив тимчасового впливу профілів у соціальних мережах на державну самооцінку та відносну самооцінку. Результати показали, що стан самооцінки учасників та відносна самооцінка були нижчими, коли профіль цільової особи містив інформацію для порівняння вгору (наприклад, соціальна мережа високої активності, здорові звички), ніж коли профіль цільової особи містив інформацію для порівняння (наприклад, , низька активність соціальної мережі, шкідливі звички).

Результати обговорюються з точки зору існуючих досліджень та їхнього впливу на роль соціальних медіа для добробуту [3]. «Емоційні реакції перегляду Facebook: щастя, заздрість і роль сили краватки» стаття Руоюнь Лін, Соня Утц (Німеччина), котра побачила світ у листопаді 2015 року у виданні «Комп'ютери в поведінці людини». Зазначено, що доступний повний текст. Переклад анотації: У Facebook користувачі стикаються з повідомленнями як із сильних, так і з слабких зв'язків. Незважаючи на те, що кілька досліджень вивчали емоційні наслідки використання Facebook, ролі міцності зв'язку приділялося менше уваги. Ця стаття має на меті дослідити емоційні наслідки читання публікації у Facebook та вивчити роль сили краваток у прогнозуванні щастя та заздрості.

Два дослідження – одне кореляційне, засноване на вибірці з 207 американських учасників, а інше – експериментальне, на вибірці з 194 німецьких учасників, – були проведені в 2014 році. У дослідженні 2 заздрість була розрізнена на доброякісну та зловісну заздрість. На основі багатометодного підходу результати показали, що позитивні емоції переважають, ніж негативні, під час перегляду Facebook. Крім того, міцність краватки позитивно асоціюється з відчуттям щастя і доброзичливої заздрості, 1703 читання, 189 Цитати [4].

Ще один приклад. Стаття Енн Л. Зелл Ліза Меллер «Ти радий за мене... на Facebook? Потенційна важливість «лайків» і коментарів». Анотація: Ділитися позитивними особистими новинами — відомими як використання великих літер — із захопленим слухачем у особистих взаємодіях було пов'язано з позитивними результатами (Gable & Reis, 2010). Ми намагалися поширити цю модель використання великих літер на онлайн-контекст, що включає масове спілкування (O'Sullivan & Carr, 2017). Ми опитали учасників (n = 311) щодо оновлення їх статусу у Facebook за попередні два тижні. Згідно з гіпотезою, учасники сприйняли як позитивніші та важливіші та краще запам'ятали оновлення свого статусу, отримали більше відповідей. Отримання

більшої кількості лайків і коментарів щодо оновлення статусу також пов'язувалося з повідомленням про більше щастя та самооцінки, більшого задоволення відповідями, отриманими оновленнями статусу, і сприйняттям спільноти Facebook як більш зацікавленої в її гарних новинах. 1760 читань 62 Цитати <https://bit.ly/3lmCZYq> [5]/ Використання соціальних мереж перебуває в центрі уваги дослідників з різних країн. Сайт активно реагує на появу нових публікацій, зацікавлені споживачі наукової інформації одразу мають можливість ознайомитись з новинками.

Часто дослідники з різних країн публікують спільні дослідження, адже активність у соціальних мережах стає все більш поширеною. Науковців цікавлять різні аспекти їхнього функціонування. Зокрема, Артем Онкович у статті «Соцмережа Фейсбук та інформаційно-психологічні операції» розглядає причини використання соціальних мереж як засобу впливу на особистість та суспільство; деякі наукові розробки щодо методів та цілей проведення інформаційних операцій в умовах гібридної війни; приклади використання потенціалу соцмереж (на прикладі Фейсбуку) у проведенні інформаційно-психологічних операцій гібридної війни, зокрема стосовно формування соціальної напруженості, підтримки взаємоконтраверсійних та конфронтаційних радикальних груп суспільства тощо [6]. Українські дослідники мають свій професійний інтерес до дослідження соцмереж. Набуває поширення як парасольковий термін українського походження «блогодидактика»: у педагогічних публікаціях ідеться про використання блогів, сайтів, 116 авторських сторінок з освітньою метою [7-13]. Дослідники галузей «соціальні комунікації» і «журналістика» вирішують інші завдання – медійні. Українські спостереження відповідають світовому контекстові.

Список використаних джерел:

1. Профіль Ганни Онкович // <https://www.researchgate.net/profile/Hanna-ganna-Anna-Onkovych/stats/report/weekly/2021-11-28>
2. Вонсок Ерік Джанг, Чон Вон Чун, Кім Джихун Кім Ерік Бусі. Вплив стратегії самопрезентації та міцності зв'язку на щастя та суб'єктивну життєвість користувачів Facebook // Журнал досліджень щастя (2021) 22:2961– 2979 <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00348-> Дата звернення 30 листопада 2021.

3. Ерін ФогельДжейсон П. РоузЛіндсі РобертсКетрін Еклз. Соціальне порівняння, соціальні мережі та самооцінка// Психологія популярної медіа-культури, жовтень 2014 р. // Дата звернення 30 листопада 2021.
4. Руоюнь Лінь. Соня Утц. Проект ERC ReDefTie – Перевизначення міцності краваток: як соціальні медіа (можуть) допомогти нам отримати не зайву корисну інформацію та емоційну підтримку DOI: 10.1016/j.chb.2015.04.064|| Комп'ютери в людській поведінці, листопад 2015 року. https://www.researchgate.net/publication/278050932_The_emotional_responses_of_browsing_Facebook_Happiness_envy_and_the_role_of_tie_strength
5. Енн Л. Зелл ,Ліза Меллер .Ти радий за мене... на Facebook? Потенційна важливість «лайків» і коментарів // Комп'ютери в людській поведінці, вересень 2017 року // bit.ly/3EbGTL8. Дата зверн. 30 листопада 2021.
6. Онкович Артем. Соцмережа Фейсбук та інформаційно-психологічні операції. *Український інформаційний простір*, 2021. № 1 (7). С.206-220. DOI: [https://doi.org/10.31866/2616-7948.1\(7\)](https://doi.org/10.31866/2616-7948.1(7)).
7. Білецький В. С., Онкович Г. В., Онкович А. Д. Нове в медіаосвіті: науково-педагогічна блгодидактика. *Прикарпатський вісник НТШ. Слово*. 2018. № 4(48). С.380-391.
8. Блгодидактика на уроках // Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка, 2018. - № 8.
9. Онкович Г.В. Професійно-орієнтовані авторські сторінки в соціальній мережі як спосіб підвищення фахової самоосвіти. *Новітні технології у викладанні мов іноземним студентам: матеріали семінару*. - Харків, ХНАДУ, 2018. С. 187- 192.
10. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 80 – 87.
11. Онкович Г.В. Медіадидактика вищої школи: український досвід. *Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп*. Київ, 2013. № 1. С. 23–29.
12. Онкович А.В., Онкович А.Д. Медиа- и информационная грамотность как зонтичное понятие обучающей среды. // *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития*. Москва : МАНПО ; Ярославль : Ремдер, 2014. – С. 328–332.
13. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы: профессионально-ориентированное медиаобразование. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013. № 22 (313). 117

Укладання комунікативного мінімуму іноземних студентів-фармацевтів

Остапенко С.П.

*ст. викладач кафедри гуманітарних наук
Національний фармацевтичний університет
м. Харків, Україна*

Методика викладання української мови як іноземної (далі УМІ) у закладах вищої освіти України *прагматично* спрямована та *орієнтована* на освоєння майбутньої спеціальності іноземних студентів. Досвід роботи показує,

що рівень володіння мовою, вміннями і навичками в основних видах мовленнєвої діяльності (читанні, письмі, говорінні й аудіюванні) є гарантією якісної професійної підготовки, сприяє зміцненню авторитету України на міжнародній арені.

Навчання наукового стилю мовлення на заняттях із української мови відводиться більша частина аудиторного часу, проте водночас загальна кількість годин на мовну підготовку іноземців за новими навчальними планами значно зменшилася.

Рівень сформованості професійно важливих навичок і вмінь, володіння мовою навчання відповідно до комунікативних потреб іноземних студентів варіюється залежно від етапу, профілю навчання, оцінки студентами своєї діяльності, використання набутих знань у практичній діяльності.

Уважаємо, що причиною цього є інтенсифікація та оптимізація освітнього процесу, засвоєння іноземними студентами значного обсягу інформації за короткий час, недостатня кількість підручників та навчальних посібників із УМІ для майбутніх спеціалістів фармацевтичної галузі.

Для того, щоб процес навчання видів мовленнєвої діяльності відповідав фаховим потребам іноземних студентів, необхідно з'ясувати зміст конкретної спеціальності, змістові одиниці, на які поділяється навчальний матеріал, та їхнє співвідношення.

Мотиваційна основа навчальних дій досягається добором значущого для студентів матеріалу, який зреалізовано відповідно до їх спеціальності та програми навчання.

Згідно з навчальними планами іноземні студенти I і II курсів зі спеціальності «Фармація», які здобувають освіту в Національному фармацевтичному університеті, вивчають хімію (неорганічну, органічну, аналітичну), фізику, ботаніку, біологію та фізіологію з основами анатомії.

Складність у викладанні мови навчання за професійним спрямуванням є в тому, що означені дисципліни суттєво відрізняються своїм лексичним складом,

синтаксичним оформленням речень, характером викладення навчального матеріалу.

На заняттях із хімії та фізики в іноземних студентів формуються навички організованої мовленнєвої поведінки: вміння слухати та розуміти лекції, брати участь у практичних лабораторних заняттях, доречно висловлювати та аргументувати свою думку. Навчання відбувається на базі професійно орієнтованих текстів (текстів-розмірковувань з елементами опису).

Дисципліни медико-біологічного циклу побудовані в основному на текстах описового характеру, які містять систематизовані відомості наукового чи прикладного характеру, а також тексти-розповіді. Різна репрезентація навчального матеріалу передбачає вивчення на заняттях із УМІ всіх основних функціонально-сміслових типів мовлення, зазначених вище.

Окрім того, різноманіття матеріалу, який вивчається, потребує створення комунікативного мінімуму – певної кількості одиниць, які передають особливості предметного, комунікативного чи лінгвістичного змісту з основних дисциплін. Такий мінімум дав би змогу зняти багато мовленнєвих труднощів, що виникають в іноземних студентів під час вивчення фахових дисциплін, і сформувати професійну компетентність студентів-фармацевтів.

Із різноманіття граматичних моделей і лексичних одиниць наукових дисциплін, які вивчаються студентами, виникає необхідність в уточненні мовного матеріалу зі спеціальності фармація, що передбачає забезпечення всебічного та повного аналізу її специфіки.

Для цього необхідно описати підмови основних наукових дисциплін та включити в освітній процес матеріал з кожної підмови, що можливе лише при всебічному вивченні викладачем-русистом навчальної літератури та реалізації тісних міжпредметних зв'язків.

Створення підручників і наукових посібників професійно спрямованого навчання з УМІ на основі комунікативних мінімумів – один із напрямів розв'язання завдання підготовки іноземних спеціалістів фармацевтичної галузі.

Список використаних джерел:

1. Копилова О.В., Курилюк Т.І. Лексичний мінімум як основа навчання лексики російської мови іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі*. Харків, 2017. С.83-97.
2. Система лексических минимумов современного русского языка / под ред. В.В.Морковкина. Москва: Рус. яз.2003.768с.

Тестування як об'єктивний метод перевірки знань у навчанні української

мови іноземних студентів

Пилипенко-Фріцак Н.А.

*викладач кафедри мовної підготовки
Сумський державний університет
м. Суми, Україна*

Одним із завдань сучасної методики викладання іноземних мов, поряд з пошуком інноваційних технологій і методів викладання, є розробка незалежних форм перевірки отриманих знань, системи об'єктивного контролю та оцінювання. Приєднання України до Болонського процесу дало новий поштовх модернізації вищої освіти, надало можливість долучитися до європейських стандартів рівня якості освіти та системи контролю знань. Нові соціальні умови зумовили потреби суспільства в отриманні незалежної, об'єктивної інформації про якість отриманих і наданих знань, прилучитися до інноваційних форм інформатизованої системи освіти, однією з яких є тестування.

При оцінюванні знань студентів дедалі активніше використовується така ефективна форма контролю як тест. Тест – це засіб вимірювання знань, що являє собою систему завдань, які дозволяють об'єктивно оцінити рівень засвоєння знань, сформованості умінь і навичок і висловити результат в числовому еквіваленті. Мета нашої роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному представленні системи тестових завдань на заняттях з української мови як іноземної у групах з англійською мовою

навчання при вивченні тематичного циклу «Готуємося до клінічної практики» з використанням однойменних навчально-методичних матеріалів [2].

У зв'язку зі створенням державної системи тестування тестові завдання стали активно вводитися у практику викладання мови, зокрема української як іноземної. Перевірка і оцінка знань, умінь і навичок, виявлення рівня володіння мовою в цілому, здібностей до певного виду мовленнєвої діяльності, а також труднощів в оволодінні тим чи іншим видом мовленнєвої діяльності та можливого способу їх подолання досить ефективно діагностується за допомогою тестових завдань. Тест як метод передбачає технологію вимірювання, яка включає в себе розробку системи тестових завдань із заданими якісними та кількісними характеристиками для об'єктивного і надійного оцінювання навчальних досягнень досліджуваних, стандартизовану процедуру проведення тестування, методи статистичної обробки, аналізу та інтерпретації отриманих результатів. [5, с. 59].

У сучасній лінгводидактиці тести використовуються не тільки для виміру рівня підготовленості, але і для проведення рейтингу студентів, якісної оцінки навчального процесу [1]. Застосування тесту як інструменту оцінювання вимагає від викладача знань теорії тестування, вмінь та досвіду аналізу результатів та оцінювання навчальних досягнень студентів. Цей спосіб вимірювання навчальної успішності студентів суттєво відрізняється від традиційного за допомогою відкритих запитань і суб'єтивно-об'єктивного оцінювання компетентності студента з тієї чи іншої теми.

Тест як система завдань специфічної форми і відповідного змісту є науково обґрунтованим інструментом оцінювання знань, умінь і навичок студентів, допомагає здійснювати індивідуальний контроль результатів навчання кожного з них, мобільно керувати навчально-виховним процесом. Порівняно з традиційними формами контролю знань (контрольна робота, іспит, залік, диференційованих залік) тестування часто виявляється більш ефективним, оскільки сприяє самостійності роботи кожного студента, є одним

із засобів індивідуалізації в навчальному процесі і тим самим підвищує ефективність навчального процесу [6]. Переваги тестування над іншими формами контролю знань дослідники вбачають у наступному: упродовж досить обмеженого часу може бути перевірена якість знань, навичок у великої кількості студентів; реальним є самоконтроль; знання оцінюють об'єктивно; увага студента фіксується не на формуванні відповіді, а на осмисленні її суті; створюються умови для постійного зворотного зв'язку між студентом і викладачем; висока технологічність перевірки результатів тестування; незалежність результатів тестування від суб'єктивної думки тих, хто перевіряє [7, с. 161].

У практику викладання української мови як іноземної успішно введена система різнорівневого тестування як засобу поетапного і підсумкового контролю, що дозволяє встановити той чи інший рівень сформованості комунікативної компетенції. Під лінгводидактичним тестуванням в методиці української як іноземної розуміється використання і проведення тесту в процесі навчання нерідній мові для визначення рівня знань, сформованості мовної та мовленнєвої (комунікативної) компетенції. Український центр оцінювання якості освіти працює над стандартизованим тестом з української мови як іноземної. За словами начальника відділу змісту суспільно-гуманітарних навчальних предметів УЦОЯО Андрія Панченкова, «тест з української мови – це один з інструментів, яким будуть перевіряти студентів на володіння мовою» [4].

Тест охоплюватиме чотири види мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, слухання та письмо. Завдання будуть розроблені таким чином, щоб від найнижчого рівня А1 до рівня В2 кожен кандидат зміг продемонструвати володіння українською мовою. Оскільки тести – явище багатогранне і складне, то воно піддається різнобічним класифікаціям: за формою проведення, за змістом, за цілями тестування (за рівнем контролю) тощо. За формою проведення тести можуть бути індивідуальними і груповими, усними та

письмовими, бланковими (олівець + папір), предметними (бланк + картки + картинки), апаратними (для цих тестів необхідна спеціальна апаратура). За змістом розрізняють тести інтелекту (для визначення здатності окремої особистості або групи до виконання тієї чи іншої діяльності) і навчальні – тести досягнень (для перевірки знань, умінь і навичок з дисципліни, що вивчається). Тести досягнень використовуються для оцінки успішності оволодіння навчальним матеріалом і є більш ефективним показником рівня знань студентів, ніж оцінка, яка часто стає не тільки оцінкою цих знань, а й інструментом впливу на студентів. За допомогою таких тестів перевіряється володіння мовою на рівні засобів спілкування (лексика, граматики, фонетика) й самого спілкування (комунікативної компетенції).

Залежно від рівня контролю навчальні тести підрозділяються на оперативні, або поточні; проміжні, або рубіжні; підсумкові. У сучасній методиці викладання української як іноземної головним видом контролю знань, умінь і навичок іноземних студентів вважається оперативний контроль, який здійснюється під час роботи студентів на занятті. Викладач при цьому звертає увагу на перевірку ступеня сформованості граматичних і лексичних навичок, правильності виконання студентами мовних дій і використання при цьому відповідного мовного матеріалу з урахуванням специфіки виду мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма). При зазначеному виді контролю можна ставити перед студентами різні комунікативні завдання, для вирішення яких вони повинні будуть використовувати різні граматичні, лексичні та мовні зразки. Проміжний контроль проводиться після циклу занять, які належать до однієї теми. Його мета – оцінити роботу студентів за певний період, отримані ним теоретичні та практичні знання, навички самостійної роботи. Проміжні тести допомагають виявити успішність перебігу навчання, виявити схильність студентів і спонукати, мотивувати до вивчення української мови. Підсумковий контроль включає перевірку рівня володіння учнями мовного матеріалу і можливостей його використання в комунікативно-

орієнтованих завданнях. Зміст підсумкового контролю рівномірно охоплює усі вивчені теми. Тести, що призначені для контролю окремих мовних одиниць, легко піддаються кількісній обробці, яка забезпечує об'єктивність отриманих результатів. Однак знання окремих елементів мови нічого не варте, якщо учень не може з'єднати їх таким чином, щоб задовольнити мовні потреби у будь-яких ситуаціях; отже студенти повинні чітко реагувати на мовні обставини, володіти комунікативною компетенцією.

Оскільки об'єктом контролю повинна стати комунікативна компетенція студентів, їх вміння користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності (читанням, аудіюванням, говорінням, письмом), для перевірки та оцінки рівня володіння знаннями на заняттях української мови як іноземної у групах з англійською мовою навчання у медичному інституті під час вивченні тематичного циклу «Готуємося до клінічної практики» ми проводимо тестування за 5 напрямками (субтестам): «Лексика. Граматика», «Читання», «Письмо», «Аудіювання», «Мовлення» і використовуємо певні види тестових завдань [3].

Тестові завдання субтеста «Читання» перевіряють розуміння основної інформації тексту, що належить до професійної сфери спілкування, детальне розуміння кожної його частини, адекватну інтерпретацію тексту, вилучення нового повідомлення, інформації тощо. Пропонуються наступні види тестових завдань: 1. Прочитайте текст. Скажіть, про що буде йти мова на уроці. 2. Прочитайте речення з тексту. Як ви їх розумієте. Запишіть ці фрази. Прочитайте їх і перевірте, чи правильно ви їх записали. 3. Слухайте речення з тексту. Визначте, скільки в них слів. Слухайте речення ще раз. Запишіть їх. Прочитайте речення, які ви записали. Перевірте, чи правильно ви їх записали. 4. Прочитайте і повторіть варіанти речень. Останній варіант запишіть.

Тестові завдання субтеста «Лексика. Граматика» оцінюють власне мовні навички та вміння, уміння правильно розуміти і вживати мовні засоби як у рамках окремого речення, так і під час комунікативної мовленнєвої діяльності.

Пропонуємо наступні завдання: 1. Об'єднайте слова в однокореневі групи. 2. Вставте в речення слова. 3. Вставте дієслова у речення, використовуйте дієслова для довідок. 4. Змініть речення, використовуючи конструкцію «що є що». 5. Розподіліть іменники за родами, утворіть форму множини, форми родового відмінка однини і множини. 6. Підберіть визначення до слів. Запишіть їх. 7. Замініть дієслово віддієслівним іменником. 8. З поданих слів складіть речення. 9. Прослухайте два простих речення. Об'єднайте їх в одне складне речення. Запишіть складне речення. 10. Прочитайте слова. Узгодьте прикметники з іменниками. 11. Поставте іменники після прийменника в потрібному відмінку. 12. Розподіліть слова тексту за частинами мови. 13. Поставте слова, що подані у дужках, у потрібному відмінку. 14. Замініть підрядні речення дієприкметниковим зворотом. 15. Прослухайте слова. Утворіть прикметники від поданих іменників. Складіть словосполучення з утвореними прикметниками.

Тестові завдання субтеста «Письмо» покликані перевірити вміння студентів репродукувати запропонований текст (з опорою на запитання), що належить до професійної сфери спілкування, продукувати власний текст відповідно до норм сучасної української мови і комунікативної ситуації. Тестові завдання як-от: 1. Складіть письмове монологічне висловлювання (на основі прочитаного або прослуханого тексту). 2. Запишіть основний зміст тексту (з опорою на питальний план). 3. Запишіть монологічне висловлювання (на запропоновану тему). 4. Побудуйте монологічне висловлювання репродуктивно-продуктивного характеру на основі запропонованого тексту відповідно до комунікативної ситуації. При виконанні таких тестів викладач повинен звернути увагу студентів на те, що виклад інформації повинно бути повним, логічним; розгортання інформації повинно відбуватися з використанням адекватних мовних засобів.

Тестові завдання субтеста «Аудіювання» перевіряють розуміння і сприйняття змісту інформації професійного характеру, комунікативних намірів

мовця. Студентам пропонуються наступні тестові завдання: 1. Прослухайте текст. Намагайтеся зрозуміти його основний зміст. Дайте відповідь на питання спочатку усно, потім письмово. 2. Прослухайте текст. Як можна сформулювати основну думку тексту. Запишіть її. 3. Прослухайте варіанти назв тексту. Виберіть назву тексту або запропонуйте свою. 4. Прочитайте план тексту. Перекажіть текст за планом. 5. Прослухайте початок речень, закінчите їх. Запишіть утворені речення. 6. Письмово дайте відповідь на запитання. 7. Прослухайте однокореневі слова і речення з ними. Перевірте, як ви розумієте значення нових слів. Запишіть ці речення. 8. У реченнях замініть виділені слова антонімами. 9. Вставте в речення активні і пасивні дієслова. 10. Прослухайте терміни, які будуть вживатися в тексті. Визначте, як ви їх розумієте. Прочитайте ці терміни. 11. Прослухайте складні слова, які зустрічаються в тексті. Визначте, як ви їх розумієте. Запишіть ці слова. Прочитайте подані складні слова і перевірте, чи правильно ви їх записали.

Тестові завдання субтеста «Мовлення» оцінюють вміння студентів досягти певних комунікативних цілей в діалогічному та монологічному мовленні в межах запропонованої теми. Пропонуємо наступні завдання: 1. Дайте відповідь на запитання після пред'явлення тексту. 2. Перекажіть текст, використовуючи запропонований план. 3. Поставте запитання до виділених речень.

Отже, підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що тестування по праву вважається надійним засобом організації контролю умінь, навичок, знань і здібностей іноземних студентів, ефективним методом об'єктивної оцінки рівня володіння українською мовою.

Список використаних джерел:

1. Берещук М. Я. Тестовий контроль та рейтингова оцінка знань студентів : методичні рекомендації до застосування / М. Я. Берещук , І. Б. Дмитрієв ; за ред. І.Б. Дмитрієва.– Харків : ХДАМГ, 2001.– 43 с.
2. Бурнос Є. Ю. Готуємося до клінічної практики (тексти для читання зі спеціальності для студентів-іноземців 2 курсу) : навч-метод матер. / Є. Ю. Бурнос, І. С. Левенок, Н. А. Пилипенко-Фріцак. – Суми : СумДУ, 2018. – 106 с.

3. Бурнос Є. Ю. Тестові завдання з української мови до навчально-методичних матеріалів "Готуємося до клінічної практики" для іноземних студ. медичного інституту (з англійською мовою навчання) : навч-метод. матер. / Є. Ю. Бурнос, І. С. Левенок, Н. А. Пилипенко-Фріцак. – Суми : СумДУ, 2020. – 90 с. 136.
4. Для іноземних студентів розроблять тест з української мови панченко [Електронний ресурс] / Режим доступу : <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2654310-dla-inozemnih-studentiv-rozroblat-test-z-ukrainskoi-movi.html>
5. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання: навч.-метод. посіб. / Т. М. Канівець. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. – 102 с.
6. Кожем'яко Н. В. Тестування як форма перевірки знань студентів під час вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах / Н. В. Кожем'яко // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Випуск 64. – С. 112-115
7. Якимець Н. Тестування як метод оцінювання знань, умінь, навичок студентів / Н. Якимець, Н. Мирончук // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном : збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С. С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н. М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 160-162.

Нетривіальна інтерпретація інноваційності в комунікативно-інтенційній моделі (КІМ) як новій біозбалансованій еволюційній освіті (НБЕО)

Полянська І. В.

доцент кафедри української, російської мов та прикладної лінгвістики

Чернявська С. М.

к. іст. н., доцент, зав. кафедри української, російської мов та прикладної лінгвістики

*Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна*

Think Different

(Думай по-іншому/англ./)

Steve Jobs

Решить проблему невозможно на том же
уровне мышления, на котором она возникла

А. Эйнштейн

Жизнь случается только когда есть что-то новое...
Занимаясь новым, приходится всегда быть осознанным
Ошо

Проблема інноваційності у сучасному освітянському просторі постає наразі певною мірою актуальною. Здійснюючи моніторинг останніх публікацій щодо педагогічних технологій, спостерігаємо велику кількість статей, присвячених саме інноваційним підходам під час викладання [11; 5; 12]. Однак саме ця категорія у пануючій кризовій традиційній лівопівкульній освіті (ТЛО) трактується достатньо тривіально та стандартно. Більшою мірою вона ідентифікується з використанням інформаційних технологій, комп'ютерних програм, впровадженням дистанційного навчання, мультимедійних засобів та прийомів тощо. Причому дослідники пропонують традиційні конче цікаві справи та завдання, форми та види роботи тощо [11; 5; 12]. Слід зауважити, що активізація використання та впровадження інформаційних технологій у процес навчання, безумовно, урізноманітнює його; є необхідним та закономірним явищем, адже ми функціонуємо в умовах інформаційно-комунікативного суспільства (ІКС) [1], зовнішньою специфічною ознакою якого є саме розвиток та зростання ролі інноваційних інформаційних технологій у житті людини.

Однак необхідно усвідомити, що цей процес відбувається в межах кризової ТЛО та аж ніяк не допомагає якось трансформувати її або вийти за її межі. Більш того, відбувається ускладнення трансформації кризової ТЛО в умовах інформаційної інтоксикації та переходу, за словами відомого дослідника С. Лазарева, центру розумової діяльності з мозку людини до гаджетів [3]. Насправді в умовах ІКС викладачі спостерігають такі начебто парадоксальні явища, що вони дивують: постійне загострення психологічної залежності студентів від гаджетів, зниження концентрації у сприйнятті інформації на заняттях, відсутність захопленості та зацікавленості навчанням, що разом призводить до різкого зниження рівня успішності студентів і рівня

усвідомленості. Студентові тепер, мовляв, не потрібно вивчати нову лексику через те, що все є в телефоні. З одного боку, це зручно, здавалося б, спрощує процес навчання, а з іншого, - це нівелює мотиваційну стимуляцію студента. Таким чином, криза сучасної ТЛО полягає не в недостатньому використанні інформаційних технологій, а в конче негативному впливі ТЛО на стан здоров'я як викладачів, так і студентів, за твердженням академіка Н. В. Маслової [4], внаслідок пріоритетного розвитку під час навчання лівої півкулі, що вона відповідає за раціональне логічне мислення.

Відомо, що, як можливий варіант подолання зазначених вище суперечок, ми досліджуємо, апробуємо та впроваджуємо на кафедрі протягом декількох років комунікативно-інтенційну модель (КІМ) викладання лінгвістичних дисциплін, яка репрезентує нову біозбалансовану еволюційну освіту (НБЕО). У попередніх публікаціях були визначені та всебічно проаналізовані параметри та моделеутворювальні принципи; доведена специфічна особливість та інноваційність проекту. Деякі зі статей наводимо у даному форматі як приклад [6; 7; 8].

У зв'язку з актуальністю проблеми інноваційності постала необхідність визначити характерологічну специфічність інтерпретації цієї категорії у межах КІМ як НБЕО. Задача поданої статті – з'ясувати концептуальні відмінності тлумачення поняття «інноваційність» у межах ТЛО та у КІМ як НБЕО.

Звичайно, змістовне наповнення аналізованої категорії не може залишатися минулим, дотеперішнім в контенті КІМ як НБЕО через те, що модель концептуально вийшла за межі кризової ТЛО і, як було доведено, принципово відрізняється від неї [9].

Концептуальним є той факт, що інноваційність у межах КІМ як НБЕО передбачає, насамперед, формування у студентів та викладачів нової свідомості, розвитку усвідомленості, враховуючи вимоги сучасності та потреби суб'єктів навчання задля виживання у суспільстві «ризиків, що постійно зростають», за словами відомого німецького соціолога та філософа Лумана.

Актуалізація категорії усвідомленості як студентів, так і викладачів, що вона стає базовою в нашій моделі, реалізується у таких продуктивних формах роботи, як заміна рефератів на навчальні есе з психологічних тем на кшталт «Що для мене є усвідомленість і для чого вона необхідна», «Чому категорія усвідомленості є актуальною в наш час», «Які я можу назвати власні досягнення протягом останнього року » (поза межами вишу) тощо. Подальша репрезентація есе в групі, обговорення та аналізування доповідачів за методом де Боно РМІ [2] та прийому активного слухання, полілогічна комунікація – ці види роботи активують формування нової свідомості під час навчання. Також конче важливим компонентом задля здійснення цієї задачі є вимога до кожного студента усвідомлювати, яку навичку, уміння або знання він здобуває під час виконання певних вправ і завдань. Протягом експерименту було доведено, що, коли студент розуміє та усвідомлює сенс виконуваної роботи, її ефективність і активність студента суттєво зростає.

Наступним параметром інноваційності в КІМ як НБЕО, який впливає з попереднього, є нетривіальна інтерпретація творчості, що вважає за головне творче завдання для студента та викладача створення нового себе як особистості, максимального розкриття та розвитку своїх індивідуальних здібностей, тобто активування трансформаційних процесів. Задача викладача – створити задля цього тотальні умови. З цією метою в КІМ розроблений метод творчого реагування [7], що його успішно застосовуємо задля розв'язання як навчальних, так і життєвих ситуацій. На відміну від ТЛЮ, під час викладання нового матеріалу студентові пропонуємо самостійно або з невеликою допомогою викладача сформулювати найважливіші проблеми у даній темі, навести приклади з життя, актуалізуючи дослідження, а також інтегруючи здобуті разом знання у фахову галузь студента. Це реалізуємо за допомогою специфічної системи розроблених різноманітних запитань: активувальних, мотивувальних, пізнавальних, провокативних, креативних, риторичних тощо. Також надалі студенти самостійно формулюють запитання один до одного з

певних тем, з'ясовують один одному незрозумілі нюанси, певні складнощі, застосовуючи так звані високі соціальні технології – парне навчання. Головне – це створити умови задля найвищої активації студента, коли протягом заняття він постійно знаходиться в комунікації, розмірковує, висуває якісь припущення, здогадки та передбачення, безперервно напоготові обґрунтовувати, доводити, ілюструвати свою думку, наводити яскраві приклади тощо. Задля мотивації та стимуляції цих процесів як інновацію ми використовуємо накопичувальну бонусну оцінювальну систему, яка складається з двох рівнів. Перший рівень – це оцінювання стану активності мозку студента протягом заняття та протягом усього семестру. Якщо студент під час заняття відповідає на різноманітні запитання не менш п'яти разів, він отримує наприкінці уроку великий плюс. В ідеалі він намагається його здобути кожного заняття. Другий параметр – це визначення рівня успішності студента, який складається з двох-трьох відповідей творчих реальних або модельованих домашніх завдань (Д/З) або проектів (достатньо одного) протягом семестру. Кінцевий результат студент отримує з урахуванням обох рівнів оцінювання. Якщо студент активно, стабільно, успішно співпрацює протягом усього семестру, він звільняється від контролів, а також в змозі здобути рейтингову кінцеву оцінку.

Інноваційним у КІМ як НБЕО вважаємо також системний розвиток та формування у студентів проектного конструктивного мислення за допомогою розробленого триетапного алгоритму виконання творчих Д/З [10]. З колекцію найцікавіших есе та проектів наших студентів можна ознайомитися на сайті кафедри за адресою: web.kpi.kharkov.ua/lingvo/ru/. Безумовно, активне системне впровадження та інтеграція ІТ технологій, нетрадиційних та інтерактивних методів навчання в КІМ як НБЕО є важливою складовою в системній нетривіальній інтерпретації інноваційності. Наразі ми також створюємо специфічну методологічну базу моделі, опис якої залишається поза форматом поданої статті. Подальшою перспективою розвитку інноваційності в

межах КІМ як НБЕО є інтегрування в модель технології Трансерфінга та навчання системного мислення, прийомів де Боно.

Список використаних джерел:

1. Горошко Е. И. Информационно-коммуникативное общество в гендерном измерении: Монография. Харьков: ФЛП Либуркина Л. М.; 2009. 816 с.
2. Де Боно Эдвард. Искусство думать: Латеральное мышление как способ решения сложных задач = Lateral Thinking An Introduction. — М.: Альпина Паблишер, 2015. — 172 с.
3. Савельев С. В. Как заставить мозг работать: <https://www.youtube.com/watch?v=YHt074yQ0xU&sns=em>.
4. Маслова Н. В. Ноосферное образование. Как превратить обучение в естественное познание мира Москва: .Концептуал; 2017 г. 238 с.
5. Nikulin A. V., Nakonechnaya T. V. INNOVATION IN TRAINING OF FUNDAMENTAL DISCIPLINE: *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum*. 2019. № 3 (55) Central European Journal for Science and Research. Praha: Publishing house Education and Science, 2019. P. 58-63.
6. Полянская И. В., Шевченко В. Ф., Павлова Г. Д. Осознанность как базисная категория коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) преподавания языка. Новый коллегиум, № 1, 2015г. Харьков: с. 33-37.
7. Полянская И. В., Шевченко В. Ф. Развитие творческого реагирования в контексте коммуникативно-интенциональной модели обучения РКИ. Материалы 7-й Международной научно-практической конференции 8-11 июня 2013г. Ялта. Сборник научных работ «Русский язык в поликультурном мире» Киев: 2014 г. С.190-194.
8. Полянская И. В., Шевченко В.Ф., Сладких И. А. Коммуникативно-интенциональная модель преподавания языков как инновационный проект современного образования. Оралдың ғылым жаршысы, - Уральск, Республика Казахстан: ТОО «Уралнауцкнига», -2014. - № 47 (126). – с. 51-56.
9. Полянська І. В., Чернявська С. М., Сладких І. А. Комуникативно-інтенційна модель у контенті нової біобалансованої еволюційної освіти (розміркування щодо полеміки з колегами-філологами). В: Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія. Досвід, проблеми. Збірка наукових праць. Випуск 49. Київ-Вінниця: 2017 р. с.154-157.
10. Полянська І. В., Шевченко В. Ф. Розвиток проектного мислення та інтуїції під час викладання лінгвістичних дисциплін у контенті КІМ як нової еволюційної освіти. В: XXV міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я» MicroCAD-2017; ч. IV; Харків: с.26.
11. Семененко І. Є. Деякі проблеми використання інноваційного підходу до навчання у процесі мовної підготовки. «Інновации и традиции в преподавании РЯ в вузе и в школе» - Материалы IX междунар. Научно-практической конференции Вып 9, ч.2 X: ХНУСА. 2014. с.102-103.
12. Уточкина Е. Применение информационных технологий для активизации самостоятельной работы студентов. Новый коллегиум, № 1, 2015. Харьков: с. 14-18.

Перспективні інтерактивні методи навчання іноземної мови студентів ЗВО

Приходько С.О.

*к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Важливою характеристикою сучасного етапу розвитку вітчизняної освіти є застосування когнітивно-комунікативного підходу у навчанні іноземних мов, що передбачає інтеграцію інтерактивних, у тому числі мультимедійних, технологій у навчальний процес. Стрімкий розвиток інтернет-ресурсів уможливує залучення до освітнього процесу унікального і різноманітного контенту, що відкриває нові перспективи для вивчення іноземної мови. Пріоритет у навчанні іноземних мов надається комунікативності, автентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті, автономності та інтерактивності навчання, використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, що не тільки сприяє формуванню навичок говоріння, читання, аудіювання та письмового мовлення, але й стає основним засобом розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Мережа Інтернет пропонує широкі освітні ресурси, доступні онлайн: текстові, аудіо-, відео- та різного роду інтерактивні програми. Так, застосування новітніх SMART-технологій (вебінарів, блогів, твіттерів, відео- і аудіоподкастів в асинхронному й онлайн режимах) в процесі навчання іноземних мов дозволяє моделювати навчальні ситуації, доповнює традиційні методи навчання, сприяє формуванню широкого спектру навичок іншомовного спілкування від усвідомлення можливості висловлювати думку іншою мовою до вмінь самостійного вирішення комунікативно-пізнавальних завдань, підвищує мотивацію студентів до навчання.

Різні аспекти використання інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови розглядалися у працях Е. Азімова, М. Акопової, М. Бовтенко, І. Грітченко, О. Дмитрієвої, О. Крюкової, Є. Полат, І. Роберъ,

М. Роджерса, П. Сисоєва, Н. Тализіної та ін. Дослідники сходяться у думці, що інформаційні технології, безумовно, значно інтенсифікують процес навчання як у методичному, так і в презентаційному аспектах.

У роботі з сучасними інформаційними технологіями особливо зростає роль викладача (тьютора) як координатора і організатора процесу навчання, який отримує можливість більш гнучко спрямовувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних можливостей кожного студента.

Перспективною інноваційною формою навчання іноземної мови є вебінари (від англ. Webinar, скор. Від web-based seminar). Цей альтернативний формат побудови діалогу зі студентами за допомогою застосування сучасних Smart-технологій дозволяє проводити навчання студентів в дистанційному форматі, а також організовувати відеоконференції у режимі онлайн. Вебінар надає можливості викладачу передавати інформацію учасникам, які знаходяться у будь-якій точці світу, демонструвати презентації, малювати на віртуальній дошці, робити активні опитування, відповідати на запитання учасників, що з'являються у віконці онлайн-чату. Запускається вебінар за допомогою web-додатків. Вебінари є ефективним інструментом для організації віддаленого навчання, зручним засобом показу інформації в будь-якому форматі, включаючи зображення і відео, надає можливість чути і бачити співрозмовника, дозволяє охопити широку аудиторію і використовувати максимум можливостей «електронного» навчання.

Ефективною технологією у навчанні іноземної мови є подкастинг. Оксфордський словник англійської мови визначає подкаст («podcast») як «аудіо-чи відеофайл, що розповсюджується в мережі Інтернет для прослуховування на комп'ютері чи мобільному пристрої, і який є доступним для прослуховування у будь-який зручний для користувача час» [2]. Саме слово «подкаст» (podcast) походить від таких слів: «iPod» і «broadcast» (транслювати, передавати). Перегляд, зберігання і поширення подкастів здійснюється за допомогою сервісів, що використовують інформаційні технології Веб 2.0 і Веб 3.0, які

дозволяють користувачам створювати та поширювати власний контент у всесвітній мережі. Використовуючи сервіс подкастів, користувач може переглянути або прослухати обраний ним подкаст онлайн, завантажити на свій мобільний пристрій чи комп'ютер (якщо передбачена така можливість).

Усі подкасти можна розподілити на три групи: аудіоподкасти, що надають інформацію у вигляді аудіофайлу в форматі MP3; відеоподкасти, у яких інформація подається як відеофайл; скрінкасти, що презентують інформацію у вигляді відеофайлу, в якому за допомогою спеціальної програми на відеозапис накладається аудіодоріжка з коментарями.

П. Сисоєв і М. Євстігнєєв підкреслюють широкі перспективи використання подкастів під час навчання іноземної мови, відносячи до них розширення меж навчального середовища (аудиторний і позааудиторний час); можливість вирішення проблеми міжкультурного спілкування та взаємодії за рахунок поширення і обміну файлами-подкастами в мережі Інтернет; зниження рівня психологічних труднощів і подолання мовного бар'єру; наявність додаткової мовної практики тощо [1, с. 38].

Серед характеристик технології подкастингу науковці (Т. Сапук, П. Сисоєв, П. Соломатіна та ін.) виділяють такі, як актуальність, тобто можливість для користувачів підписатися на отримання подкастів і регулярно поповнювати свій архів новими матеріалами з Інтернету; аутентичність представленого матеріалу, що робить процес вивчення іноземної мови більш вмотивованим і ефективним; медіакомпетентність, тобто формування базових вмінь і навичок роботи з комп'ютерними платформами і сервісами; багатofункціональність, що проявляється у можливості розвивати декілька видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, аудіювання, письмо, підвищувати соціокультурну компетенцію, отримуючи інформацію про культуру мови, що вивчається; багатоканальне сприймання, що базується на одночасному сприйманні зорової і слухової інформації; інтерактивність, тобто діалоговий режим роботи користувача з мобільним пристроєм, за яким він має

змогу самостійно обирати інформацію, швидкість і послідовність її передачі; мобільність, розширення навчального середовища, що забезпечує можливість звернення до матеріалів подкаста в будь-який час і за межами навчального закладу, а також дозволяє обрати режим навчання у відповідності до індивідуальних особливостей сприймання інформації; стійка мотивація, що формується у результаті задоволенні пізнавальних мотивів при вивченні іноземної мови; автономність, яка дозволяє користувачу діяти у відповідності до власних потреб у навчанні, темпів навчання і рівня навченості; продуктивність, що є сильним імпульсом для навчання іноземної мови з точки зору діяльнісного підходу, тому що, створюючи і публікуючи у мережі власні аудіо- чи відеоматеріали, студенти працюють із перспективною інформаційною технологією у реальній ситуації.

Дидактичний потенціал подкастингу у викладанні іноземної мови дуже широкий. Подкаст передбачає можливість розміщення, прослуховування або перегляду аудіо- чи відеофайлів на сервісі подкастів; надає змогу обговорення змісту подкасту в мікроблозі; сприяє розвитку пізнавальних здібностей студентів, умінь навчання у співпраці й самостійної навчальної діяльності. Наприклад, розвитку навичок говоріння сприяє запис студентами навчальних подкастів іноземною мовою; вміння аудіювання підвищуються за рахунок прослуховування/перегляду подкастів однокласників; навички письма і читання покращуються в процесі мережевого обговорення навчальних подкастів у зоні мікроблогу або веб-форуму й індивідуальної роботи студентів під час обговорення подкастів.

Використання навчальних подкастів дозволяє вирішити низку методичних задач, таких як розширення і збагачення лексичного словника, формування та вдосконалення граматичних навичок студентів, розвиток умінь говоріння та писемного мовлення. Так, за допомогою навчальних подкастів можна розвивати вміння говоріння шляхом створення повідомлень, що містять найбільш важливу інформацію за темою; стислі передачі змісту отриманої

інформації; складання розповіді про себе, своє оточення, свої плани; обґрунтування своїх намірів чи вчинків; розмірковування про факти чи події, з наведенням прикладів, аргументів, висновків; висловлювання позиції стосовно певної проблеми. Для розвитку вмінь аудіювання необхідним є розуміння мети і тематики тексту; логіки викладу інформації або аргументації (послідовність фактів, подій); взаємозалежності між фактами, причинами, подіями; визначення ставлення мовця до предмету обговорення; прогнозування розвитку подій; можливість висловити своє судження, думку про почуте.

Власний досвід використання подкастів у викладанні англійської мови студентам дає змогу стверджувати, що при застосуванні цієї технології у навчальному процесі слід дотримуватися низки умов. По-перше, відеоматеріал, що використовується викладачем, повинен відповідати рівню знань студентів, бути узгодженим з навчальною темою і матеріалом, що вивчається. По-друге, необхідно чітко виділяти головне, істотне; відчувати міру у використанні наочності, демонструвати її поступово і тільки у відповідний момент заняття. По-третє, перегляд відеоподкастів повинен бути організований таким чином, щоб всі студенти мали можливість добре бачити/чути матеріал, що демонструється. І, нарешті, пояснення, що даються в ході демонстрації відеоматеріалу, потрібно детально продумати й проробити.

Інформаційні технології мають великий потенціал у підвищенні мотивації і пізнавальної активності студентів, дозволяють багаторазово підвищити ефективність навчання, стимулюють студентів до подальшого самостійного вивчення іноземної мови, 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.

Список використаних джерел:

1. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва : Глосса-Пресс, 2010. 182 с.
2. Oxford English Dictionary. URL: <http://www.oed.com>

До проблеми відбору лексичного матеріалу під час навчання іноземних студентів української та російської мов як іноземних

Режко В. А.

к. філол. н., доцент, доцент кафедри мовної підготовки 2

Хом'якова О. В.

*к. культурології, доцент кафедри мовної підготовки 2
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Під час вивчення української або російської мови як іноземної вельми важливою постає проблема засвоєння студентами мовленнєвих вмінь і навичок не лише в царині розмовного стилю, а й у галузі наукового мовлення, усного й писемного, за обраним фахом. Прискорити й полегшити процес опанування фахового наукового мовлення передусім допомагає свідоме засвоєння терміносистемою обраної спеціальності. Термінологічні одиниці – терміни й термінологічні словосполучення – складають основу наукового стилю кожної галузі знань, разом із уніфікованим синтаксисом наукового мовлення, орієнтованим на писемну форму спілкування, вони надають національній мові певних інтернаціональних рис, що до певної міри полегшує процес її вивчення як іноземної в цілому.

У Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна на підготовчому факультеті здійснюється навчання іноземних студентів за широким колом фахових напрямків. Майбутні студенти обирають інженерні, ІТ-спеціальності, економіку, біологію тощо. Неабияким попитом користуються гуманітарні науки: мовознавство, література, право, культура, мистецтво та інші. Такий спектр наук зумовлює й відповідні вимоги до роботи викладачів-мовників, що працюють у групах, сформованих переважно за фаховим спрямуванням, а також викладачів, що навчають слухачів конкретному підстилю наукового стилю кожної окремої спеціальності: технічні спеціальності, медицина, економіка, право, мовознавство, літературознавство

тощо. Ураховуючи обмеження часу, відведеного навчальними планами для вивчення мови країни перебування, нагальною потребою постає задача чіткого й виваженого добору лексичних одиниць для глосарія майбутнього студента та послідовність вивчення термінології під час навчального процесу.

У цій роботі ми спробуємо проаналізувати особливості відбору лексики спеціальних дисциплін, а також основні засади їх відображення й організації в спеціальних словниках, що мають формувати індивідуальний лексичний запас майбутнього фахівця, створюючи підґрунтя для подальшого успішного засвоєння тезаурусу майбутнього фаху.

Загальновідомо, що терміни – слова або словосполучення, які позначають певні явища, предмети або процеси, притаманні специфічній сфері суспільного життя нації: науці, техніці, виробництву, політиці, освіті, культурі, діловодству тощо. Термін завжди має дефініцію, тобто визначення номінованого ним явища. Така лексема позбавлена емоційного забарвлення, стилістично нейтральна або виразно належна до книжного типу мовлення.

Обов'язковою, найбільш характерною ознакою терміна є максимальна точність, однозначність у межах терміносистеми фаху, хоча поза межами такої терміносистеми термін, точніше лексема, може набувати й багатозначності (відмивання брудних коштів, козловий кран, задня або передня бабка верстата, власне слово «термін» і под.). Крім цього слід ураховувати такі властивості термінів, як стандартизованість, кодифікованість і конвенційність, оскільки терміни й терміносистеми є результатом згоди фахівців певної галузі знань, що знаходять відображення у словниках, довідниках, а доволі часто і в державних стандартах або нормативних актах (правопорушення, кримінальне правопорушення, сім'я, шлюб і под.).

Доволі часто поповнення термінологічної лексики відбувається за рахунок загальноживаних одиниць національної мови, які формалізуються, переосмислюються й спеціалізуються у терміносистемах (явка, відштовхування, збудження, збурення, посада й под.) [1, с. 111]. Слід

зауважити, що термінологізація загальноживаної лексики здебільшого призводить до небажаної синонімії, омонімії або багатозначності термінів, тому останнім часом найбільш бажаними стають терміни-інтернаціоналізми, що в більшості випадків полегшує їх засвоєння іноземними студентами (цивільний, кримінальний, адміністративний, атом, анатомія, морфологія, демократія, музика, література, лінгвістика, алфавіт тощо). Хоча часто такі терміни мають і власномовні відповідники (демократія – народовладдя, кримінал – злочин, алфавіт – абетка, літера – буква, діловодство – справочинство). Доволі часто такі лексичні пари, що мають назву терміни-дублети, у науковій літературі, залежно від схильності авторів або редакторів, можуть зустрічатися у вигляді одного з двох варіантів. Отже, викладачеві слід урахувувати такий вид синонімії термінів, хоча в цілому синонімія розцінюється як небажане явище в термінології.

У більшості випадків рекомендований слухачам глосарій фахових термінів залежить від обраних для розвитку в слухачів первинних навичок читання, говоріння й письма текстів, тому добір таких текстів відіграє вкрай важливе значення. Небажаним можна вважати переобтяжений науковою лексикою текст, або текст, великий за обсягом. Водночас такий текст має бути присвячений вузловим проблемам спеціальної дисципліни: жива й нежива природа; гуманітарні й негуманітарні науки; держава й види державного устрою; література й мистецтво; лексика й фразеологія; синтаксис; тіло людини тощо.

Відбираючи матеріал для фахового термінологічного глосарія слухачів підготовчого відділення, укладачі керуються традиційними принципами створювання термінологічних словників: загальна частотність, комунікативна значущість, сучасність, реальне функціонування в професійному мовленні, кодифікованість, стандартизованість, нормативність. Водночас застосовуються й специфічні принципи, властиві першому етапу вивчення іноземної мови: мінімізація лексичного складу такого словника, ретельний відбір термінів і

терміносполучень, раціональності, подальшої ефективності, доступності, семантики й валентності [4, с. 135]. Саме тематично-ситуаційний принцип використання навчального матеріалу виправдав себе та став найбільш поширеним в практиці викладання мов як іноземних [2, с. 118]. Цей принцип активно використовується і в нашій роботі. Методично доцільним вважається групування термінів та терміносполук, що пов'язані з обраною темою кожної з фахових дисциплін, що використовується і під час семантизації, і під час тренування, і під час контролю.

Працюючи над укладанням словників-госаріїв ми воліємо спиратися на принципи угруповання лексичних одиниць, запропоновані В.А. Полковниковою [5, с. 111].

- Групи термінів, близьких за значенням, але таких, що відрізняються за певним фоном (амбулаторія, фельдшерський пункт, поліклініка, лікарня, госпіталь).
- Лексико-семантичні групи термінів близьких за значенням (хімічні елементи, тверді речовини, рідина, хвороба, частина тіла й под.).
- Групи однокореневих слів, у яких збігається будь-яка семантична ознака (водень, вода, водяний, водневий; розчиняти, розчин, розчинний, розчинювач)
- Синонімічні ряди, що виникли через запозичення з інших мов (орфографія – правопис, гідроген – водень, біографія – життєпис, використання іншомовних терміноелементів, що мають відповідні дублети в національній мові: гідро, гігро, аква й под.).
- Антонімічні ряди термінів (експорт – імпорт, збитки – прибутки, твердий – рідкий – газоподібний, демократія – автократія – диктатура).
- Лексико-семантичні групи термінів з однаковими словотворчими елементами (вмикач, вимикач, змішувач, викладач, перекладач, розчинювач і подібні, що можуть позначати різні явища й процеси та професії).

- Дериваційні групи однокореневих термінів (кримінал, кримінальний, криміногенний, криміналістика, криміналістичний, кримінологія, кримінологічний; лікар, ліки, лікарня, лікувати, лікуватися, вилікувати; націоналізація, денационалізація, ренаціоналізація).

- Асоціативні ряди термінів, пов'язані певними традиційними та індивідуально засвоєними рисами (хімічний елемент, тверда речовина, рідина, кодекс, промисловість, морфема).

Такі глосарії, звичайно, можуть доповнюватися й самими слухачами залежно від індивідуальних інтересів, пізнавальних потреб та виконуваних навчально-наукових розшуків під час виконання завдань для самостійної роботи. На нашу думку, такі спільними зусиллями складені глосарії є вагомим чинником формування в іноземних студентів умінь і навичок мовленнєвої діяльності в усіх її формах. Водночас така словникова робота виконує й функцію пропедевтичного курсу, що формує лігво культурологічні компетенції майбутнього фахівця та готує його до засвоєння глосарія обраного фаху.

Список використаних джерел:

1. Балыхина Т. М. Слова и словосочетания общелитературного языка как один из генетических источников юридических терминологических словосочетаний. *Русский язык для студентов-иностранцев*. Сб. метод. статей, № 23. Москва: Высшая школа, 1984. С. 78-85.
2. Вишнякова Т. А. О некоторых приемах обучения рецептивной лексике при работе со студентами-нефилологами. *Русский язык для студентов-иностранцев*. Сб. метод. статей, № 18. Москва: Высшая школа, 1979. С. 222-227.
3. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основы терминотворения: Семантические та соціолінгвістичні аспекти. Київ: Академія, 2000. 218 с.
4. Морковкин В. В., Шахсуварова Э. М. О фразеологическом минимуме для начального этапа обучения студентов-иностранцев русскому языку. *Русский язык для студентов-иностранцев*. Сб. метод. статей, № 23. Москва: Высшая школа, 1984. С. 60-71.
5. Половникова В. А. Принципы и схема организации лексического аспекта обучения на курсах повышения квалификации зарубежных русистов. *Русский язык для студентов-иностранцев*. Сб. метод. статей, № 24. Москва: Высшая школа, 1987. С. 77-86.

Методика формування іншомовної граматичної компетентності

Романова О. О.

*к. філол. н, доцент кафедри іноземних мов
Національна академія Національної гвардії України
м. Харків, Україна*

Граматичні навички не тільки набуваються, але і втрачаються, що спонукає до систематизації та повторення граматичного матеріалу. Граматична звичка – це автоматизоване використання граматичного матеріалу в мові. Формування граматичного навичку проходить поетапно, від свідомого до автоматичного виконання граматичної дії, тобто в його основі покладено свідоме застосування граматичного правила.

Таким чином, основними компонентами мовної граматичної компетентності виступають граматичні знання, граматичні навички і граматична усвідомленість. Метою формування іншомовної граматичної компетентності студентів є оволодіння граматичними знаннями (форми і значення), граматичними рецептивними та репродуктивними навичками мовлення, а також граматичною усвідомленістю. Формування англomовної граматичної компетентності студентів супроводжується певними особливостями: врахування стадій засвоєння англomовного граматичного матеріалу, вибір раціонального способу ознайомлення з новими матеріалами, визначення послідовності засвоєння ними видo-часових форм Present Simple і Present Progressive.

Мета навчання граматичного матеріалу іноземної мови, що вивчається, це оволодіння граматичними навичками мовлення: репродуктивними, тобто граматичними навичками говоріння і письма та рецептивними, тобто граматичними навичками аудіювання і читання. Граматичні навички за своєю природою неоднорідні, оскільки складаються з активних та пасивних навичок володіння граматичним матеріалом, і таким чином вимагають до себе комплексного підходу. Для вираження власних думок іноземною мовою

студент має оволодіти тими граматичними структурами, які увіходять до активного граматичного мінімуму. Але щоб сприймати і розуміти думки інших людей, необхідно володіти, як активним, так і пасивним граматичним мінімумом. До пасивного граматичного мінімуму увіходять такі граматичні структури, якими студенти можуть користуватися для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання і розуміння мовлення.

Останнім часом набула поширення точка зору, згідно якої особливе значення відводиться мимовільному запам'ятовуванню граматичних явищ мови, що робить нібито зайвою цілеспрямовану і спеціальну роботу над граматичними явищами. У даному випадку має місце неправомірне ототожнення двох процесів: запам'ятовування і оволодіння граматичними явищами. Запам'ятовування є одним із етапів оволодіння. Оптимальний навчальний і виховний ефект досягається тільки тоді, коли студенти переконані у практичному застосуванні одержуваних знань, коли матеріал, що вивчається, пов'язаний з реальними мовними ситуаціями. Тому і граматичні вправи повинні більшою мірою виходити з життєвих ситуацій, їх завдання – показати, як явище, що вивчається, використовується в мові, в яких типових ситуаціях, а потім шляхом повторення умов акту мови примусити студента відтворювати його.

Грамматичні навички характеризуються такими ознаками як автоматизованість, гнучкість та стійкість і мають формуватися поетапно. Сучасний стан теорії формування навичок і умінь в іноземній мові дозволяє виділити чотири основні етапи роботи над граматичним матеріалом:

1. Етап презентації граматичних явищ і створення орієнтовної основи для подальшого формування навичку.
2. Формування мовних граматичних навиків шляхом їх автоматизації в усній мові.
3. Введення мовних навиків у різні види мови.

4. Розвиток мовних умінь. Основним чинником, що обумовлює успіх навчання мовної діяльності, є вправи, бо у вправах, що моделюють діяльність, формуються, розвиваються і удосконалюються мовні навички і уміння. Система вправ у яких у більшості випадків відсутні ознаки комунікативності. Наприклад, поставити дієслово в потрібну форму, скласти речення з вказаних слів. Вправи, в яких має місце комунікативне, мотивоване, ситуативне, контекстне використання матеріалу на знайомій лексиці. Наприклад, спростувати вислів, поєднати речення, вживаючи сполучники, і скласти цікаву розповідь. Вправи в природній комунікації у різних видах мовної діяльності. Наприклад, прослухати текст і прокоментувати вчинки дійових осіб, проглянути діафільм без звуку – ініціювати діалог, висловити свою думку про театр, кіно.

Отже, граматична компетенція – це наявність у майбутнього спеціаліста відповідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які можна подати у вигляді конструкта таких компонентів: мотиваційного, гностичного, діяльнісного та особистісного. Основними компонентами граматичної компетенції є такі граматичні навички: 1) репродуктивні (навички говоріння й письма), 2) рецептивні (навички аудіювання й читання); характеризуються такими ознаками, як автоматизованість, гнучкість і стійкість та поетапна сформованість; граматичні знання; граматична усвідомленість [3, с. 75].

Як ми вже зазначали, для формування граматичної компетенції використовують вправи. Для ефективного засвоєння граматичної компетенції, потрібна раціональна система вправ, яка має забезпечити: підбір необхідних вправ, що відповідають характеру навичок чи вмінь; визначення необхідної послідовності вправ; розташування навчального процесу та співвідношення його компонентів; систематичність і регулярність виконання вправ; взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності [3, с. 75]. Щоб підібрати необхідні вправи, потрібно визначити типи й види вправ за певними критеріями.

Отже, для формування граматичної компетенції використовують такі основні типи вправ:

1. Спрямовані на прийом або видачу інформації: рецептивні – вправи на впізнання, диференціацію, ідентифікацію, вибір за контекстом; репродуктивні – студент відтворює повністю або зі змінами слів, речень, тексту; рецептивно-репродуктивні – вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, завершення поданого матеріалу; продуктивні – студент самостійно створює висловлювання різних рівнів – усні, писемні; рецептивно-продуктивні – студент спочатку сприймає, а потім репродукує інформацію повністю або частково.

2. Спрямовані на комунікативність: комунікативні – спеціально організована форма спілкування, коли студент реалізує акт іноземною мовою, що вивчається; умовно-комунікативні – передбачаються в мовленнєвій діяльності студентів у ситуативних умовах.

Паралельно з основними видами вправ для формування граматичної компетенції потрібно обов'язково використовувати додаткові типи вправ: за характером виконання: усні й письмові; за участю рідної мови: одномовні та двомовні; за функцією в навчальному процесі: тренувальні чи контрольні; за місцем виконання: аудиторні, домашні, практичні.

Мовцю із сформованою мовною компетенцією будуть притаманні такі загальномовні вміння й навички, що безпосередньо стосуються виявлення граматичної компетенції, а саме: вибрати синтаксичні структури, які відповідають комунікативним намірам; прогнозувати синтаксичні схеми висловлювання (забезпечує нормальний темп і автоматизм у мовленні, зводячи до підсвідомого й машинального акту процес конструювання цілого речення за першим словом чи початком висловлювання); подолати внутрішньомовну інтерференцію – фальшиву аналогію в утворенні й вживанні граматичних форм; пов'язувати речення в межах надфразових єдностей (здатність граматично узгоджувати члени речення, узгоджувати їх форми в часі, вживати синтаксичні, синонімічні структури); узагальнювати граматичні поняття;

володіти засобами вираження зв'язків і відношень між фразами й лексемами висловлювання, тобто «знання граматичної структури мови», оскільки вони відображають рівень засвоєння граматичних засобів іноземної мови для вираження концептуальної і мовної картини світу; автоматично «зчитувати» граматичні риси [3, с. 76].

Отже, для ефективного формування всіх складових граматичної компетентності під час вивчення іноземної мови важливо орієнтуватися на закономірності, принципи та правила засвоєння теоретичних знань, аспекти організації знань у мисленні й пам'яті людини, застосовувати методи та прийоми розвитку пізнавальних здібностей студентів. Таким чином, ми можемо зазначити, що формування мовленнєвих умінь неможливе без оволодіння мовним граматичним матеріалом.

Список використаних джерел:

1. Вовк О. І. Сучасна стратегія формування англомовної граматичної компетенції у студентів-філологів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2008. № 27. С. 5-10.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. Видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва; пер. з англ. О.М. Шерстюк. Київ : Ленвіт, 2003. С. 112-113, 273.
3. Тригуб І. П. Формування граматичної компетенції у студентів ВНЗ у процесі вивчення англійської мови. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2014. №10. С.74-77.
4. Hirsh A. D. *The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston. 1998. 619 p.

Using innovative technologies in project method of teaching English

Rysbaeva G.K.

*Associate professor of Linguistics
Kazakh State Women's Teacher Training University
Almaty, Kazakhstan*

In the European languages the word «project» is borrowed from Latin: the participle «projectors» means «thrown out forward» «striking one's eye». With reference to a lesson of English language, the project is specially organized by the

teacher and independently carried out by students' complex of the actions, finished with creation of a creative product. A method of projects, thus, is the set of educational and cognitive modes which allow solving this or that problem as a result of independent actions of students with obligatory presentation of results.

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

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

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

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

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

From the time that Kazakhstan gained its independence, we have had an aim to be in close political, social cultural and economic relationships with most developed countries in the world. The importance of language knowledge, day by day is reaching the great top because of the unity development between different nations and countries that leads to the fruitful relationships. Firstly, the idea of trinity of the languages was proclaimed in October 2006 on the twelve congress of the Assembly of Kazakhstan [2]. Kazakhstan’s President Nursultan Nazarbayev delivered his annual state of the nation address, “New Kazakhstan in a New World”, on February 28 in 2007, outlining the strategy of Kazakhstan’s development for the next decade where he offered the idea of trinity of the languages. “Kazakhstan should be viewed in the world as a highly educated country whose people use three languages. These will be Kazakh as the state language, Russian as the language of interethnic communication, and English as the language of successful integration into the global economy,” the President noted. “Building the Future Together” - address to the People of Kazakhstan of the President of the Republic of Kazakhstan, Nursultan Nazarbayev has planned several stages of economic-social development which we must achieve by 2020. This plan has pointed out its own strategy and didn’t wait the

world's crisis. President of the Republic of Kazakhstan, Nursultan Nazarbayev paid great attention not only to a social modernization – a new social policy, but to education as well as to Healthcare, “We must continue to modernize education, therefore, I believe that by 2020 a share of our population speaking English should be no less than 20 percent”, he said. I have always said that knowledge of three languages is an obligatory condition of one's wellbeing [3].

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

In development of the project *«Тілдердің үш тұғырлығы»* academician S.S.Kunanbaeva introduced theoretical-methodological basic of studying foreign languages. She introduced a professional model of workers who embodies the qualities of knowledge of both Kazakh language and English, has new kinds of reasoning to English language: a) preparation of scientific pedagogical professionals through the use of modern innovative and interactive materials; b) training interpreters based on their native language is the conceptual universality of higher

education[4:185].That means the conduction of international relation will connected with the preparation of specialists.

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

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

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

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

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

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

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

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

So, module - one of the largest system, here the student is educated not only by sections, but systematically in the form of exact order. They are trained to work, to awaken an interest in science to develop the skills of independent work. The training process is applied different ways: an explanation, speaking, reading, lectures,

practical (practical laboratory, graphics, vocabulary and grammatical exercises), clarity (charts, tables, illustrations and demonstration), etc.

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

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

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

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

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

References:

1. *Paul Davies, Eric Pears' «Success in English Teaching: A complete introduction to teaching English» Oxford University Press, 2011. P.63*
2. *Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты» //Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. 6 ақпан, 2008 жыл.*
3. *Назарбаев Н.Ә. «Болашақтың іргесін бірге қалаймыз!» //Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. 28 қаңтар, 2011 жыл.*

4. Құнанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. А., 2005 – 262 с.
5. National Center for Assessment of the Quality of Education: <http://quality.edu.kz/> [In Kazakh and Russian. Last checked: August 2011.]

**Формування комунікативних навичок у іноземних студентів
на початковому етапі вивчення української мови як іноземної**

Сергійчук Л.В.

*ст. викладач кафедри української та російської мов як іноземних
Харківський національний університет міського господарства
імені О.М. Бекетова
м. Харків, Україна*

Як показує практика викладання української мови як іноземної, головну роль у формуванні комунікативної компетенції студентів-іноземців відіграє початковий етап навчання. Саме в цей час формується мовленнєва база студентів, і від того, наскільки успішним буде процес її формування, буде залежити й рівень комунікативної компетенції студентів.

Що стосується іноземних студентів, ми можемо сказати про володіння комунікативною компетенцією, якщо студент в умовах прямого або опосередкованого контакту успішно вирішує завдання взаємодії та взаєморозуміння з носіями мови, що вивчається, відповідно до норм та культурних традицій цієї мови [5].

На підготовчому відділенні іноземні студенти оволодівають різноманітними методами мовленнєвої діяльності й одночасно засвоюють граматичні форми й структури. Саме тому для методики викладання української мови як іноземної на сьогодні є актуальною проблема пошуку шляхів гармонійного поєднання комунікативно-орієнтованого навчання й принципів усвідомленості і системності у засвоєнні граматики української мови.

Викладачами кафедри української та російської мов як іноземних (ХНУМГ ім. О. М. Бекетова) Плотниковою Т., Сергійчук Л., Соколовою Г. створено посібник для практичних занять з курсу «Українська мова» (для іноземних студентів підготовчого відділення) [7]. Відмінною особливістю нового посібника є реалізація принципів розвитку мовлення, комунікативної функції мови, практичної направленості навчання. Як пріоритетну мету ставимо завдання навчити українській мові як особливій системі і суспільному явищі. У даному посібнику пропонуємо такі види робіт, які сприяють засвоєнню граматики й розвивають говоріння, читання, аудіювання і письмо українською мовою.

Відомо, що вивчення мови починається з ввідно-фонетичного курсу. Мета курсу – формування у студентів навичок чути та вимовляти звуки, склади, слова та речення, а також придбання знань про основні принципи української фонетичної системи. У цьому курсі викладач навчає слухо-вимовним навичкам – акустичним та артикуляційним.

На початковому етапі, працюючи над акустичними навичками, викладач навчає правильно чути українські звуки, розрізняти на слух слова з різним розташуванням наголосу а також речення з різною інтонацією. Формуючи артикуляційні навички, викладач працює над постановкою українських звуків, навчає вимовляти слова, правильно їх наголошуючи, навчає відтворенню основних типів інтонаційних конструкцій [8].

Пропонуються такі види завдань:

Приклад 1. Вставте замість крапок літери.

А) голосні: кін..., м...ма, с...мка, т...т, зв...к.

Б) приголосні: кі...ната, д...уг, по...руга, мо...а.

Приклад 2. Розташуйте подані слова у таблицю, звертаючи увагу на наголос.

· —	___ —'	· —	___ —' —	___ — —'	· — —
---------	------------	---------	------------------	------------------	---------------

Молоко, дім, вода, будинок, вулиця, мама, карта, тут.

На початковому етапі викладачу доцільно приділяти велику увагу формуванню навичок написання літер, слів, речень. Іноземних студентів потрібно вчити писати елементи прописних букв, букви і їх з'єднання. У зв'язку з цим на цьому етапі головне місце займають вправи на переписування друкованих текстів з наступним читанням написаного тексту.

Приклад 3. Складіть слова зі складів. Запишіть їх.

1.

ва	бук
----	-----

 2.

га	кни
----	-----

 3.

ал	віт	фа
----	-----	----

Приклад 4. Напишіть тексти. Прочитайте.

А) Тут алфавіт. Це буква «А». А це буква «М». Це звук [м]? Ні, це звук [н].

Б) Тут стіл, а це ваза. Там вода? Так, там вода.

На цьому ж етапі доцільно в першу чергу використовувати підстановлювальні тренувальні вправи. Вони досить різноманітні. Проте завданням навчання діалогу найбільше відповідає один їх різновид – вербальна (або ілюстративна) підстановка з одним змінним компонентом (одним новим елементом синтаксичної структури речення). При цьому в якості зразка краще давати не одну ізольовану мовленнєву дію, а діалогічну дію. [8]

Приклад 5. Доповніть діалог.

– Хто це?

– Це мої друзі.

– ...?

– Вони студенти.

– ...?

– Вони приїхали з Турції.

– ... ?

– Вони вивчають українську мову.

– ... ?

– Вони навчаються добре.

Обов'язком викладача є не тільки донести теоретичну частину до студента, але й знайти індивідуальний підхід до нього. Тому у посібнику подані завдання різного рівня складності.

У зв'язку з тим, що самостійна робота студента є обов'язковою складовою частиною позааудиторного навчального процесу, збірка, в тому числі, розрахована й на самостійну роботу студента.

Отже, з метою формування комунікативних навичок під час вивчення української мови як іноземної на початковому етапі доцільно використовувати навчальний матеріал, який сприяє успішному вирішенню завдань взаємодії та взаєморозуміння з носіями мови відповідно до норм та культурних традицій української мови. Вважаємо, що подані приклади з посібника реалізують принципи розвитку мовлення й практичної направленості навчання.

Список використаних джерел:

1. Вальченко І. В., Кохан Л. В., Прилуцька Я. М. Вивчаймо українську!: навч. посібник з української мови для іноземних студентів: у 3-х ч. Ч 1. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2021. 131 с.
2. Вальченко І. В., Прилуцька Я. М. Ласкаво просимо!: навч. посібник з української мови для іноземних студентів: у 2-х ч. Ч 1. Харків: ХНАМГ, 2011. – 386 с.
3. Вальченко І. В., Сергійчук Л. В. Практикум з української мови «Читанка»: навч. посібник для іноземних студентів підготовчого відділення. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2018. 57 с.
4. Макарова Г., Паламар Л., Присяжнюк Н. Розмовляймо українською. Вступний курс. Навчальний посібник. Київ: Фірма «ІНКОС», 2010. 126 с.
5. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г., Вятютнев М. Н., Сосенко Э. Ю., Степанова Е. М. Методика преподавания русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1990. 272 с.
6. Плотникова Т. А., Сергейчук Л. В., Соколова Г. П. Практикум для самостоятельной и практической работы по русскому языку как иностранному (приложение к учебному пособию «Ступени» для иностранных студентов подготовительного факультета). Харьков: ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2021.– 160 с.
7. Плотникова Т. О., Сергійчук Л. В., Соколова Г. П. Практикум з курсу «Українська мова»: навч. посібник для іноземних студентів підготовчого відділення. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2021. 70 с.
8. Чистякова А. Б. Практическое пособие по методике преподавания русского языка как иностранного. Обучение аспектам языка. Харьков: Константа, 2007. 175 с.

Особливості мультимедійної стратегії в сучасній системі освіти

Соїна І.Ю.

*к.філол. н., доцент
Харківська державна академія фізичної культури
м. Харків, Україна*

Серед основних мультимедійних технологій в сфері освіти найбільш поширеними є ілюстративні матеріали, комп'ютерні анімації, двовимірні анімації, тривимірні анімації, відео-аудіо запису, відео матеріали, аудіо матеріали. Останнім часом в навчальному процесі дедалі активніше починають застосовуватися комп'ютерні тренажери. Їх змістовне наповнення в основному складають інтерактивні анімації.

Аудіо ресурси зберігають інформацію за рахунок пожвавлення візуальної, емоційної пам'яті студента для легкого відтворення отриманих знань в подальшому. Потужна фонотека доречна при складанні навчальної програми вивчення іноземних мов, адже звуковий супровід необхідно для відпрацювання лексичних і фонетичних особливостей мови [1].

Важливим технологічним аспектом в освоєнні іноземної мови є мультимедійні тренажери. Комп'ютерні та мультимедійні тренажери використовуються для відпрацювання навичок, які необхідні в конкретно-обраному спеціалізованому напрямку діяльності.

Метою створення підручника-тренажера може бути не стільки надання нових знань, скільки практичні напрацювання і оволодіння практичними навичками користувача додатку. За рахунок використання подібних інтерактивних мультимедійних засобів, студенти можуть відпрацювати вміння читання, письма, вимови і сприйняття мови на слух. Акцент ставиться на відпрацювання комунікативних навичок, адже особлива увага звертається на мистецтво спілкування в форматі діалогів і рольових вправ.

Курс навчальних матеріалів має високий вміст ілюстративного контенту. Для візуалізації представлені відеофільми кінематографічної якості, анімації,

мова і музика в цифровому записі. У використанні сучасних освітніх мультимедійних технологій важливими є віртуальні симулятори.

Аналіз можливостей мультимедіа дозволяє визначити головні критерії вдосконалення навчального процесу в системі сучасної освіти, що складаються в модернізації традиційного навчання, зміни його відповідно до ефективної організації засвоєння заданих зразків і досягнення чітко фіксованих еталонів [2].

Впровадження в навчальний процес інноваційного підходу, дозволяє здійснити цілеспрямоване формування творчого і критичного мислення, досвіду навчально-дослідницької діяльності. Складовими елементами мультимедійної стратегії в сучасній європейській системі освіти є її розгортання у вигляді пошуку відповідей на питання-проблеми: на кого повинна орієнтуватися система мультимедійного навчання, в якій мірі мультимедійне навчання повинно бути окремим щодо нинішньої системи і класово-лекційного процесу, реалізованого в академічному середовищі або у співпраці з іншими установами; чи повинно академічне середовище ініціювати дії, спрямовані на визнання концепцій, що дозволяють прийняти оптимальні рішення, а їх реалізація забезпечить очікувані ефекти. Мультимедійні засоби навчання є важливим компонентом конкурентоспроможної сучасної навчально-методичної системи.

Список використаних джерел:

1. Осин А. В. Мультимедіа в освіті: контекст інформатизації. Москва: ТОВ «РИТМ», 2005. 320 с.
2. Тихонова Т. В. Нові інформаційні технології навчання. Освітні технології. Київ: А.С.К., 2011. 256 с.

Effective methods of study Ukrainian as a foreign language

Shlenova M.G.

*к. філол. н., ст.. викладач кафедри документознавства та української мови
Національний аерокосмічний університет імені М. Є Жуковського «ХАІ»
м. Харків, Україна*

Modern methods and techniques of study Ukrainian as a foreign language are based on the centuries-old traditions of Ukrainian higher education, so for the teacher today it is necessary to have a comprehensive analysis of the whole system of teaching techniques, to find out potential reserves to solve the problems facing modern education. The main methods we use in studying the discipline are conversational practice and communication study, talks on the actual topics, work with the textbook and exercises.

To avoid the kaleidoscope of study techniques during the grammar lessons of Ukrainian as a foreign language, the following teaching methods should be applied: the method of conversation, work with a textbook, method of exercises, independent work of student, observation, the teacher storytelling with a combination of conversation. The following exercises could be also applied: by instruction, by model, by essays on a given end or on the subject, different types of dictation. Types of dictation can be: explanatory, warning, commentary, dictation-translation, control.

The most common lexical shortcomings in the written work of foreign students, as well as in spoken language, are the mix of Ukrainian and Russian words, sometimes the use of English or French lexis. The misspellings in written essays are clearly spelled out due to the unpretentious speech environment. The unstable information-linguistic field inhibits the consciousness of a foreigner; students face the considerable difficulty in finding proper language norms to formulate their own thoughts and write them correctly.

Due to the language situation in Ukraine, foreigners learn and use in ordinary life not only Ukrainian but Russian language also. The language of modern students is characterized by a jargon or slang, used in certain communicative situations.

To prevent foreign students from lexical mistakes, it is necessary to ensure their study of literary language norms: the process of mastering each new lexical unit should be consisted of perceiving it at the level of comprehension, normative sound, skillful articulation, literate writing.

It is advisable to use drawings that adequately reflect the verbal content. After learning, for example, that the word “кишеня (pocket)” comes from “кишка (bowel)” and that they used the "гаман з кишки (bag made of the bowel)", that is, a purse for money, students will easily choose a test word for error-free writing of the control spelling.

Spelling and vocabulary work contributes to enriching the vocabulary of foreign students, it also aims at memorizing lexemes and their applications in speech, developing skills to write them properly etc. At the stage of mastering the spelling rule, foreigners can enrich their own vocabulary, and each theoretical position should be illustrated with words-examples-translations, which will allow quickly applying the method of spelling analogies and expanding the verbal palette of thought.

The vocabulary, distributive, selective dictations occupy an important place among vocabulary and spelling training exercises. Vocabulary dictation contains individual words; the attention is paid on the one, sometimes several, orthograms. Words are selected on a specific topic, for example, words with the spelling “lengthening in neutral nouns to –я”: затримання, змерзання, кораблебудування, снігозатримання, etc.

Productive type of work is selective dictation. Teacher select the related text, slowly read it, repeat 1-2 times. Foreign students write the words on the learned rule, explain their spelling.

The visual dictation named "Silence" contains a group of words written on a blackboard or specially prepared cards, where dots are placed instead of orthograms. Foreign students independently perform the spelling task.

Speech development exercises accompany the whole process of language study, because during this process vocabulary is enriched and grammatical, orthoepic

and punctuation skills are improved. In creative written works, it is necessary to recognize and correctly write orthograms in the same way as in specially selected exercises, because spelling literacy is part of the general linguistic culture. In order to improve the functioning of Ukrainian as a foreign language, we use such exercises and that need to be edited or filled out.

References:

1. Shlenova M.G. Features of interactive methods at lessons of Ukrainian as foreign language (for technical departments). *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2018. Випуск 22. С.214-217.
2. Shlenova M.G. Ukrainian as a foreign language: practical types of class work. *Проблеми і перспективи підготовки іноземних студентів*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків, 11-12 жовтня 2018 р. Х. : ХНАДУ. С. 102-105.
3. Shlenova M.G. Features of grammatical skills forming in foreign students studied Ukrainian as foreign language. *Новітні педагогічні технології у викладанні мов іноземним студентам*: матеріали семінару, м. Харків, 28 лютого–1 березня 2019 року. Харків: ХНАДУ, 2019. С. 263-266

Некоторые особенности обучения грамматическим средствам общения студентов-иностранцев

Толмачева Д.С.

к. филол. н., доцент кафедры русской филологии и мировой литературы

Игнатова Е.Р.

к. филол. н., доц.кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Саденова А.Е.

д. филол.н., профессор кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

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

Целью статьи является рассмотрение некоторых особенностей методики обучения практической грамматике русского языка как иностранного для иностранных студентов (презентация, закрепление и выработка навыков

использования грамматики в наиболее распространенных жизненных ситуациях).

Под термином грамматика подразумеваются две разные вещи: грамматика как один из основных разделов науки о языке и грамматика как грамматический строй речи. Поскольку целью обучения иностранных студентов русскому языку является практическое овладение им, то и грамматике следует обучать не столько путем изложения и усвоения ее теории, сколько путем практического закрепления тех или иных грамматических особенностей иноязычной речи. Необходимо не столько знать правила о том, как можно и должно конструировать иноязычные предложения, сколько практически овладевать различными грамматическими конструкциями (моделями и структурами) изучаемого языка.

Опыт показывает, что «в тех случаях, когда студент, изучающий иностранный язык приобретает и теоретические сведения о его фонетических, лексических, грамматических и стилистических закономерностях, чувство языка развивается значительно раньше, формируется значительно быстрее, чем в тех случаях, когда обучающийся пытается овладеть языком исключительно интуитивным методом» [1, с. 65].

Следовательно, вопрос не в том, обучать или нет грамматике, нужна она или не нужна, а в том «какое место отвести ей и как ее преподавать в практическом курсе русского языка. Коммуникативность как основополагающая категория методики не только не отрицает, а предполагает осознание грамматики языка ..., но справедливо отводит ей служебную роль в процессе овладения языком» [1, с. 66].

При обучении языку как средству общения грамматика изучаемого языка имеет прикладной характер. Она нужна учащемуся для того, чтобы: а) правильно строить иноязычную речь; б) правильно понимать иноязычные высказывания; в) по необходимости – уметь сознательно контролировать

построение высказывания и сознательно выбирать требуемые (или наиболее уместные) грамматические формы и конструкции.

В свое время известный русский лингвист и методист Л.В. Щерба ввел в методику понятие об активной и пассивной грамматике. В своей книге «Преподавание иностранных языков в школе» он писал, что пассивная грамматика описывает функции и значение строевых элементов конкретного языка, исходя из их формы, то есть из их внешней стороны. Пассивная грамматика рассчитана на восприятие и понимание строевых элементов языка, поэтому обслуживает такие виды речевой деятельности, как чтение и аудирование. В методике их называют рецептивными. Активная же грамматика предназначена для употребления этих форм в речи, обслуживает она продуктивные виды речевой деятельности – говорение и письмо.

Преподаватель, работающий в аудитории, должен понимать, что грамматика должна преподноситься учащимся на функциональной основе, и он должен формировать в сознании учащегося обобщенные функционально-грамматические категории, такие как:

- субъект, совершающий действие или испытывающий какое-либо состояние;
- род;
- одушевленность/ неодушевленность;
- предикат действия, состояния и т.д.;
- объект действия;
- свойство, качество, количество;
- результат, отсутствие результата;
- статика, динамика;
- время, место, причина, цель, следствие действия и т.д.

Формированию понятийных функционально-грамматических категорий может способствовать система вопросов, имеющая универсальный

общечеловеческий характер: кто? что? какой? где? куда? откуда? зачем? почему? и др.

Последовательность введения грамматического материала на начальном этапе работы можно представить как:

- объяснение нового явления;
- правило – инструкция;
- речевой образец.

На следующем этапе следует работать над автоматизацией навыков. Необходимо помнить, что автоматизм достигается, когда форма усваивается вместе с ее функцией: упражнения должны давать форму в ее функционировании с самого начала. Поэтому при формировании грамматических навыков необходимо использовать подготовительные упражнения коммуникативной направленности.

Третий этап работы заключается в формировании коммуникативно-речевых умений в различных видах речевой деятельности.

В методике известны различные способы введения нового грамматического материала. Различают чисто практический (лексический) и теоретико-практический (грамматический) способы ознакомления с новым грамматическим явлением. Кроме названных способов введения нового грамматического материала, преподаватель должен знать приемы, составляющие эти способы. При практическом способе обычно используются следующие приемы:

- демонстрация речевого образца (это могут быть схемы, таблицы, компьютерные презентации);
- имитация;
- выполнение действий по аналогии с образцом (с опорой на таблицу, схему, учебно-речевую ситуацию) и т.п.

Следует помнить, что таблицы, схемы и компьютерные презентации обладают адекватной внутренней наглядностью, которая обеспечивает

студентам лучшее понимание и более прочное закрепление (например, образование числительных, пояснения значения многих предлогов, степеней сравнения прилагательных, построение простых и сложных предложений и др.). Однако схемы и таблицы являются только вспомогательным материалом, так как не все грамматические явления могут быть представлены схематично. Кроме того они не дают полного представления о закрепляемом материале, так как схемы и таблицы чаще всего поясняют формальные признаки грамматической конструкции, а не ее функциональные особенности.

При теоретико-практическом способе введения грамматического материала используются:

- объяснения с опорой на речевой образец и правила-инструкции;
- сравнение с родным языком и на положительный опыт в родном языке (если это возможно);
- сравнение внутри языка и опора на сходные элементы ранее изученного материала;
- элементы грамматического анализа;
- перевод на родной язык (язык-посредник).

Использование речевых образцов в обучении становится результативным, если для их построения выбирается преимущественно типовой грамматический материал, достаточно обеспеченный лексическим и ситуативно-тематическим минимумом данного этапа работы.

В процессе обучения грамматическому строю русского языка иностранных учащихся следует обозначить этапы формирования грамматического навыка:

1) ориентировочно-подготовительный этап. На данном этапе учащиеся знакомятся с новым языковым явлением и выполняют первичные речевые или языковые (т.е. осуществляемые вне коммуникации, как правило, аналитические) действия.

2) стереотипизирующе-ситуативный этап. На данном этапе начинается автоматизация речевого действия путем его многократного использования в стереотипных ситуациях без существенного варьирования, что позволяет с помощью коррекции добиться относительной правильности и стабильности его исполнения.

3) варьирующе-ситуативный этап. Данный этап работы должен обеспечить дальнейшую автоматизацию речевого действия, но при варьировании условий его осуществления, что должно способствовать предупреждению чрезмерной фиксированности навыка и развивать такие его свойства, как «гибкость», «подвижность».

«Процесс автоматизации должен пройти шесть последовательных стадий формирования грамматического навыка: 1) восприятие; 2) имитацию; 3) подстановку; 4) трансформацию; 5) репродукцию; 6) комбинирование. Все стадии выделены по критерию действия обучаемого с усваиваемым речевым материалом» [3, с. 152].

На начальном этапе работы весь грамматический минимум должен быть усвоен до уровня, активного его использования в диалогической и монологической речи. В соответствии с принципами поэтапности организации усвоения работа над грамматическим оформлением речи охватывает несколько этапов, выделение которых основано на учете формирования любой человеческой деятельности, а именно: фазы ориентировки, исполнения, контроля (самоконтроля). Это значит, что каждое грамматическое действие должно осваиваться последовательно: 1) от ознакомления с ним и осознания его значения и (в разной степени) формы и употребления к 2) тренировке в его практическом использовании по опорам в микротесте и далее к 3) применению на продуктивном уровне по опорам на основе механизма аналогии и 4) применению на продуктивном уровне.

Граматику для обучения иностранцев русскому языку называют учебной или педагогической грамматикой. На занятиях она используется в виде:

- грамматики конкретного урока;
- грамматики обобщающего (повторительного) урока;
- грамматики изучаемого текста;
- грамматики разговорной темы;
- грамматики лексико-семантической группы;
- грамматики лексико-словообразовательной;
- грамматики в языковой системе.

Каждая изучаемая грамматическая форма должна быть проведена через этап подготовительных упражнений к упражнениям речевым, т.е. упражнениям в естественной коммуникации.

В какой же последовательности должны вводиться грамматические явления. Здесь нет абсолютных рекомендаций. Но с позиции коммуникативной методики необходимо в первую очередь отработать грамматические категории, непосредственно связанные с высказыванием (коммуникативный тип, предикативность и т.п.). Уже первые высказывания, которые учащийся встречает в учебнике, должны быть предикативными и образовывать естественный связный текст.

Грамматические особенности русского языка позволяют это сделать, даже если учащийся еще не знаком с глагольным словоизменением. Например, данный диалог, звучит вполне естественно, хотя и не содержит ни одного глагола:

- Виктор дома? – Да, дома. Вот он.
- Анна Виктор тут! – Привет, Виктор!
- Привет, Анна! – Виктор, сегодня зачет, почему ты дома?

Таким образом с самого начала обучение должно строиться на коммуникативно значимых высказываниях. Необходимо избегать

неестественных (некоммуникативных) и обычно не связанных друг с другом высказываний типа: Это стол. Это книга. Это Антон. Это Анна, которые в некоторых учебниках встречаются.

В методике обучения русскому языку иностранных учащихся выработались разнообразные приемы «скрытого», незаметного для учащихся ознакомления с законами конструирования русских предложений, которые позволяют усваивать изучаемые единицы через практику в речи. Эти приемы (все вместе) можно описать как предметный, глагольный и ситуативный пути введения и закрепления морфоло-синтаксических закономерностей русского языка.

Предметный путь состоит в том, что отрабатываемые грамматические категории по возможности «привязываются» к реальным предметам, которые находятся в аудитории или могут быть принесены в аудиторию.

Глагольный путь заключается в том, что необходимые грамматические категории изучаются в серии обычных, стандартных ситуаций, но внимание учащихся привлекается к действиям. Каждое высказывание содержит новый глагол, оправданный сиюминутным положением, состоянием. При этом называются действия, реально происходящие или разыгрываемые в аудитории. Например, можно предложить учащемуся встать, подойти к доске, написать на доске предложение, прочитать его вслух и в то же время обратиться к аудитории с вопросом: Что он (она) делает? Что он (она) сделала? Затем учащиеся работают в парах и дают пробные задания друг другу, тренируясь таким образом в употреблении форм глаголов.

Ситуативный путь. Ситуативные диалоги и взаимосвязанные реплики, иллюстрирующие определенные грамматические явления. Необходимая грамматика вводится и закрепляется в характерных для ее функционирования ситуациях. Ситуативно обусловленные реплики определенного грамматического состава могут проговариваться с разными видами реконструкции (в форме прошедшего, будущего времени, в форме

множественного числа и пр.); одновременно учащиеся запоминают полезные разговорные клише, частотные выражения.

Введение и доступное объяснение нового грамматического материала, как известно, не обеспечивает еще его усвоение и правильное употребление в речи учащихся. Одним из главных условий формирования грамматических навыков является выполнение достаточного количества адекватных упражнений, т.е. тренировка.

Обычно преподаватели используют следующие типы языковых упражнений:

- образование одних грамматических форм от других (например, образуйте формы сравнительной степени от данных имен прилагательных; раскройте скобки, употребляя соответствующую грамматическую форму);
- заполнение пропусков в предложении (закончите предложения; вставьте вместо точек слова в нужной форме);
- выбор правильной формы из нескольких предложенных;
- составление предложений (из данных слов; с помощью подстановочной таблицы; на основе образца; с опорой на картинку);
- составление предложений по образцу с заменой одного из членов предложения развернутым предложением;
- расширение и сокращение предложений.

Для того чтобы новые грамматические формы легко узнавались в текстах, в аудировании, необходимо обеспечить их повторяемость, и во многих случаях этого достаточно для формирования рецептивных грамматических навыков. Кроме того, используются и языковые упражнения, аналогичные упражнениям, предназначенным для формирования продуктивных грамматических навыков.

Итак, овладеть иностранным языком как средством общения невозможно без знания грамматики. Это положение особенно актуально для русского языка, так как он принадлежит к числу флективных, языков, с разветвленной предложно-падежной и видо-временной системой, обладает

сложной системой синтаксических форм, специфическими особенностями словорасположения и т.д. Безусловно, грамматическим строем языка можно овладеть и без изучения правил, как это происходит в родном языке, но знание грамматических особенностей сокращает путь к практическому усвоению русского языка как иностранного.

Список использованной литературы:

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. Москва. 1988.
2. Битехтина Н.Б., Горбаневская Г.В., Методическая мастерская. Образцы уроков по русскому языку как иностранному. Москва. 2010.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва. 1989.
4. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному. Санкт-Петербург. 2005.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Москва. 2007.

Методи навчання у лінгводидактиці

Тростинська О.М.

*к. філол. н., доцент кафедри мовної підготовки І
Навчально-науковий інститут міжнародної освіти
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Актуальність вивчення методів навчання зумовлена тим, що саме вибір відповідних навчальним цілям методів визначає результативність освітньої діяльності, ефективність навчального процесу, якість знань, які отримують ті, хто навчаються, адекватність формування відповідних знанням умінь і навичок та необхідних компетентностей. Мета статті – розглянути методи навчання, що застосовуються та можуть застосовуватись у закладах вищої освіти для організації процесу вивчення іноземної мови, зокрема й іноземцями.

Під методом навчання у педагогіці розуміють сукупність способів досягнення дидактичних цілей, сукупність прийомів або операцій практичної

або теоретичної освітньої діяльності, направлену на розв'язання певних освітніх завдань. У сучасній дидактиці існують різні визначення методів навчання: метод – засіб керування (управління) навчальною діяльністю за рахунок вибору педагогічно доцільних форм фіксації змісту та способів презентації цього змісту, спільна діяльність того, хто навчає, й того, хто навчається, спрямована на досягнення визначеної мети навчання, впорядкований комплекс дидактичних прийомів і засобів, що реалізує навчальні та виховні цілі, спосіб отримання знань.

Метод і прийом взаємопов'язані. Метод виступає як сукупність прийомів – елементарних актів педагогічного процесу, окремих тактик у процесі реалізації певного методу.

Єдиної системи методів не існує. Залежно від критеріїв класифікації розрізняють різні групи методів, серед яких чільне місце посідають словесні, оскільки дозволяють у стислі терміни передати великий обсяг навчальної інформації як за допомогою усних джерел (лекція, пояснення, бесіда, розповідь, дискусія), так і письмових (усі види навчальних та наукових видань). До наочних методів належать метод ілюстрації (показ, демонстрація малюнків, схем, таблиць) та метод демонстрації, пов'язаний передусім із демонструванням експериментів, використанням приборів, технічних установок тощо. Практичні методи ґрунтуються на практичній діяльності студентів і спрямовані на формування вмінь і навичок (усне та письмове виконання вправ і завдань, розв'язання задач, лабораторні роботи, творчі завдання).

Методи проблемного навчання спрямовані на створення проблемних ситуацій, які активізують в учнів процеси активного мислення, самостійного пізнання, пошук нових способів розв'язання завдань. Залежно від рівня пізнавальної самостійності студентів та складності пізнавальних завдань розрізняють такі методи проблемного навчання: пізнавальне проблемне викладення (створюючи проблемну ситуацію за допомогою різних джерел та

засобів, викладач формулює завдання і спочатку показує способи його розв'язання, а потім залучає студентів до спільного вирішення проблеми); евристичний, або частково-пошуковий метод (пошук рішення проблеми здійснюється шляхом певних практичних дій або через спостереження та узагальнення отриманої від викладача чи інших джерел інформації); дослідницький (характеризується більш високим рівнем самостійних пошукових дій студентів із вивчення відповідної наукової літератури, спостереження, вимірів тощо і наближається до науково-дослідної діяльності).

Заслугує уваги класифікація методів за послідовністю етапів навчального процесу: отримання знань, формування вмій і навичок використання знань, закріплення знань, умій і навичок, перевірка закріплених знань, умій і навичок.

Ю. Бабанський запропонував класифікацію методів навчання за аспектами пізнавальної діяльності: методи організації пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні – аспект передачі навчальної інформації; індуктивні та дедуктивні – логічні аспекти; репродуктивні та проблемно-пошукові – аспект мислення; самостійна робота та робота під керівництвом викладача – аспект управління навчання); методи стимулювання та мотивації (цікавості до навчання та відповідальності за навчання); методи контролю та самоконтролю ефективності навчання (усний, письмовий, лабораторно-практичний) [3].

Класифікація І. Лернера та М. Скаткіна побудована за характером діяльності учнів і містить такі методи: пояснювально-ілюстративний (отримання знань від викладача), репродуктивний (застосування вивченого на основі зразка), проблемний (розв'язання проблемних завдань за допомогою викладача), частково-пошуковий, або евристичний (пошук рішення задач під керівництвом викладача), дослідницький (самостійний пошук варіантів рішення) [4].

Перелік наведених класифікацій (далеко не вичерпаний) засвідчує, що у самому визначенні поняття *метод навчання* немає одностайності, оскільки автори розуміють під ним спосіб отримання інформації, керівництво викладачем пізнавальною діяльністю учня, спільну діяльність викладача й учня тощо.

У лінгводидактиці триває пошук методів, відповідних процесу навчання мови та цілям її вивчення, а отже здійснюється відбір та аналіз ефективності загальних традиційних методів навчання (наприклад, за передачею початкової інформації – пояснювально-ілюстративних (словесних та наочних), практичних (свідомо-практичних і репродуктивних), проблемних) та запровадження у процес навчання методів, специфічних для мовного навчання. До таких методів належать граматико-перекладний (А. Хорнбі, К. Еккерслі), спрямований на навчання мови як граматичної системи, репродуктивно-рецептивний (Г. Пальмер, Л. Блумфілд), сфокусований на навчанні усного мовлення через аудіювання, аудіо-візуальний (П. Губеріна, П. Ріван), в основі якого також навчання усного мовлення за допомогою слухання та візуальної наочності, аудіо-лінгвальний (Ч. Фріз, Р. Ладо), заснований на аналогії та багаторазовому повторенні мовних зразків, свідомо-співставний (Л. Щерба), свідомо-практичний (Б. Беляєв), що передбачає послідовне навчання від засвоєння знань до формування мовленнєвих умінь і навичок та паралельне оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності, комунікативний.

Актуальності у сучасній лінгводидактиці набувають активні методи навчання (ділові ігри, групові консультації, дискусії, круглі столи, мозковий штурм, метод проєктів тощо), зокрема метод кейс-стаді, в основі якого лежить активний аналіз проблемної ситуації та навчання мови шляхом розв'язання конкретних комунікативних завдань. Відповідно до підходів до навчання мови як іноземної (біхевіористського, пов'язаного з утворенням мовленнєвого автоматизму на запропоновані стимули, інтуїтивно-свідомого, свідомого, або

когнітивно-комунікативного та комунікативно-діяльнісного) виділяють такі специфічні методи навчання мов: прямі, свідомі, комбіновані, інтенсивні [1].

Цікавим, на наш погляд, є метод частотного штурму. Л. Сакаєва та А. Баранова наводять такий приклад цього методу: 100 найуживаніших слів Євангелія від Іоанна на івриті відповідають 80% слів тексту, отже знання лише 100 слів дає можливість увійти у реальну неадаптовану мову за досить короткий проміжок часу. Слід відзначити, що список слів має супроводжуватися ранжованим списком для всіх типів структурних елементів мови, що вивчається таким чином [2].

Безумовно, кожний метод навчання не є абсолютним, лише поєднання різних методів стає запорукою формування комунікативної компетентності студентів, що вивчають іноземні мови.

Вибір відповідних методів навчання вимагає від викладача педагогічної майстерності, усвідомлення цілей і завдань навчання, розуміння рівня підготовки учнів, їхніх вікових особливостей. На відбір того чи іншого метода впливає також специфіка та зміст навчальної дисципліни й особливості матеріалу конкретного навчального заняття. Лише доцільне й адекватне застосування методів навчання стає запорукою розвитку здібностей студентів, формування у них відповідних компетентностей та залучення до самостійної навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Долженков В.М. Анализ содержательных основ методов обучения в лингводидактике на фоне их противоречий. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2019. Том 4. Вып. 4. С. 82-86.
2. Методика обучения иностранным языкам. Казань: КФУ, 2016. 189 с.
3. Педагогика. / Под ред. Ю.К. Бабанского. Москва: Педагогика, 1988. 479 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Учебник для студентов высших пед. уч. заведений. Москва: Просвещение: Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. 303 с.

Використання основного принципу сторітелінгу на заняттях з української мови як іноземної

Чуприна О.О.

*ст. викладач кафедри мовної підготовки
Харківський національний університет радіоелектроніки
м. Харків, Україна*

Сторітелінг (англ. Storytelling, «розповідання історій») – це мистецтво захоплюючої розповіді. Метод був вперше запропонований на початку 90-х років. Автор методу сторітелінга (TPR Storytelling) – Блейн Рей, викладач старших класів однієї зі шкіл в Каліфорнії.

Спочатку метод зосереджувався виключно на пасивному слуханні історії, яку розповідає вчитель в класі. Але поступово вчителя зрозуміли, що буде краще, якщо учні і самі почнуть активно брати участь в історії.

В Україні його дослідженням почали займатися нещодавно, і на сьогодні цей метод вважається інновацією в світі.

Для доброго засвоювання граматики і швидкого розширювання словникового запасу студенти повинні постійно дуже багато слухати зрозумілу їм інформацію, в якій постійно лунатимуть одні й ті ж потрібні граматичні конструкції й нові слова. Це, звичайно, не єдина умова успіху: нова інформація повинна бути не тільки рясною, але ще й настільки цікавою, щоб утримувати увагу студентів досить довго.

Практика показує, що найефективніший спосіб постійно повторювати потрібні конструкції та обороти – це задавати студентам багато запитань і просити їх відповідати на них. Мета таких запитань – перевіряти, наскільки добре студенти зрозуміли значення тієї чи іншої фрази. До того ж, розповідаючи історію, дуже важливо ставити запитання не після історії, а прямо по її ходу: ви вимовляєте одну пропозицію (робите одне твердження) і за ним відразу ж йде серія питань студентам, на які вони повинні відповісти. І до наступного факту вашої історії (до наступної події або обставини) ви

переходите тільки після того, як переконаєтеся, що ваші студенти правильно зрозуміли попередній.

Тобто ви не просто розповідаєте цікаву історію, а постійно перериваєте її циклами таких перевірочних запитань-відповідей. Приводом для кожного нового циклу буде кожна нова подробиця або нова обставина історії, яку викладач додає до своєї розповіді.

Такий прийом називається *scaffolding*. Термін запозичений у будівельників хмарочосів, у яких будівельний кран завжди спирається на раніше укладені їм плити поверхових перекриттів і піднімається вгору слідом за поверхами. Так само поводитьися і вчитель-сторітелер: відштовхуючись від першої фрази своєї історії, він поступово додає до неї по одному новому факту чи обставині, і сюжет історії на очах студентів розростається і збагачується новими подробицями.

Мета такого методу: змусити учнів постійно повторювати потрібні слова й звороти, поки вони їх не засвоять до автоматизму. Тільки за такої умови вони перейдуть в їх довготривалу пам'ять.

Візьмемо як приклад найпростішу фразу, яку можна умовно розбити на три частини:

Дівчата / люблять говорити / про моду.

Кожна така частина відпрацьовується своїм «циклом» запитань. Поняття цикл запитань (або циклічні питання) був вперше запропонований Сьюзан Гросс і включає такі елементи:

1. Початкове твердження.
2. ТАК-запитання: загальне запитання, на яке студент повинен відповісти ствердно.
3. АБО-запитання: студент повинен вибрати один із запропонованих варіантів.
4. НІ-запитання: ще одне загальне запитання, на яке студент повинен відповісти негативно.

5. Закінчуючи цикл запитань: повторити перше ТАК-запитання і знову отримати ТАК-відповідь.

6. Закінчуючи цикл відпрацювання: викладач ще раз повторює початкове твердження.

Ось як, наприклад, буде виглядати цикл питань до третьої частини твердження – *про моду*:

Твердження: Дівчата люблять говорити про моду. – Ага!

ТАК-запитання: Дівчата люблять говорити про моду? – Так.

АБО-запитання: Дівчата люблять говорити про моду або футбол? – Про моду.

НІ-запитання: Дівчата люблять говорити про футбол? – Ні.

ТАК-запитання: Дівчата люблять говорити про моду? – Так.

Повторне твердження: Так, дівчата люблять говорити про моду.

А ось таким буде цикл запитань до першої частини пропозиції – до слова *дівчата*. Оскільки вихідне твердження залишається тим же самим (Дівчата люблять говорити про моду), ми його не вимовляємо вголос, а відразу починаємо з циклу запитань:

ТАК-запитання: Люблять говорити про моду дівчата? – Так.

АБО-запитання: Люблять говорити про моду дівчата чи хлопці? – Дівчата.

НІ-запитання: Люблять говорити про моду хлопці? – Ні.

ТАК-запитання: Люблять говорити про моду дівчата? – Так.

Повторне твердження: Так, люблять говорити про моду дівчата.

Дівчата люблять говорити про моду.

Циклічні запитання до дієслова *говорити*. І знову, оскільки вихідне твердження залишається тим же самим (Дівчата люблять говорити про моду), ми його не вимовляємо вголос, а відразу переходимо до циклу запитань:

ТАК-запитання: Дівчата люблять говорити про моду? – Так.

АБО-запитання: Дівчата люблять говорити або писати про моду? –
Говорити.

НІ-запитання: Дівчата люблять писати про моду? – Ні.

ТАК-запитання: Дівчата люблять говорити про моду? – Так.

Повторне твердження: Так, дівчата люблять говорити про моду.

Окремий випадок запитань: за бажанням, всі негативні твердження в циклі запитань до різних членів пропозиції викладач може замінити єдиним НІ-циклом, задавши поспіль три питання, які мають на увазі негативну відповідь:

НІ-запитання: Дівчата люблять говорити про футбол? – Ні.

– Молодці! Звичайно, ні! Дівчата люблять говорити не про футбол, а про моду.

НІ-запитання: Люблять говорити про моду хлопці? – Ні.

– Ні! Люблять говорити про моду не хлопці, а дівчата.

НІ-запитання: Дівчата люблять писати про моду? – Ні.

– Звичайно, ні! Дівчата люблять не писати, а говорити про моду.

У чому переваги циклу «три в одному»: такий цикл наочно показує, як будувати негативну відповідь. Збільшується кількість повторів однієї і тієї ж мовної моделі.

Різні варіанти циклічних питань можна комбінувати між собою.

Ще можна спробувати ввести в цю ж фразу нову деталь (В Україні дівчата люблять говорити про моду?) і відпрацюйте її аналогічним циклом запитань:

Також можна додати до фрази ще одну деталь, щоб спеціальними питаннями відпрацювати потрібні вам граматичні конструкції або мовні звороти (куди? де? скільки? що? про що? у кого? з ким? тощо).

Іншим варіантом закріплення нових слів і зворотів може стати прохання закінчити фразу за вчителем (Дівчата люблять говорити ...).

Ще один варіант відпрацювання вільного говоріння в запитально-відповідній формі – чергування загальних і спеціальних питань:

На ранніх етапах навчання намагайтеся уникати питальних слів *як? і чому?*, оскільки вони вимагають більш складних відповідей і вигадки.

Якщо прозвучало запитання, на який учні не можуть дати відповідь, учитель обов'язково повинен дати відповідь сам.

Отже, можемо зазначити, що варто заохочувати цей метод викладання, тому що він допомагає не тільки запам'ятати матеріал, а й збагатити усне мовлення. У сучасній освітній ситуації такий метод став варіантом неформального навчання і використовується як додатковий до академічного. Основним фактором успішності сторітеллінгу є підібрані і вчасно розказані історії.

Список використаних джерел:

1. <http://kumlk.kpi.ua/node/1410>
2. <http://timso.koippo.kr.ua/hmura13/dubok-tetyana-vasylivna-vykorystannya-tehnolohiji-storitelinh-na-urokah-ukrajinskoji-movy-ta-literatury-yak-zasobu-formuvannya-movnoji-kompetentnosti-uchniv/>
3. <http://irinaclass12.dp.ua/2017/05/03/5151/>
4. <http://jrnل.nau.edu.ua/index.php/go/article/view/13262>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Психолого-педагогічні засади організації навчального процесу:

питання адаптації

Андрєєва О.Ю.

*ст. викладач кафедри мовної підготовки
Запорізький державний медичний університет
м. Запоріжжя, Україна*

Загальною метою міжнародної діяльності нашої країни в галузі освіти є її інтеграція як рівноправного партнера у світову освітню спільноту, вдосконалення та авторитету національної системи освіти з урахуванням міжнародного досвіду. Статистика свідчить, що контингент студентів-іноземців, що приїждять на навчання до України неухильно зростає. Тому проблема вдосконалення системи підготовки фахівців для арубіжних країн набуває особливого значення з урахуванням світових тенденцій розвитку вищої освіти.

Підготовка кваліфікованих кадрів для зарубіжних країн є одним зі шляхів інтеграції України у світовий освітній простір. Основою здобуття освіти іноземними громадянами в українських ЗВО є система підготовки з мови навчання, певний рівень володіння якою необхідний для формування навчально-професійних умінь, й умінь спілкуватися в особистісно значущих сферах життєдіяльності.

Студенти немовних спеціальностей складають найбільш численну групу іноземців, які навчаються у закладах вищої освіти України. І вже на

початковому етапі (підготовчий факультет або перший курс) іноземні студенти мають володіти мовою навчання на достатньому рівні, що має забезпечити їх повноцінне входження в соціокультурний простір України, зокрема в освітнє середовище ЗВО. Проте результати вступних тестувань з мови навчання (якою може бути українська чи російська), найчастіше свідчать про низький (ріше просто недостатній) рівень сформованості вмінь володіння всіма видами мовленнєвої діяльності. І тут на перший план виходить питання адаптації іноземних студентів.

Саме поняття «адаптація» (від латинського «adaptacio» – пристосування) виникло в біології і в широкому значенні розуміється як пристосування до умов навколишнього середовища. Більшість психологічних теорій адаптації розглядають її як процес узгодженості, приведення у рівновагу системи «особистість – середовище». З позицій поведінкового пристосування трактує адаптацію концепція біхевіоризму. У ній під адаптацією розуміють процес (або стан, який досягається в результаті цього процесу) фізичних, соціально-економічних, організаційних змін у груповій поведінці, соціальних відносинах або культурі. Адаптація у широкому сенсі визначається як особлива форма відображення людиною систем зовнішнього та внутрішнього середовища, що полягає у тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги. Розкриваючи зміст явища адаптації, психологи розуміють його, перш за все, як сталий процес активного пристосування до умов соціального середовища. Таким чином, адаптація до освітнього середовища ЗВО є однією з форм пристосування студентів. Вона має ті ж компоненти, що і будь-який інший адаптивний процес. Іноземні студенти, маючи специфічні етнічні та психологічні особливості, змушені долати бар'єри різного роду (психологічні, соціальні тощо), освоювати нові види діяльності і форми поведінки. Адаптація іноземних громадян до нових соціокультурних умов при вступі до ЗВО є основним чинником, що впливає на ефективність освітнього процесу. Проблеми адаптації іноземних

студентів до умов навчання в нерідному мовному та соціокультурному середовищі вивчали І. Добрянський, М. Вітковська, І. Троцук.

В перші місяці навчання студентам-іноземцям треба опанувати великий обсяг знань чужою мовою, що включають повторення тем більшості предметів на нерідній мові та оволодіння новими знаннями, іноді новими предметами. Все це призводить до значних навчальних та психологічних навантажень, які лягають на плечі іноземних студентів. У цей час вони повинні ознайомитися зі звичаями та традиціями України, нормами поведінки, етикетом. Основні труднощі іноземних студентів пов'язані з тим, що вони ще не пристосовані до здобуття вищої освіти в іншомовному середовищі. Саме тому студентів-іноземців треба забезпечити необхідним багажем знань, правилами спілкування та комунікативного обміну. У зв'язку з цим, існує потреба не тільки розвивати у студента впевненість у собі, прагнення розширювати інтелектуальний та особистісний потенціал, а і впевнено себе почувати в новому соціокультурному середовищі, вміння спілкуватися на нерідній мові з представниками нашої культури.

При роботі з іноземними студентами, які щойно приїхали до України, викладач обов'язково має враховувати багатонаправленість національних культур, цінностей, норм, традицій. Розуміння, усвідомлення викладачем особливостей національних культур студентів (які приїжджають на навчання з багатьох країн) допомагає йому забезпечити найкращі педагогічні умови для навчання іноземних студентів, здобуття ними професійних навичок, розвиток їхньої особистості. На цьому етапі психологи також радять викладачам враховувати вікові особливості та відмінності студентів.

Проблема недостатнього рівня підготовки стосується не лише студентів, які вже пройшли навчання на підготовчому факультеті, рівно так і тих, хто вступає до українських закладів вищої освіти без навчання на підготовчому факультеті (громадяни Узбекистану, Туркменістану, Азербайджану тощо). Що стосується останніх, рівень їхньої мовної підготовки, з однієї сторони, такий,

що вони не потребують навчання на підготовчому факультеті в повному обсязі, а з іншої, вони не можуть брати повноцінну участь у навчальному процесі через недостатній рівень володіння мовою (навіть загальнолітературною, не кажучи вже про майже нульовий рівень володіння навичками спілкування в навчально-професійній сфері, що є набагато гіршим, бо вони необхідні для засвоєння спеціальних дисциплін (які вводяться майже одразу на першому курсі). Що стосується студентів, які вже пройшли навчання на підготовчому факультеті, ця проблема не стоїть так гостро. Річ у тому, що під час навчання на підготовчому факультеті вони вивчали мову спеціальності. А найважчим для викладача і для студентів є те, що в одній групі опиняються студенти, які пройшли навчання на підготовчому факультеті, і студенти-вихідці з країн СНД (перші володіють навичками спілкування в навчально-професійній сфері, а останнім маже до завершення навчання в університеті дуже важно «наздагнати» їх, тому вони дуже часто перебувають у стані стресу). У такій ситуації викладач має бути не лише педагогом, а й досвідченим методистом (бо студентам, які приїхали з Узбекистану, Туркменістану, Таджикистану, треба під час уроку приділяти більше уваги, розробляти для них індивідуальні завдання) і психологом (щоб кожен студент у подібних «змішаних» групах почувався впевнено, що є безумовною складовою адекватного сприйняття інформації, яку далі вони отримуватимуть на основних кафедрах). Сучасні засади особистісно орієнтованого навчання розроблено Є. Голобородько, О. Леонтєвим, Г. Михайловською, Ю. Пассовим.

Процес адаптації відбувається під впливом низки факторів: об'єктивно-соціальних, соціально-психологічних, психофізіологічних, тому адаптація розглядається як комплекс мовного, соціально-психологічного, дидактичного, академічного та інших видів пристосування до нових умов життя (А. Зінковський, Н. Шафажинська). Найбільш важливим для студентів видом адаптації є академічна, її результат становить академічна адаптованість, тобто

рівень сформованості комунікативних умінь і навичок, які дозволяють студенту на 100 % реалізовувати освітні потреби.

Список використаних джерел:

1. Каземіренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6.
2. Моргунова Н. С. Мовне портфоліо як інструмент самооцінки досягнень студентів у процесі навчання української мови як іноземної. *Педагогіка та психологія*. 2015. №. 51. С. 66-75.
3. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптивності. Тернопіль: Економічна думка, 2000.

**Педагогічні технології навчання та виховання як складова
соціокультурної адаптації іноземних громадян**

Богиня Л.В.

*Керівник навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян
Українська медична стоматологічна академія
м. Полтава, Україна*

Реформування освітньої галузі в останні роки розширює можливість міжнародної діяльності українських закладів вищої освіти, робить їх привабливими для іноземців. Традиційно до України приїздить багато іноземних громадян, що прагнуть здобути вищу медичну освіту. Стрімкі зміни у політичному, економічному та соціальному житті України викликають необхідність перегляду підходів до питання організації навчального процесу іноземних студентів як одного з чинників соціокультурної адаптації та фахової підготовки.

Більшість науковців трактують поняття соціокультурної адаптації як процес взаємодії особи (чи групи осіб) і соціокультурного простору іншої країни, результатом якого є відчуття пристосованості, комфортного перебування в новому середовищі. Соціокультурний простір розуміється нами як поєднання правил і норм, що регулюють життя суспільства, способу життя

населення окремого регіону, його традицій і культурних цінностей, механізмів забезпечення толерантної взаємодії людей різних національностей.

Іноземні громадяни, вступаючи до українських закладів вищої освіти проходять складний процес адаптації у декілька етапів.[1] Від тривалості процесу адаптації залежить успішність іноземних громадян, тому пошуки нових методів і технологій, що сприяли б якнайшвидшій адаптації, продовжують бути актуальними.

Адаптація – це складний процес, який може бути успішним лише за активної взаємодії особистості і середовища. Застосування педагогічних технологій здатне забезпечити цілеспрямовану адаптивну діяльність іноземних студентів, свідомий обмін інформацією задля перетворення себе й оточення, визначення загальнолюдських цінностей, розвиток когнітивних здібностей, пізнання нового й самопізнання. Проміжним результатом соціокультурної адаптації як успішного входження у полікультурне середовище на початковому етапі ми вважаємо відчуття іноземним студентом внутрішнього задоволення від життя й результатів навчання, адекватну взаємодію з усіма учасниками навчально-виховного процесу, дотримання норм поведінки без внутрішнього дискомфорту.

Педагогічна технологія розуміється нами як засіб педагогічної взаємодії викладача і студента. До педагогічних технологій відносять технології навчання, технології виховання, навчальні (інформаційні) технології. Це системи методів, прийомів і дій викладачів і студентів у процесі навчання, спільної діяльності, що передбачає не лише вивчення окремих дисциплін, а й засвоєння норм, цінностей, формування вмінь толерантного ставлення до оточуючих, збереження власної ідентичності під час взаємодії з представниками інших культур.

Засобами реалізації педагогічних технологій навчання є створення умов для інформативної, психологічної підтримки іноземних студентів у процесі вивчення мови й країнознавства шляхом укладання навчальних посібників з

урахуванням соціокультурної змістової, організацію співпраці всіх студентів групи над вирішенням окремих соціально значимих завдань. Першим кроком на шляху соціокультурної адаптації, як зазначають фахівці, є подолання мовного бар'єру.

Для забезпечення вивчення нормативних дисциплін «Українська мова як іноземна», «Російська мова як іноземна»[4;5], до кожного тематичного блоку нами укладені матеріали, що містять найбільш уживані лексичні одиниці, діалоги у повсякденних ситуаціях, тексти та завдання до них. Робота за цими матеріалами передбачає не лише вивчення української чи російської мови, а й норм поведінки у соціумі (наприклад, у темах «Гуртожиток», «Заклади громадського харчування» тощо). Разом з тим, мотивуючи студентів брати участь у обговоренні тем, додаємо завдання на визначення спільних і відмінних рис українського суспільства й суспільного середовища рідних країн. Працюючи з полінаціональними групами (бо формуються вони залежно від термінів зарахування іноземних студентів до академії), маємо можливість, з одного боку, підтримувати комфортне відчуття національної ідентичності особистості, а з іншого, розвивати вміння спілкуватися з однолітками з різних країн і національних спільнот.

Укладаючи робочу програму та навчальний посібник з країнознавства, ми виходили з того, що це інтегрована дисципліна, яка поєднує у собі мовну і суспільну складові, й має на меті не лише знайомство з історією та сьогоденням України, головними моментами історичного шляху, який пройшов український народ, з його традиціями, матеріальною та духовною культурою, а й розширення та закріплення навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності. Педагогічний супровід іноземних студентів у процесі вивчення цієї дисципліни передбачає врахування ментальних та етнічних особливостей представників різних культур, забезпечення підґрунтя формування толерантного ставлення до представників іншої культури через вивчення історії та традицій українців.

Відображення у мові як кодів нації історичних та етнокультурних понять, що притаманні українцям, дозволяє пропонувати студентам завдання типу «Поясніть слова та словосполучення: козак, гетьман, Запорізька Січ; ковальство, гончарство; вишиванка тощо». Виконання таких завдань сприяє як розширенню знань з мови (через пошук відповідних мовних засобів, описових конструкцій), так і подоланню психологічних труднощів публічних висловлювань, коли студентів необхідно аргументувати своє пояснення.

За нашими спостереженнями найбільш цікавими для студентів є завдання, що мають на меті порівняти явища української й рідної історії чи культури. Завдяки безпосередній підтримці викладача, ретельно підібраним індивідуальним завданням, підготовка до занять за темами «Національно-визвольні змагання», «Національний одяг», «Народні знання та вірування», «Національні свята України й моєї батьківщини» допомагає студенту поступово долати мовний бар'єр, бо розповідь про знайоме з дитинства є своєрідним психологічним захистом, сприяє зниженню напруги, додає відчуття впевненості у правильності відповіді.

Педагогічні технології виховання широко застосовуються під час проведення позааудиторних заходів, спрямованих на подолання «культурного шоку», що його безумовно відчують іноземні студенти першого року навчання. Важливою умовою соціокультурної адаптації є наявність у студента здатності до адекватної самооцінки й уміння толерантно ставитися до проявів поведінки інших, які не притаманні рідній культурі.

Система виховної роботи навчально-наукового центру з підготовки іноземних громадян «УМСА» протягом двадцятирічного існування зазнавала змін і доповнень. На сьогодні основними напрямками цієї роботи є створення педагогічних умов на рівні мікросередовища (окремої академічної групи) і макросередовища (центру, академії) для попередження дезадаптованості іноземних студентів у перші тижні навчання (проведення бесід щодо організації навчального процесу; залучення українських студентів волонтерського загону

«Єдність» з метою ознайомлення іноземців з академією; проведення екскурсій містом тощо); підготовка і проведення засідань мовного клубу «Меридіани дружби», де іноземні студенти знайомляться з традиціями і культурою українського народу, натомість розповідаючи українцям про культуру та традиції рідних країн; залучення іноземних студентів, що проходять підготовку до вступу у ЗВО України, до культурно-масових та просвітницьких заходів на рівні академії й міста з метою запобігання міжнаціональним конфліктам; здійснення індивідуальної консультативної роботи зі студентами з низьким рівнем адаптаційних здібностей.

Вибіркове опитування студентів першого курсу «УМСА» щодо пристосованості їх до умов навчання й проживання в Україні показало, що іноземні студенти, що пройшли підготовчий етап навчання в різних ЗВО України, почувалися комфортніше вже в перший місяць навчання в академії, могли організувати свій робочий час та дозвілля, краще розуміли оточуючих у порівнянні з іноземцями, що вступили на перший курс одразу після прибуття в Україну. 97% випускників навчально-наукового центру «УМСА» зазначили, що знайомство з Україною, містом під час навчальних занять та участь у виховних заходах допомогли їм орієнтуватися в академії, дотримуватися нормативних вимог щодо розпорядку роботи, не боятися помилок під час спілкування в деканаті, бібліотеці, медичному пункті, їдальні й інших громадських місцях. 23% наших випускників на початку навчання на першому курсі були провідниками для першокурсників, що закінчували підготовчі факультети в інших закладах вищої освіти.

Підсумовуючи вищесказане, робимо висновки, що в процесі соціокультурної адаптації іноземних студентів, що готуються до вступу до закладів вищої освіти, важливу роль відіграє вдале поєднання педагогічних технологій навчання та виховання, врахування соціальних та культурних норм, традицій у навчальній літературі для іноземних громадян початкового етапу навчання, проведення системної індивідуальної та групової виховної роботи.

Список використаних джерел:

1. Вятчаніна С.В. Структура адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2013. Вип. 48. С. 48-54
2. Кайдалова Л. Г., Черкашина Ж. В.. Професійно-педагогічні вимоги до діяльності викладача російської мови як іноземної. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. №34-35. -С. 92-96.
3. Порох Д.О. Соціокультурна адаптація як складник адаптації іноземних студентів до навчання у вищому закладі освіти. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. №3. С.47-53
4. Тимчасова програма навчальної дисципліни «Російська мова як іноземна» для іноземних студентів підготовчих факультетів/відділень вищих навчальних закладів МОЗ України. Галузі знань 22 «Охорона здоров'я» Київ: Видавництво ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет», 2016. 103с.
5. Тимчасова програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для іноземних студентів підготовчих факультетів/відділень вищих навчальних закладів МОЗ України. Київ: Видавництво ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет», 2015. 78с.

Залежність розуміння іноземними студентами етнічної самоідентифікації українців на успішність їх адаптації та вербальної комунікації

Божко Н.М.

*к.. філол. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

У 2020-2021 н.р. у навчальних закладах України отримували освіту більше ніж 70 тис. іноземних студентів з різних країн світу. Останні роки мовою навчання та відповідно вивчення іноземцями є українська мова. Проблеми її викладання та створення необхідних матеріалів для забезпечення цього зараз дуже активно обговорюються науковцями.

Цім зараз дуже активно займаються фахівці з методики викладання української мови як іноземної. Всі вони сходяться на думці, що протікання адаптації іноземних студентів до українського освітнього простору та пристосування до життя у сучасній Україні взагалі багато у чому залежить від

розуміння особливостей нового мовного та культурного оточення у країні навчання.

Швидкість та ступінь засвоєння, а також успішність адаптаційних процесів, завжди залежить не стільки від індивідуальних психологічних характеристик учнів, скільки від готовності до міжкультурної комунікації, яка завжди скерована їхньою етнічною приналежністю.

Не менш важливим фактором є забезпечення певної інформації про головні особливості нової мови, як соціальної пам'яті українського народу. Мова надає студенту доступ до фаху, але вона також допомагає отримати певні знання щодо особливостей культури народу, чю мову він починає вивчати.

Це є відображенням певних процесів, які почалися у всьому світі ще з 60-70-х років ХХ століття. Вони відображали спрямування народів зберігати власну самобутність та підкреслювати унікальність власної культури та психологічного складу, тобто приналежності до певного етносу.

Таку інформацію про український етнос треба доводити і до студентів-іноземців, які вивчають українську мову. Ці знання можуть і повинні сприяти адаптації іноземних громадян до нового мовного та культурного оточення.

Класичні вітчизняні роботи визначають етнос як «кровноспоріднену спільноту людей», яка має: а) спільну територію; б) спільну мову; в) спільні родові легенди про походження свого етносу, спільну історичну пам'ять, звичаї та обряди тощо. У нашому випадку мова йде про український етнос.

Мовна підсистема як частина етнічної системи є засобом вербальної комунікації у межах етнічної спільноти. Вона є механізмом кодування, зберігання та передачі інформації, яка структурує культурні зміни в етносі.

Етнічна ідентифікація, в першу чергу, здійснюється через визначення належності до мовної підсистеми а також сприяє збереженню етнокультурної традиції. На соціосферному рівні саме ця підсистема регулює межі етнічної спільноти. Мова забезпечує нормальне функціонування і єдність етнічного

організму в усіх його проявах. Мову визнають головною ознакою та соціальною пам'яттю кожного етносу (у нашому випадку – етносу українського).

Про функції мови багато написано лінгвістами та культурологами. Це: 1) комунікативна; 2) мислеоформлююча; 3) когнітивна; 4) художня; 5) етнічна; 6) естетична; 7) культуроносна; 8) магічна; 9) експресивна; 10) ідентифікаційна; 11) номінативна; 12) фатична. Перші 8 вже достатньо описані. Зупинимося на останніх чотирьох.

Експресивна функція дає можливість виразити внутрішній світ індивіду. Чим досконаліше людина володіє мовою, тим повніше вона виявляє свою особистість. Ще мудреці античного світу казали: «Говори – і я тебе побачу».

Ідентифікаційна функція допомагає з'ясувати, до якої етнічної спільноти належить певний етнофор - член етнічної спільноти.

Номінативна функція забезпечує процес відображення специфічної картини світу, яку створює певний етнос. Тому в українських казках ліс населений мавками, лісовиками, вовкулаками. Собака є другом людини, а змія становить страшну небезпеку. А в Індії та деяких регіонах світу змію вважають хранителем святинь, джерелом води та скарбів. Ця традиція пов'язана з символікою родючості та повітря та ствердженням, що дорогоцінне каміння – це застигла слина змій. Є певна різниця у сприйнятті та символіці, наприклад, козла. Якщо у західній європейській традиції козел – символ немолодого, похитливого чоловіка, то у Китаї та Індії – це символ чоловічої сили. Цей список можна подовжувати безкінечно. А от у ісламській культурі взагалі прийняте негативне відношення до яких завгодно зображень всіх живих істот. Так кожний народ через носіїв мови створює неповторну картину світу, що зветься мовною реальністю.

Фатична функція мови призначена звернути на себе увагу, встановити контакт з співрозмовником для забезпечення майбутнього сприйняття інформації. Так, в українській мові присутні дуже доброзичливі форми

звертання, вітання і прощання: *Шановний! Добродію! Серденько! Рибонько! Моє шанування! Радий вас бачити! Доброго здоров'я! На все добре!* тощо.

Мова органічно поєднана з психікою людей, з глибинами свідомого і підсвідомого. Недарма М. Гайдеггер назвав мову «домом духу», а В. фон Гумбольдт ще у XVIII столітті вважав, що мова – це поєднана духовна енергія народу. Дуже цікаві спостереження за українською мовою як складним інформаційним аспектом феномену України ми знаходимо у праці Олексія Братка-Кутинського «Феномен України» [2]. Автор досліджує етимологію слів, які вважає суто українськими: «Україна», «Тризуб», «прапор», «хоругва», «верба», «пан», «тато». А також, на його думку, важливими є знання про витоки імен, прізвищ та інших назв, встановлення первісного змісту слів, пов'язаних з потягом до світла, до знань, до космічних узагальнень наших стародавніх предків.

Зовнішня проява жіночого начала в українській психіці знайшла своє відображення у надзвичайній кількості пестливих форм *рученьки, малесенький, соловейко, зернятко, Петрик, Наталочка* та ін.

Цікаві роздуми відносно української ментальної парадигми і її відображення у мові ми знаходимо в роботах М. Луценка. Він вважає, що українська ментальна парадигма може бути відтворена у вигляді конструктивно-гносеологічного принципу зведення частини до цілого. У розрізі її глибинної організації українська мова являє собою архетип, матриця якого визначається співвідношенням інваріантів.

Відповідно, і в поверхневих структурах української мови ми знаходимо симетрію матеріально-фізичних і когнітивних репрезентацій. Йдеться про те, що, розмовляючи українською, нічого і ні до чого не треба «додумувати»: не треба примислювати дзвінкість кінцевим приголосним (*дуб*), тому що вони тут не оглушуються; не треба примислювати дзвінкість приголосним в позиції перед глухим, тому що тут, як правило, немає оглушення (*ніжка*); не треба зводити [o] до [a] у випадках типу *вода*, тому що в українській мові немає

акання; не треба зводити російське [ы] до [и], тому що тут [и], [і] – різні фонemi.

Ментальна парадигма української мови є архаїчною, вона орієнтується на розділи, які відображають іншу часову онтологію та відмінну ідеологію в порівнянні з російською. Вона демонструє найдавніші глосогенетичні риси а також залишки найдавніших ідеологічних рис. Таке мислення вважається міфологічним, первісним, а отже - конкретним .

М. Луценко вважає, що «українська мова цілком позитивна, вона замкнена на визначеності та конкретиці , є схильною до фактографічного (художнього чи нехудожнього) або критичного розповідання...» [3, с. 295].

Сувора визначеність і конкретика української мови пояснюється впливом степового ландшафту, який протягом століть був джерелом постійної загрози і змушував сподіватися на власні сили.

Дослідники вказують на те , що буття українців складалося і існувало у часі у вигляді системи, відносно якої конститутивний фактор зовнішньої причини був суб'єктивно постійним і обов'язковим. Якщо суб'єктивні сподівання виправдовувались і зовнішня причина дійсно визначала ситуацію, у свідомості українців закріплювалась пряма і точна реляція до змісту побутового чи словесного символу. Якщо суб'єктивні сподівання не виправдовувались, це породжувало усмішку, самоіронію – що могло стати природою українського гумору. Мабуть, це, на думку вчених, і спричинило реалізм мови і менталітету українців (*Не кажи гоп , доки не перескочиш*).

У мовних формулах української мови експліковані особливості світосприйняття українського народу, який інтерпретує світ засобами мовної символіки та створює власний ментальний портрет світу. Ментальна парадигма української мови демонструє найдавніші гносеологічні риси. А саме мислення вважається конкретним. Це, на думку вчених, вказує на те, що українська мова цілком позитивна, замкнена на визначеності та конкретиці, зі схильністю до фактографічного опису. Якщо суб'єктивні сподівання виправдовувались і

зовнішня причина дійсно визначала ситуацію, у свідомості українців закріплювалась пряма і точна реляція до смислу побутового чи словесного символу. Якщо суб'єктивні сподівання не виправдовувались, це породжувало усмішку, самоіронію, що стало природою українського гумору. Даність української мови – це даність предметно-матеріального світу, яка саме цією даністю і визначається (*Аби хліб, а зуби знайдуться. Батогом обуха не переб'єш. Велике дерево поволі росте. Вище себе не підскаочиш. В ліс дрова не везуть. Моя хата скраю – нічого не знаю. Не вчи рибу плавати. Сказаного і сокирою не вирубаєш* тощо).

В українській мові збережена низка образів, символів, знаків, що втілюють у собі результати пізнавальної діяльності народу. Так, наприклад, лексема «козак», яку використовують для образної характеристики завзятого хороброго чоловіка, пов'язана з історичним досвідом українства, яке довгий час називали «*нацією козаків*».

Список використаних джерел:

1. Божко Н.М. Мова – головна ознака та соціальна пам'ять українського етносу. *Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання українській та іноземним мовам як чинник забезпечення дієвості знань*: М-ли науково-методичного семінару. Харківський Торговельно-економічний інститут КНТЕУ. Харків, 2011. С.13-15.
2. Братко-Кутинський О. Феномен України : наук. дослідж. Київ, 2008. 301 с.
3. Луценко Н. О «новой» украинской школе философии языка. *Философия языка: в границах и вне границ*. Международная серия монографий. Т.3-4. Харків: Око, 1999. С. 280 - 305.

Intercultural teaching as part of global education

Dolinska Viktoria

*Doc. PhDr. Faculty of Economic,
Matej Bel University
Banská Bystrica, Slovakia*

There exists a rare interaction between the language and the culture and the fact is reflected in the influence that the language has on the world perception, the development of opinions and thoughts. The advancement in our communicative abilities is conditioned by the right analysis of the factors influencing our communication partner behavior. This presupposes dealing with such internal factors as values, feelings, opinions, expectations, attitudes, etc.

Intercultural issues are very wide and have more lines. In its narrower sense of word intercultural teaching is perceived as an individual process of knowledge, attitudes or behavior obtaining while the knowledge, attitudes and behavior are connected with other cultures interaction. In its wider sense it is seen as people of different origins co-existence. Intercultural teaching is a part of a social scientific discourse. However, many times it is limited to different cultures facts, their habits and traditions. Intercultural teaching is important not only from the point of view of global environmental problems solving but also in terms of economic development of the countries both in the area of international trade cooperation and in the field of international tourism development.

Nevertheless, the information gets outdated very fast and it becomes irrelevant for life. The interaction with difference has to be active. It is characteristic for critical and non-dogmatic pedagogy that it perceives culture as a social construct and not as an ontological quality. In the process of intercultural communication teaching it can usually be noticed that students have increased a threshold for their intercultural sensitivity as both a key ability and prerequisite for contacts with other cultures. It is namely the sensitivity towards the importance of cultural differences and the opinions of people in other cultures [3, p. 414].

A real teaching is realized on three different levels: cognitive, emotional and behavioral. At the same time it can be either random or it can be a result of a planned process. A number of things can be learned from experience without any planning. In order to make the random experience effective it has to be intentionally reflected. “The way we perceive the world, life and people around us, what relationships we create, what our expectations are, how we define happiness ... that is all the result of our upbringing and education in a given region and context” [1, p. 195].

The issues of intercultural have to be activating, involving any individual authentically and in the way that develops an adaptive identity. The identity which is insufficiently adapted tends to elicit negative impacts of stereotypes.

Intercultural communication as an interdisciplinary subject is a relatively young field of study dating back to the 40 th of the previous age. The starting point for the authors dealing with the issue was a book “The Silent Language” by E.T. Hall. There exist different forms of intercultural communication ranging from interracial and interethnic to intercultural. When applied within a society of people sharing different cultural perception and symbol systems and when communicative situation is changed it can be taken as intercultural. In compliance with changes and the world trend two inseparable elements can be considered: culture and communication and their connection. L. Samovar and R. Porter [7] call it “a voice” and “an echo”.

Both non-formal and formal educational systems use structured processes in order to make teaching easier. One of such experiences can also be the experience of intercultural teaching at a seminar – in our case it is watching a documentary which deals with other culture and a critical incident. It was our task to find out to what extent students (future economists) are sensitive towards other culture which is unknown for them as well as to discover how they perceive a problem the documentary deals with. It is easier to identify cultural differences as well as criticize a problem when following a material dealing with the problems of other culture. According to A. Zelenkova [9, p. 13] “since culture penetrates the

entire language system and its contextual application, any aspect of a communicative competence obtains its cultural dimension.” In case of university conditions students are provided with intercultural experience by means of an appropriate exercise at a seminar and spontaneous reactions, experiencing feelings and their subsequent declaration can become a benefit for both parties.

An ideal teaching is the one that offers methods on the basis of which experience appears and it is reflected in all three levels. However, intercultural teaching presumes very good knowledge of one’s own culture. Without the knowledge of one’s own culture it is impossible to understand other cultures. The purpose of intercultural teaching is not only to learn about and increase intercultural sensitivity of university students but also to develop some other intercultural skills including behavior flexibility. An ideal situation is represented by connecting foreign language teaching and intercultural communication either within one subject or among more subjects. As people think, feel and act in different ways (interaction of cultures and intercultural experiences), we will follow culture as an interaction of cultures. Besides visible branches of a culture, e.g. architecture, music or language, less visible parts exist which create the basis of a culture (history, norms, values). This explains why it is more difficult to understand people from a different culture despite the fact that we know what language they use and what culture they come from.

Hofstede’s model of cultural dimensions is evaluated as an empiric basis. Despite the fact that Hofstede’s dimensions explain the differences in contexts that we are living in, it makes us ask how deep to penetrate into this or that culture and whether this model does not serve to create other unwanted stereotypes.

On the other hand, behavioral model by E. Hall [4] is based on differences in behavior: the authors distinguish between fast (advertising, television, primary acquaintance) and slow information passing (art, deep relationships, documentaries).

Intercultural sensitivity represents a part of intercultural communication. We fully agree with the statement that related to majority of people intercultural

sensitivity is developed on the basis of direct experience with dissimilarity. Bennett and Bennett [2] introduce six stages of intercultural sensitivity in personal development when any of the stages represents a different way of survival and reaction to dissimilarity: 1. denial, 2. defence, 3. differences minimizing, 4. acceptance, 5. adaptation, 6. integration.

The authors denote the first three stages as different levels of ethnocentrism and the last three are presented as rising levels of ethnorelativism. Denial represents the lowest level of ethnorelativism when people derive their perception of world from the point of view of their cultural dominance accompanied by the necessity to be insulated from the influence of other cultures.

The research was conducted during the seminar Socio-cultural Dimensions of International Relations on the sample of 20 students attending this seminar. The students were in their bachelor degree studies. The aim was to support the intercultural sensitivity and find out how students react to culturally sensitive issues. The research method was the analysis of students' reflections on a documentary about a native mountain people Akha "The Captives of White God" by a Czech ethnologist T. Ryška. In this film the author presents how the Christian missionaries abuse little children of the Akha people. Students were asked to note down their immediate reaction on what they have seen. Their written records were processed in the form of analysis and interpretation.

One of the reasons why the qualitative research proved to be suitable and correct was that no theory about the researched phenomenon was available at the moment. The purpose of our research was to develop intercultural sensitivity of university students by means of targeting their minds on a description of their impressions. At the same time we wanted to discover hidden qualities of the written products, i.e. motivation, orientation on values and attitudes.

The recorded students' reactions were analysed and we were focused on finding out at which level the students' cultural sensitivity is displayed. Only one student reacted very negatively towards her own culture – criticizing Christianity for

imposing its beliefs onto the nature people: “The film was absolutely uninteresting for me. This is not news for me that Christianity is ill and perverted”. The rest of students who also watched the documentary presented higher rate of intercultural sensitivity and were able to cope with the confrontational documentary in a deeper way. The students in their written records expressed another approach to culture differences and reactions to them. Nevertheless, their reflections are basically similar. Our examples illustrate rather confirmation of the second and fourth stages of cross-cultural sensitivity growth than their denial, and namely defence and acceptance.

- „People should not try to reshape other people adjusting them to themselves. They should not offer unnecessary help ... our society is morally corrupt and people are not able to distinguish between the good and the bad...”

- „I started to feel some anxiety and fear asking myself whether we, people, and even believers can be so heartless and perverted...”

- „In my opinion imposing our belief on other nationalities is wrong as any nation or ethnic group should differ from the other ones...”

- „The documentary left strange feelings and impressions in me. I have never before seen a documentary like this and now I realise that this was a mistake. The film made me think about the life of Akha nation and also about my life. I realised all the things that I have and they have practically nothing. They only have one another and the things they produce themselves...” (some orthographic and stylistic mistakes were corrected by the author of the article).

Our research sample indicated that besides their cultural universal components emotions and their demonstration also contain cultural specific components. K. Scherer [8] formulated theory of emotions based on evaluation of the events that preceded the appearance of emotions. According to the author, structure of emotions is based on subjective evaluation of events which is influenced by the stimulus novelty, the fact that the event is pleasant, coping, the event legitimacy, its compatibility with personal and social norms, etc. A number of expressions in

the majority of languages exist that can describe emotional perception. When speaking about being happy, disappointed and disgusted, people also indicate their particular emotional experience. The students' reactions presented immediate reaction in a written form. Our insistence on the students' immediate writing was purposeful, we wanted to elicit their spontaneous reactions, thoughts and feelings as well their preferences, opinions and their own life experience. Some of the selected formulations can prove it. Our small research proved that the reflective methodology is appropriate for students at the tertiary level, as it can serve both sides – it shows the teacher the progress of students and to the students it can demonstrate their own critical thinking [9].

Intercultural understanding represents an important component of life in multicultural world [5]. The world of entrepreneurship and trading is also conditioned by fast internationalization and it cannot avoid the problems of creating high-quality multicultural working environment in which not only excellent specialists in economy but also cross-culturally sensitive graduates will work. „Both fast internationalization of economies and overall globalization of economic processes create absolutely new situations not only for new system models of internal management in companies but they as well change the social role of a manager, his or her professional, social as well as intercultural competences " [6, p. 69]. For the education of future economists and students of Tourism nowadays such phenomena as cross-cultural sensitivity, imagination and creativity become important as the education should be the means of social changes. Consequently, such education can be called global as it affects the entire surrounding world and it also has its ethical life dimension.

References:

1. Andreotti V., Labašová Z. Vzdelávanie z pohľadu pôvodných národov. In: Environmentálna výchova v súvislostiach. Zvolen: Technická univerzita, 2015, pp. 195 – 211.
2. Bennett J., Bennett M. Developing intercultural sensitivity: an integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landes, J. M. Bennett, M. j. Bennett (Eds.) In: Handbook of intercultural training (pp. 147 – 165). Thousand Oaks, CA: Sage.

3. Bhawuk D., Brislin R. The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Colectivism. In: International Journal of Intercultural Relations, Vol. 16, 1992, 4, pp. 413 – 436.
4. Hall E.T. Context and meaning. Intercultural communication. A reader. 8 th ed. Belmont, CA. International Thomson Publishing, 1997, p. 45-54.
5. Hofstede G. Cultures and Organisations. UK : McGraw-Hill International Limited, 1991. 140 pp.
6. Poliak P. Interkultúrne rozdiely v manažmente organizácií. Banská Bystrica: Belianum, 2015. 141 pp.
7. Samovar L., Porter R. Understanding Intercultural Communication: An Introduction and Overview. In: Samovar, L. A., Porter, R. E. (Eds.). In: Intercultural Communication. A Reader Londýn: Wadsworth Publishing Company, 2000, pp. 5 – 16.
8. Scherer K. The role of culture in emotion-antecedent appraisal. In: Journal of Personality and Social Psychology, 73 (5), pp. 902 – 922.
9. Zelenková A. Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch na vysokej škole. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta UMB, 2010. 188 pp.

**Комунікативна поведінка викладача на заняттях
з української мови як іноземної**

Дьолог О.С.

*к. філол. н., доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних
громадян
Харківський національний економічний університет імені С.Кузнеця
м. Харків, Україна*

Підвищення ефективності навчання українській мові як іноземній є актуальним питанням у процесі підготовки іноземних спеціалістів у вищих навчальних закладах України. Урахування індивідуальних особливостей студента допоможе викладачеві обрати оптимальний комплекс методів і форм навчання.

Мета даної статті полягає у дослідженні тих специфічних якостей особистості, які проявляються у діяльності, у спілкуванні, у взаємодії з іншими особами. Водночас такий підхід до означеної проблеми передбачає і розгляд проблеми, наскільки комунікативні прояви у міжособистісному спілкуванні можуть допомагати або заважати студентам у процесі вивчення іноземної мови (у нашому випадку – української як іноземної).

Питанням формування особистості у діяльності та спілкуванні присвячували свої роботи такі науковці, як С. Рубінштейн, Л. Виготський, В.Давидов, Н. Тализіна та інші. Проте, перш ніж звернутися до аналізу всіх чинників процесу спілкування, слід розглянути особливості мови і мовної діяльності як об'єкта вивчення на заняттях з української мови як іноземної.

Процес оволодіння іноземною мовою відрізняється від процесу оволодіння рідною певними особливостями:

- 1) направленням оволодіння;
- 2) включенням мови в предметно-комунікативну діяльність;
- 3) сукупністю функцій, що реалізуються. [2, с. 13]

Вивчення іноземної мови пов'язано з усвідомленням студентами іншомовних засобів формування і формулювання думки, осмисленням сутності мови. Однак ці компоненти навчання не завжди повинні попереджати безпосереднє користування мовою. Необхідність усвідомлення мовних засобів не суперечить тому, що у процесі безпосереднього іншомовного спілкування свідомістю контролюється лише план змісту, тобто те, що і в якій послідовності сказати. Форма вираження думки реалізується на рівні фонових механізмів діяльності, автоматизмів, вона практично не усвідомлюється.

Можна виділити три групи характеристик мови, через які реалізуються соціальні, інтелектуальні та особистісні функції людини:

- першу групу складають характеристики мови як засобу спілкування;
- друга група представлена характеристиками мови як засобу задоволення комунікативних потреб (вираження думки, почуття, волі) і пізнавальних потреб; засобу вирішення комунікативних і пізнавальних задач;
- третя група – це характеристика мови як засобу усвідомлення власного «Я», рефлексія, самовираження і саморегуляція. [1, с. 27]

Спілкування як психологічний феномен – процес особистісний. Особистість відображає таку характеристику людини, як синтез її здатності до персоналізації і типізованих засобів міжособистісної поведінки. Як здатність до

персоналізації, так і типізована міжособистісна поведінка впливають на спілкування, створюють психологічну можливість повноцінного спілкування.

Оскільки методика навчання іноземній мові побудована на спілкуванні, то створення ситуацій повноцінного спілкування, повноцінного у психологічному розумінні цього слова, спілкування як засобу переживання людьми власного буття, при якому відкривається чи створюється його сенс, є основним завданням викладача.

Наступний аспект спілкування – це типізовані особливості комунікативної поведінки людей. Ці особливості можуть і не проявлятися на заняттях української мови як іноземної повною мірою. Однак викладач повинен враховувати і психологічні риси темпераменту, і особистісні типи комунікативної поведінки студентів під час планування та організації заняття.

При організації взаємодії студентів на занятті досить важливими є такі риси темпераменту: сензитивність, темп психічних реакцій, активність, емоційність, інтраверсивність або екстраверсивність.

Сензитивність – психологічна риса темпераменту, інтенсивність якої визначається мінімальною силою збудника, необхідного для зворотної емоційної реакції. Урахування цієї характеристики дозволяє викладачеві адекватно і дозовано розподіляти емоційне навантаження на студентів під час організації комунікативних ситуацій спілкування.

Активність – психологічна риса темпераменту, яка визначає динаміку діяльності людини і обсяг психологічних навантажень, оптимальних для кожної.

Темп психологічних реакцій звичайно проявляється у швидкості засвоєння і обробки інформації.

Емоційність проявляється у силі, глибині і швидкості розсортування емоційних реакцій.

Направленість психічної діяльності на оточення притаманна екстраверту, на себе – інтроверту. Екстраверт легко адаптується у будь-яких ситуаціях

спілкування, інтроверт надає перевагу духовному зв'язку людей, тому звичайно він заглиблений у свої думки і переживання. Тактика викладача по відношенню до даних типів у студентському колективі повинна відрізнитись. Екстраверта інколи доводиться стримувати від зайвого бажання постійно виражати себе у спілкуванні. До інтроверта слід проявляти делікатність, а педагогічна вимога викладача має більше нагадувати прохання.

Саме такий вдумливий підхід, урахування розглянутих умов і можливостей дозволить викладачеві мінімізувати витрати енергії та знизити емоційні навантаження під час організації іншомовного спілкування в навчально-мовленнєвому колективі групи під час вивчення української мови як іноземної.

У процесі навчання українській мові як іноземній очевидна провідна роль особистості викладача на всіх етапах навчання. Викладач включає кожного студента групи в емоційно-позитивне спілкування, яке характеризується підвищеною увагою і доброзичливістю.

Комфортний психологічний мікроклімат досягається завдяки професіоналізму, педагогічній майстерності, артистизму викладача.

У процесі навчання слід дотримуватись певних співвідношень прямих і непрямих цілей. Навчально-виховна мета викладача звичайно не є прямою метою студентів. Для студентів вона або залишається неусвідомленою, або відкривається пізніше. Студенти мають власні мотиви діяльності, інтереси, потреби і пряму мету, яку ставить перед ними викладач.

Для викладача важливо також уміння активно впливати на емоційну атмосферу заняття, що обумовлено змістом запропонованих аудиторії ситуацій спілкування.

Викладач досягає високого рівня ефективності впливу на особистість студента, залучаючи до цього інших членів групи як членів одного колективу. Правильно побудоване педагогічне спілкування створить умови для усвідомлення студентами мотивів і творчого характеру навчальної діяльності,

формування особистості студента, забезпечує комфортний емоційний клімат навчання, сприяє знищенню психологічних і комунікативних бар'єрів, дозволяє викладачеві оптимально реалізувати власні особистісні якості.

Соціально-психологічні фактори і механізми впливу, які використовуються викладачем при організації педагогічного спілкування, створюють умови, що стимулюють роботу процесів пам'яті, мислення, уваги, творчості; сприяють залученню в роботу кожного студента, підвищують статус кожного члена групи.

Активна участь у роботі кожного студента може відбуватись лише за здатності і потреби викладача спілкуватись, налагоджувати контакти з людьми, керувати комунікацією без створення ситуацій емоційної напруги.

Колективні форми співробітництва здійснюють вплив не тільки на студентів, але і на самого викладача: підвищують його відкритість, контактність, знімають зайву напругу у спілкуванні.

Міжособистісна взаємодія і спілкування на заняттях будується на підставі встановлення рівноправних, неформальних, емоційно насичених позитивних стосунків між усіма учасниками навчального процесу. При методично обґрунтованому поєднанні індивідуальних і групових форм роботи група стає активним суб'єктом навчального процесу.

Використовуючи можливості групового рішення, групової точки зору, групової думки, викладач може зробити навчальний процес більш інтенсивним, більш результативним. Між членами групи у процесі навчання створюється складна система міжособистісних стосунків, у яку включається і сам викладач.

Період навчання у вищій школі можна вважати сенситивним періодом розвитку само актуалізації студентів, становлення мовної особистості у процесі загальнонаукової і професійної підготовки. Відповідно, організація навчального процесу з іноземної мови (української як іноземної – зокрема) відбувається не тільки з позицій логіки і системності предмету засвоєння, тобто безпосередньо мови, але і з точки зору особистості студента, його суб'єктивного внутрішнього

стану, його індивідуальної програми засвоєння іноземної для нього мови. Саме тому у сучасних концепціях все більш послідовним стає комунікативно-дієвий підхід до навчання мовам у вищих навчальних закладах, усе помітнішою стає орієнтація на формування комунікативної компетенції.

Таким чином, вдумливий підхід, урахування розглянутих умов навчання, індивідуальних і особистісних особливостей кожного студента дозволить викладачеві мінімізувати витрати енергії і знизить емоційні навантаження під час організації іншомовного спілкування в навчально-мовленнєвому колективі групи. За умов створеного викладачем неформального плану спілкування у групі створюється складна система міжособистісних стосунків, у яких викладач виступає як лідер, що користується найбільшим неформальним авторитетом.

Список використаних джерел:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ: Ленвіт, 2003. 136 с.
2. Паламар Л.М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. Київ: НППЦ, 2000. 214 с.
3. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування». *Дивослово*. 2013. № 9. С.56-59.

Self-motivation of teachers to the educational activity as a part of vocational training programs (Chinese experience)

Kalashnyk L. S.

*д.пед.н., професор кафедри східних мов, завідувачка Центру міжнародного співробітництва та міжнародної освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди*

Educational reforms of late 80th-early 90th of the 20th century faced the educational science of China with the need to create a totally new teachers`training system which would take into account three important factors: borrowing international experience, making maximum use of the traditional Chinese educational

system's achievements and taking into account requirements of the official ideology of the country.

The historical realities of the the Chinese state's development as well as peculiarities of the national mentality of Chinese always have seen the panacea for many "diseases" of the society in the work of educators and educational institutions as the official representatives of the state in this field since the state knows best what kind of citizens it would like to have, what kinds of habits and skills this citizen should obtain, what kind of personal values and social rules he\she should follow. Therefore, the state in the field of education and socialization of new citizens of the country the Chinese state always relied and still does upon the system of education more than upon family or society itself (unlike the Western educational tradition where society, family and educational system are seen as partners) (Dzgun, 2012, p.39).

That's why "educating of educators" is seen by the Chinese as the basis for the development of the society, quality changes of the society and one of the main tasks of the educational process in the country in general

Methods used

- scientific methods (analysis, synthesis, comparison, generalization) to study the encyclopedic, psycho-pedagogical and methodological literature on the point of the research;
- problem-target methods to analyze scientific and methodical literature, periodicals and regulatory guidance educational documents;
- comparative pedagogical for comparing the theoretical ideas and practices of China.

Moreover, such methods as personal observations of the author during her internship and work in the education system of China, interviews with teaching staff, summarizing the data of official statistics were also of great use. Concept idea of the study The common teachers' training system in China also includes active, even aggressive policy of self education and self-education of teaching staff. The state carries out planning, material and methodical support of this process, as well as

control of this process among teachers for the sake of inculcating "useful skills for self-education and self-education among pupils for the sake of healthy development of Chinese society" (Ding, 2005, 407-409).

The Chinese government today actively uses both material (external) and non-monetary motivation to attract highly qualified teachers to the state system of education. It should be noted that in most cases the non-monetary motivation of teachers and educators in China (like raising the level of education through the state teachers` training system, possibility and compulsion of self-education and self-development, raising the social status of educators etc.) as a "bonus" offers the possibility of expanding the social package or gaining the next educational category, that both leads to increase in incomes and can be seen as non-direct material motivators.

Discussion For modern China the problem of encouraging high-class professionals to work with the state is rather sharp, since it is natural that the private sector offers more interesting financial conditions and opportunities. The issue of preventing the outflow of teachers from the public sector to the sector of informal education in the PR China is only exacerbated today, as start 2016 there can be established private higher educational institutions of the level "college" and "institute" (the Chinese and abroad educators have the right to establish private schools of all levels and kindergartens start 2005) (Van, 2010, p.5-7). The government of the PR China and the state supports teacher and educators, especially those who work in rural areas, economically undeveloped areas and in areas dominated by national minorities, at all levels and this question according to the Chinese state law belongs to the issues of Social and National security. Respect for a teacher and educator is a great historical tradition of the Chinese nation.

The Modern China also guarantees the prestige of the teachers` job by all means through good material incomes as well as by means of mass-media and public opinion. Almost in all periodicals, state laws, mass media about the Chinese school, attention is focused on the high prestige of education in China, which is regarded as

the self-worth as well as means of achieving the well-being of a person, family and country. There is a common idea in China that education is important both for the individual and for the development of the nation, and it requires constant efforts of a person and the investments from the state at all stages. Successes in studies and social work, sports in school and university are crucial for the social status of modern Chinese youth. The Chinese young people work hard to acquire knowledge at school that gives them the prospect of obtaining a worthy place in the social hierarchy in future. (Su, 2011, p.49).

Another road that the Chinese government goes as to teachers and educators is to make conditions for teachers and educators constantly development their educational level and the renew knowledge. For the teaching staff of primary and secondary schools, the retraining institutions are mainly ordinary Normal Universities and institutes of various levels, institutes for the improvement of teachers and other retraining institutions, as well as specialized educational institutions (in the form of courses with mandatory advanced training in the subject "Pedagogy").

To stimulate the process of professional development and training of teachers, the Chinese state has also established an appropriate mandatory of minimum education and professional training`s level for teachers of various categories:

- kindergarten teachers are to graduate from a pedagogical college and higher to work with pre school children;
- primary school teachers – pedagogical college or institute and the teachers` training courses and above;
- a middle school junior teacher - special pedagogical institute or Normal University (bachelor degree or 3-years` special course);
- middle school, high school and school of the preparation to the University – Normal University or special institutes of education attached to the Classical University (bachelor or master degree on speciality; if bachelor degree, additional teachers` training courses);

- higher education institutions - a graduate student or a graduate of the university in this discipline (State Law of China on teachers and educators, 2014, p.3).

For teachers of higher educational institutions, the retraining institutions are mainly the six leading Normal universities of the country which belong to the Ministry of Education of the PR China, profile faculties and departments at non-pedagogical universities, centers for retraining attached to higher educational institutions mentioned above, as well as institutions of gaining highest category in the field of education in charge of the educational institute where a teacher works. In 1979 start working University of Central Radio and Television of China; in 1986 China began to broadcast Chinese National educational channel. By the mid-90s of the 20th century China formed the world's largest multileveled and multycontent national distance education system, the main link of which consist of state Internet programs, radio and television programs. Thanks to this system, by the end of 2015, more than 2 million teachers and directors of primary and secondary schools were given the opportunity to continue their education and retraining while remaining in the workplace; 2,110,000 people graduated from higher professional education programs, corresponding to the 3-years` course of the Normal University. Now in by means of radio and television 1100 thousand people study educational theory and methodology. In addition, educational institutions of the radio and television also provide tens of millions of peasants with knowledge on agricultural technology (Kyay, 2006) Since 1998.

China has a "Plan for Promotion of Outstanding Scientists" in order to involve a larger group of best foreign and Chinese young scientists in activities that aim raising the level of Chinese universities, rise the most important academic disciplines` level in Chinese universities up to the world`s level, achieve or maintain the advanced international level of education and creatie National scientific corps. The implementation of this plan plays a positive stimulating role and has a profound impact on the formation of the high-class university teachers corps in China. At

present, two groups of scientists in the number of 450 foreign specialists at the special invitation of the Ministry of Education of the People's Republic of China occupy positions of professors of leading Chinese universities on long-term state contracts. Also start 2010 the Chinese educational institutions start middle school and above gained the opportunity to invite abroad specialists using own funds. In recent years the system of inviting foreign narrow-profile specialists in various areas of science to read lectures in Chinese educational institutions through the system of “visiting professor” becomes more and more popular (Shrot, 2011, p.83).

Also the Chinese government and Universities themselves are very much interested in programs and all forms of cooperation for their teachers, junior teachers and educators to have an opportunity to make PHD and teachers` training programs from abroad universities (mainly USA, Canada, Australia, New Zealand, Japan, Germany as to the state programs, Ukraine, Russia – as to the university programs and specialized programs in dancing, music, arts, methodology and general aspects of education). Considerable attention is paid by the Chinese government to the issues of the teachers` working comfort. With a general tendency to decrease the level of students in a high school and university group (from 40 in 2005 to 28 in 2014), there is an increase in the number of teaching staff (from 175870 in 2000 to 320090 in 2010 for Normal Universities (Report of the State Commission on Party Administration on the state in the field of education, 2014)).

Due to this, the government tries to make the teacher's work more comfortable, reduce the burden over a teacher and, as a result, attract more highly qualified teachers to work with students. The organization of boarding schools and primary schools by a local community or a working unit is considered to be a promising area for the modernization of educational institutions in rural areas in the country. In this case, the state only methodically and pedagogically supervises such educational institutions, and all the financial burden, selection and promotion of pedagogical personnel goes to the establishers. This step can be considered a measure of

motivation for choosing a profession of a teacher for local youths since mainly in such educational centers work representatives of the local community.

The position of the teacher allows a young person to get a fixed job and the status of a civil servant, rids him \ her from the traditional rural work, and also automatically makes a person belong to the rural elite. On the other hand, usually the communities pre-train pedagogical cadres for such schools, directing the most talented and intelligent local children to the prestigious educational institutions of the province or even the country. Therefore, it is a chance for the family to provide almost free education to their child (considering that the total number of people with higher education in China does not exceed 5-7%, the opportunity to provide a child with higher education is a significant factor in a family`s decision making process). Also the Chinese government pays a great attention to the national origin of candidates for teaching positions when they receive professional pedagogical education. After the founding of the PR China, the state opened a number of secondary and higher educational institutions, training teachers representatives of national minorities. In 1985, using the experience of the North-West Pedagogical Institute, the state created training centers for ethnic minority educators in five south-western regions of the country (Shaanxi, Gansu, Ningxia, Qinghai and Xinjiang) (Su, 2011, p.107) .

The education programs for such teachers are made on their national minority language (60%) and Chinese (40 %). Also they take under consideration specific needs of this or that national minority in the content of education and specifics of cultural background. That`s why such courses are made for a group of teachers have the similar major and minority. Professional trainings in these centers is conducted in 5 directions: a preparatory course, a special course, an advanced training course, a basic course and a postgraduate course. Since 1990, more than 80 universities of the country in various provinces have trained more than 18 thousand teachers and educators, 8 thousand PHD students in the field of education from the representatives of national minorities (Report of the State Commission on Party Administration on

the state in the field of education, 2014). To help remote areas where there is a severe shortage of teachers, the state constantly makes special allocations and additional financial support. Some teacher training institutions within the country while recruiting students made special entering programs for the school graduates from the remote areas. They have softened the entering exams conditions and requirements for such students to give them an opportunity to get the education providing them to return to their homeplaces for work after graduating from the University. An important event to support teachers in rural and remote areas is the opportunity to obtain further education, internships and joint projects with the representatives of leading Chinese universities.

For many years, universities in Beijing, Shanghai, Tianjin, Hebei, Jiangsu and Shandong have been maintaining a relatively stable relationship in the field of scientific and pedagogical cooperation with the educational institutions of the regions assigned to them - Inner Mongolia, Yunnan, Ningxia, Gansu, Guizhou, Guangxi, Xinjiang and Qinghai. They provide assistance the teachers of "sponsored" regions, organize internships and refresher courses, send their leading specialists to these regions with short-term lectures etc.(Su, 2011, p.139).

As a conclusion it should be noted that the Chinese national teachers` training system is characterized by dominance of group forms of education over individual, lectures on practical, activities, copying educational technologies without their theoretical comprehension due to the high involvement of students in extracurricular educational activities during the university period (it is believed that a student in practice will actively use only those forms and methods of education which once experienced himself \ herself), total state support, competitive relations between state and non-formal educating institutions both as working place of a well-qualified teacher and the body, that provides training services for teachers, control over the content and form of teachers` training educational activities from the state, wide means of self-education and self-development, ideological and citizenship orientation

of educational work, active borrowing forms of educational work from abroad and adapting them to the Chinese needs.

References:

1. Ding B. (2005). Process Thinking: A New Approach to University Teaching Reform. Shanghai, China.
2. Report of the State Commission on Party Administration on the state in the field of education. (2014). Renmin ribao. 14.04.
3. Kuay M. The strategy of choosing reforms and development of Normal Universities in Western region`s of China. (2006) from: http://study.feloo.com/lunwen/jiaoyu/jiaoyu/200601/141517_2.html
4. Shrot S. (2011). Education of gifted students in China: transition to student-centered teaching methods. Psykhological science and education. 4. 80-86. SU. S. (2011). Education in China: reform and innovation. Beijing, China.
5. Van I. (2010). Analysis of the state programs of the People's Republic of China on private education institutions. High education in China. 9. 3-17.
6. State Law of China on teachers and educators. (2014) Beijing, China.

Межкультурная коммуникация в смешанной группе: аспекты

методического внимания

Короткевич И.И.

*к.филол.н., доцент, заведующая кафедрой русского языка как иностранного
Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь*

Освоение дисциплины «иностраный язык» в настоящее время является одним из определяющих факторов общекультурной и профессиональной компетенций. Кроме того, возможность иноязычной коммуникации способствует расширению когнитивных способностей и умений работы с общедоступными информационными ресурсами. Поэтому в процессе обучения иностранному языку необходимо понимание взаимосвязи современных лингвометодических приемов с учетом внеязыковых факторов, которые, тем не менее, способствуют формированию у обучающихся коммуникативной компетентности.

Речь идет о том, что в период обучения иностранному языку в чужой стране слушатель не только овладевает иной лексико-грамматической системой, но и впитывает в себя бытовые привычки другого народа, иные модели поведения в повседневности и в праздники и т. п. Это приучает иностранного учащегося к восприятию иных культурно-этических ценностей, что представляется особенно важным в глобализационную эпоху. В настоящее время необходимо видеть причинно-следственную связь между развитой коммуникативной компетенцией и страноведческой и культурологической информированностью.

Страноведческие и лингвокультурологические знания не только укрепляют общие языковые навыки обучающихся, но и становятся компонентами их культурной и профессиональной компетенций, формируют у них творческие и мировоззренческие черты, которые пригодятся в их межличностной и деловой коммуникации и приучат видеть мир с мультикультурной стороны.

В понятие межкультурной компетенции входят такие компоненты:

1. «усвоение обучающимися соответствующих знаний;
2. воспитание гуманного, уважительного отношения к другим культурам и их носителям;
3. овладение способами межкультурного взаимодействия;
4. формирование убеждения в значимости культурного многообразия для развития личности и общества» [3].

Таким образом, общекультурные знания являются составной частью и условием формирования межкультурной компетенции, необходимой для профессионального роста и имеющей целью развить в учащихся «терпимость, открытость к новому знанию, умение выбрать верную тональность и средства общения, коммуникативную стратегию и форму самопрезентации» [1, с. 3].

Межкультурная коммуникация является обменом информацией (непосредственным или опосредованным носителями информации) между представителями разных этнических культур.

Особенно важен такой обмен в смешанной группе изучающих русский язык как иностранный. Под смешанной группой понимается национально неоднородная академическая группа обучающихся, которые не только прибыли из разных государств, но также являются носителями разных языков и разных вероисповеданий (или атеистов). В частности, это представители Турецкой Республики и Китайской Народной Республики, которые изучают русский язык в Беларуси. Эти слушатели говорят на языках разных семей с разными графическими системами и придерживаются разных религиозных традиций: в Турции преобладает ислам, а в Китае почти половина жителей – атеисты, для остальных определяющими философско-конфессиональными направлениями являются даосизм, буддизм и конфуцианство [2]. Естественно, христианские ритуалы и празднества, формы поведения в храмах, связанные с христианскими воззрениями суеверия (например, трижды плюнуть через левое плечо, чтобы обезопасить себя от чего-то негативного; считать число 13 несчастливым и др.) непонятны турецким и китайским слушателям.

Нельзя забывать об одной особенности обучения русскому языку как иностранному, с которой сталкиваются слушатели-иностранцы в Беларуси: хотя они изучают русский язык и в учебниках часто присутствуют материалы о России и российских реалиях, все же эти обучающиеся живут в Беларуси и поэтому воспринимают белорусскую специфику религиозных традиций (например, два Рождества, расположенные рядом церкви и костелы, разные языки во время богослужения и т. п.). К тому же в быту иностранцы видят белорусскоязычные названия улиц и остановочных пунктов, вывески на магазинах, белорусскую латиницу и объявление на белорусском языке названий станций в метро и пр. Из этого следует необходимость акцентировать внимание учащихся на культурной самобытности белорусского народа,

отличие от русских календарно-обрядовых традиций, наличие собственно белорусских прецедентных явлений (в дополнение к имеющимся фактам в учебных материалах).

Возможен также несложный, в зависимости от уровня владения языком слушателей, рассказ о славянской языковой группе и славянских народах. Такой рассказ станет еще одной иллюстрацией культурно-этнического и конфессионального разнообразия в мире и важности толерантного отношения к людям в быту и профессиональной деятельности.

Поскольку белорусская культура и художественное творчество содержат европейские черты и сюжеты, то с помощью иллюстративного материала на занятиях по русскому языку как иностранному (например, тексты по аудированию, фразеологизмы или поговорки) слушатели-неевропейцы узнают и будут лучше понимать некоторые речевые модели, с которыми они могут столкнуться за период последующей четырех- или шестилетней учебы после довузовской подготовки в учреждениях высшего образования в Беларуси. Так, они правильноотреагируют на такие устойчивые словосочетания, как, например, работать как Золушка, гадкий утенок, вкалывать как Папа Карло, добрая фея и др., т. к. уже будут знакомы с распространенными европейскими концептами.

Безусловно, обучающиеся из неевропейских стран имеют некоторое представление о культурных явлениях Европы, т. к. многие из них говорят по-английски и читали произведения европейских или американских авторов (например, книги Стивена Кинга или серию романов о Гарри Поттере), однако слабо понимают значение ключевых концептов европейской культуры.

Все вышеназванные положения актуальны для обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному в моноэтнических академических группах. И тем более перечисленные направления работы актуальны в полиэтнических, смешанных группах, в которых иностранные обучающиеся вынуждены вовлекаться не только в белорусско-русско-европейскую

культурную систему, презентуемую преподавателями и окружающими, но и выстраивать повседневную коммуникацию с учащимися из другой страны, т. е. с представителями еще одной иноязычной и инокультурной системы. В этом случае межличностные отношения оказываются взаимосвязаны с межкультурными отношениями.

Те слушатели, которые успешнее усваивают лексико-грамматическую систему русского языка, оказываются в лучшей позиции в плане внутриколлективного общения и тем самым мотивируют других слушателей активизировать усилия в обучении. Т. е. «культура влияет на коммуникацию посредством социальной стратификации общества и созданием сложной системы групповых и межличностных взаимоотношений».

Индивидуальные коммуниканты одновременно выполняют множество социальных ролей, и их коммуникативное поведение зависит от иерархии этих ролей, выстраиваемой в системе их ценностей и приоритетов» [1, с. 85]. Если отношения внутри академической группы, в т. ч. между представителями разных этносов, складываются позитивно, то языковой барьер, присутствующий в начале обучения, постепенно уменьшается. Этому способствуют примерно одинаковый возраст обучающихся, похожие интересы и увлечения, сходные трудности в овладении русской грамматикой: «Языковой барьер, несомненно, является самым очевидным препятствием на пути к межкультурному взаимопониманию анализ показывает, что даже внутри одного этноса и одной культуры глубокая пропасть может отделять друг от друга представителей разных социальных групп» [1, с. 86].

В процессе общения и совместных занятий по русскому языку слушатели научаются преодолевать сложности в обучении, толерантно воспринимать различия в мировоззрении представителей иных культур, вместе проводить свободное время, например, участвовать в социокультурных мероприятиях или экскурсиях по Беларуси. Это значит, что налаженная межкультурная коммуникация в этнически неоднородных академических

группах повышает мотивацию к учению, становлению позитивных взаимоотношений между представителями одной социальной группы, принадлежащей к разным культурам, воспитанию мультикультурного восприятия мира, чему способствуют общность возрастных интересов и ценностных ориентиров.

Список использованной литературы:

1. Леонтович О.А. Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. Пособие. Волгоград: Перемена, 2003. 399 с.
2. Религия в Китае. Россия и Китай»: «Азиатское иллюстрированное обозрение». <https://ruchina.org/religion.html>.
3. Супрунова Л.Л. Образовательные технологии как инструмент формирования у студентов межкультурной компетенции. <https://pgu.ru/upload/iblock/24b/p100026.pdf>.

Оценка работы преподавателя студентами

Михлова Светлана

*PhDr., преподаватель кафедры языков и общественных наук
Чешский технический университет
г. Прага, Чешская республика*

В настоящее время для трансформации студента в специалиста и человека, умеющего защитить и отстаивать свои права, необходимо приложить большое количество труда, знаний и умений. В свою очередь сам студент частично может направлять процесс своего образования и влиять на него с помощью различных видов деятельности, в том числе и с помощью оценки труда преподавателя (чеш. *evaluace*, англ. *evaluation*).

Основы сегодняшней системы обратной связи, в которую входит и оценка студентами работы преподавателей, были заложены в начале 20 века в России. В послереволюционные годы в России, вплоть до середины 20-х годов, в учебных заведениях практиковали систему оценок, проставляемых публично преподавателю студентами после проведения занятия. Приблизительно тот же опыт был приобретен студентами Федеративной Республики Германии в

период с 1968-70 гг., когда в высших учебных заведениях часто срывались лекции, образовательный процесс нередко превращался в митинг, где учителю вообще не оставалось никакого места. Однако высшие школы Германии в последующий период вывели из анархистских собраний соответствующий урок, трансформировав анархию в продуктивную и хорошо отлаженную систему самоуправления студенчества, элементом которой является и институт оценки преподавателей студентами. Однако в целом можно сказать, что, кроме Северной Европы, система оценки студентами труда преподавателей является главным образом элементом информации, тогда как в университетах США эта система может существенно влиять на подбор кадров для высшей школы, на оплату труда преподавателей и на их продвижение по карьерной лестнице.

Рассмотрим ситуацию в Чешской Республике и, в частности, условия на Транспортном факультете (ТФ) Политехнического университета в Праге, преподавателями которого являются авторы этой статьи. Нужно сказать, что на ТФ система оценки труда преподавателя производится с помощью анонимного анкетирования два раза в год, в электронном виде начиная с 2012 года. Традиционно в этом процессе принимает участие небольшое число студентов, поэтому объективно судить о том, можно ли ответственно опираться на полученные данные, затруднительно. Собранные данные служат как правило лишь для внутреннего пользования, так что поступающий на факультет не может видеть оценку преподавателя так, как мы привыкли видеть оценку врачей на открытых для публики страницах. По нашим исследованиям оценок студентами преподавателей иностранных языков можно судить, что отдельные учебные группы студентов понимают участие в анкете по-разному, некоторые считают, что оценка существует только для отрицательных отзывов, это типично не только в среде студентов, но и вообще для ситуации, когда нужно оставить отзыв о работе индивидуума или организации, например, гостиницы. Не секрет, что большое количество положительных отзывов не оставляют на сайтах проживающие в гостинице,

а друзья и знакомые владельцев, поэтому система открытой оценки часто не возбуждает нужного доверия.

По нашим опросам, почти все студенты, принявшие участие в оценке преподавателей на ТФ ПУ, не наблюдали никакого двига в лучшую сторону после жалоб на какого-то преподавателя, скорее были замечены негативные реакции, т.е. обида преподавателя на всю студенческую группу, причем эта обида, видимо, была продемонстрирована достаточно ясно.

Примечательно, что сами студенты не смогли ответить на вопрос, почему их участие в студенческой анкете о работе преподавателя не принесла никаких положительных результатов и что нужно изменить, чтобы такие результаты были. Предлагалось ожидать того, что «преподаватель сам поймет», что «учитель задумается, одумается» и т.д., т.е. предполагалось, что после прочтения критики преподаватель сделает соответствующие моральные заключения. Никто из студентов не критиковал вопросы анкеты, не предлагал увеличить или уменьшить число вопросов.

Нужно подчеркнуть, что для объективного понимания и использования результатов подобных анкет необходимо разработать систему, которая хотя бы частично нивелирует нежелательное воздействие таких факторов как месть со стороны студента (предлагается проводить анкетирование до проведения экзаменов), предлагается проводить отдельно анкетирование младших и старших студентов (в связи с тем, что эти категории отличаются разными ожиданиями от процесса получения образования), следует учитывать также гендерный и возрастной момент (в случае проведения занятий молодой преподавательницей среди студентов-мужчин и студенток следует ожидать различных оценок, несмотря на то, что стиль преподавания остается неизменным).

Кроме перечисленных моментов, очень важно, кто является инициатором проведения оценок, в случае, если анкетирование организуется «сверху», заполнение граф будет иметь более формальный характер, чем если

инициатором является студенческий комитет, и результаты проведенных анкетирования хотя бы в какой-то мере можно будет проследить на практике. Например, в Финляндии организатором студенческого анкетирования являются сами студенты, они же разрабатывают все вопросы, обрабатывают и передают гласности результаты эвалюаций. В таком случае этот процесс неизменно вызывает большой интерес, а результаты всей процедуры обсуждаются всенародно.

Как показывает опыт проведения оценок работы преподавателя со стороны студентов разных стран, для получения оптимального результата всего процесса нужно разработать не более 50 вопросов, причем лучшие результаты показали исследования, имеющие всего 8-10 вопросов. В больших университетах США результаты студенческого анкетирования могут повлиять на выбор преподавателя студентом, если же, как в случае рассматриваемой нами кафедре языков и гуманитарных наук выбор преподавателя почти исключен, смысл проведения оценки редуцируется лишь на информацию для заведующего кафедры.

При системе оценки труда преподавателя очень важную роль играет умение учителем интересно преподать материал, почувствовать эмоциональный настрой слушателей. Конечно, не секрет, что некоторые преподаватели умеют учить, но в научной работе участия не принимают, так что являются, скорее, популяризаторами, другие же, наоборот, отличаются в науке, но не имеют талантов лекторов, актерских данных, и в некоторых случаях это может отрицательно сказаться на оценке со стороны студентов.

Рассмотрим критерии, выдвигаемые нами в качестве основных для оценки студентами труда преподавателя. Это прежде всего: ясность изложения; разъяснение сложностей, доступность материала; подчеркивание основных идей, моментов лекции; умение поддержать интерес слушателей; умение следить за реакцией слушателей или практикующихся; умение отвечать на вопросы, поддерживать дискуссию, возбуждать интерес к обсуждениям;

логичность изложения, продуманная последовательность изложения материала; культура речи преподавателя, его внешний вид, четкость дикции; умение снять напряжение, усталость; ориентация на практическое применение материала; доброжелательность, терпение, такт; разумная требовательность; заинтересованность в успехах студентов; объективность; эрудиция и профессиональная подготовленность учителя; уважительное отношение к студентам; стимуляция самообразования студентов, помощь в их самостоятельной практической работе.

Заключение: система оценки труда преподавателя – важный, необходимый момент демократизации работы высшей школы сегодня, однако он может принести пользу и использоваться по назначению лишь в том случае, если будет хорошо подготовлен и осуществлен на основе опыта университетской жизни лучших учебных заведений, чей многолетний опыт необходимо учитывать, принимая во внимание и специфические условия Чешской Республики.

Список использованной литературы:

1. Albert M. Eine pragmatische Generation unter Druck: Einführung in die Shell Jugendstudie 2006. In: Jugend 2006, Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, pp. 31-48
2. Gordon G. The Review, Development and Reward of Academic Staff: Initiatives, Progress, Issues, in: Higher Education Policy, 1994/2, vol. 7., pp. 54–55
3. Haskell R. E. Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty. In: Education Policy Analysis Archives, 1997, Vol. 5, No. 6, 17, 18, 21
4. Kemp B., Kuman G. Student Evaluations: Are We Using Them Correctly? In: Journal of Education for Business, 1990, iss. 65, pp. 106-111
5. Неборский Е. В. Критерии качества деятельности преподавателей в университетах США. Самара: АСГАРД, 2016.

**Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища
закладу вищої освіти**

Омельницька Л.В.

*викладач кафедри мовної підготовки
Запорізький державний медичний університет
м. Запоріжжя, Україна*

Сучасний український соціум – надзвичайно цікаве з погляду соціологічного аналізу явище, оскільки перебуває у стані трансформації індустріального суспільства в постіндустріальне та позначений рисами модернізації суспільних відносин, продуктивних сил і характеру зайнятості.

У сучасному нестримно змінюваному світі все більше молоді не лише подорожує, а й їде на навчання в інші країни, Україна не є винятком. Наша країна є досить популярною для навчання іноземців, тому з кожним роком усе більше студентів надає перевагу саме українським закладам вищої освіти.

Традиційне суспільство, що культурно пов'язане ще з більш архаїчним соціумом, демонструє суттєві обмеження для іноземців щодо виявлення активності у виробничій сфері. Види професій, якими може займатися іноземець, також обмежені, а суспільно-психологічний стереотип характеризується тим, що значно вище цінується студент, що отримав освіту у власній країні, ніж у нашій.

Так склалося, що ще у давній історії суспільствознавства завжди була тенденція до пошуку механізмів адаптації. Україна потрапила в ситуацію, коли продовження модернізації повинно супроводжуватися побудовою постіндустріального суспільства. Дуже негативно на загальній ситуації в українському суспільстві позначилися суспільно-економічні потрясіння зокрема першої половини 1990-х рр.; економічна криза початку 2000-х рр. та наслідки військового конфлікту, який триває до сьогодні. У результаті загальносвітові тенденції розвитку накладаються на специфічні проблеми перехідного суспільства.

Для багатьох іноземців Україна дає досить великі можливості не лише для навчання, а й для подальшого професійного розвитку. Таким чином, пропозиції навчання в українських навчальних закладах є досить привабливими, але для того, щоб іноземний абітурієнт упевнено навчався у вищому навчальному закладі йому потрібна багатопрофільна адаптація.

У зв'язку з тим, що експорт освітніх послуг наразі є найбільш пріоритетним напрямом розвитку вищої професійної освіти, актуальним є розробка нових педагогічних технологій та підходів до організації навчального процесу з іноземними студентами, а також обмін досвідом у реалізації цього напрямку. Не менш важливими є питання адаптації, інтеграції, пристосування та інтеріюзації іноземців в українському освітньому середовищі.

У зв'язку з дослідженням адаптації іноземних студентів впливає поняття інтернаціоналізації освіти. Інтернаціоналізація освіти є однією з найбільш характерних особливостей розвитку освіти у світі на початку ХХІ століття, чому сприяють поглиблення процесів політичної та економічної інтеграції, зниження військового протистояння, розвиток глобальних систем телекомунікацій і інші фактори. Важливим елементом інтернаціоналізації освіти є мобільність студентів і викладачів, що здійснюється в рамках транс'європейських освітніх програм, двосторонніх договорів між державами про співробітництво у сфері освіти, науки і культури, міжуніверситетських угод про академічні обміни.

Створення сприятливих умов для прискорення адаптації іноземців в Україні і, в першу чергу, для значного збільшення контингенту іноземних студентів в українських вищих навчальних закладах є одним з пріоритетних напрямів міжнародної діяльності українських університетів. Робота в цьому напрямі дасть змогу значно збільшити позабюджетні джерела фінансування і самофінансування українських університетів, зберегти викладацькі кадри, заохотити додаткові валютні кошти для розвитку освітніх процесів.

Специфіка професійної освіти іноземних студентів-медиків у

полікультурному середовищі українського закладу вищої освіти стає зрозумілою при вивченні особливостей підготовки українських і іноземних студентів, які визначають педагогічні напрями формування професійної компетенції, методологічні підходи та освітні технології. Опора на «діалог культур» та етнокультурний компонент є методичним принципом, що лежить в основі навчання іноземних студентів в умовах нової для них україномовної культури.

У країні є всі необхідні передумови для прискорення адаптації та пристосування іноземних студентів. Десятки і сотні випускників-іноземців українських університетів відіграють значну роль у політичному, соціальному, економічному житті своїх країн, що є своєрідним індикатором успішності української освіти як на міжнародному, так і на внутрішньому ринку українських освітніх послуг.

У результаті аналізу науково-методичної та навчальної літератури, вивчення сучасного досвіду професійної підготовки іноземних студентів в українських медичних вищих навчальних закладах було виявлено ряд суперечностей: 1) між об'єктивно мінливим змістом освіти, що визначає новий культурно-освітній простір, і освітнім процесом, який стримує розвиток студентів; 2) між об'єктивно існуючою потребою сучасної вищої школи в оновленні технологій навчання і низьким рівнем педагогічної активності у залученні інноваційних технологій і форм педагогічної діяльності у практиці, що перешкоджає ефективному зростанню професійної компетенції іноземних студентів; 3) між творчою природою навчального процесу і невеликою кількістю спеціальних підручників для іноземних студентів медичних спеціальностей.

Останнім часом перед українською вищою школою постало найскладніше питання: про її реальне місце і роль на міжнародному ринку освітніх послуг; про використання наявного або створенні нового інструментарію його вивчення; про фактичну державну роль у розвитку

експорту освітніх послуг.

Таким чином, можна з упевненістю стверджувати, що підвищена увага до теоретичних та практичних аспектів організації та врегулювання процесу адаптації та інтеграції іноземних студентів зумовлена, такими причинами:

- привабливість вищого навчального закладу для іноземних громадян природно веде до підвищення його міжнародного статусу, розширення міжнародних зв'язків;

- іноземні студенти є своєрідним гарантом стабільності економічного стану університету;

- соціум в особі українських студентів та викладачів бере участь у інтеркультурних соціальних процесах, набуваючи при цьому деяку національну толерантність.

Таким чином, ці та інші причини зумовлюють значний та нестримно зростаючий інтерес до адаптації та інтеграції іноземних студентів у освітнє середовище вищого навчального закладу.

Спираючись на вивчену літературу можна зробити висновок, що адаптація є не лише оптимізацією функціонування, а й підтримкою збалансованості у середовищі. Процес адаптації є необхідним, коли у середовищі настають значні зміни, що забезпечує формування нового стану особистості та дає змогу отримати максимальну ефективність поведінки та поведінкових реакцій. Оскільки особистість постійно змінюється, процес адаптації повинен бути таким же динамічним. Як правило, іноземний студент проводить досить довгий час в Україні, а тому протягом усього перебування повинен здійснюватися процес адаптації. Найбільш значущою є соціокультурна адаптація, а також пристосування до нових кліматичних умов, часу, освітньої системи, нової мови спілкування та культури нової для іноземців країни.

Список використаних джерел:

1. Андреева Д.А. Проблема адаптации студента. *Молодежь и образование*. Москва, 1972.
2. Буракова К.В. Аналіз вагомих складових адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України на початковому етапі. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 7 (194). С. 48–53.

3. Краснов Ю.М. Економічна стратегія зайнятості. Київ: Знання України, 2001. 213 с.
4. *Меди́ко-биологические, культурологические и психолого-педагогические аспекты адаптации зарубежных студентов.* Тезисы докладов Всерос. конф. Волгоград, 15-18 сент. 1997 г.-Волгоград : Перемена, 1997. С. 271 с.
5. Міграційні процеси в Україні: сучасний стан і перспективи / за ред. О.В. Позняка. Умань, 2007. 276 с.
6. Пачковський Ю.Ф. Адаптивні можливості молоді до умов ринкового середовища // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць.* – Х. : Видавничий центр Харківського нац. університету ім. В.Н. Каразіна. 2001. С. 477–480.
7. Погода Т.А. Міжетнічні відносини у студентському середовищі. *Міграційна політика та етнічні проблеми.* 2010. С. 95.
8. Титаренко М.Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ: Либідь, 2003. 376 с.

**Досвід успішної міжкультурної адаптації студентів-іноземців у
Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті**

Прилуцька Л.А.

к. іст. н., доцент кафедри мовної підготовки

Моргунова Н.С.

*к. психол. н., доцент, зав. кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Перед українськими закладами вищої освіти стоїть завдання підготовки іноземних громадян як кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, які вміють вирішувати професійні завдання, швидко адаптуватися в нових соціокультурних умовах, співпрацювати з представниками різних культур і координувати з ними свою діяльність. Потрапляючи у нові соціокультурні умови, іноземні студенти зазнають труднощів (соціального, психологічного та соціально-психологічного характеру), що впливають на успішність/неуспішність їх міжкультурної адаптації. Тому для здійснення викладачами ефективного психологічного супроводу входження молоді людини в іншокультурне освітнє середовище важливим є виділення факторів,

що впливають на специфіку міжкультурної адаптації іноземних студентів, визначення соціально-психологічних особливостей цього феномена.

Існує велика кількість підходів до проблеми адаптації як у зарубіжній, так і вітчизняній психології. Закордонні автори розглядають проблему адаптації у межах психоаналітичної (З. Фрейд, Е. Еріксон), гуманістичної (А. Маслоу, К. Роджерс), біхевіористичної (Е. Толмен, Б. Скіннер) та когнітивної (Л. Фестінгер) концепцій. У працях вітчизняних науковців розглядаються поняття «загальної адаптаційної системи» (Ф. Березін), «адаптаційного бар'єру» (Ю. Александровський), «адаптаційних можливостей особистості» (А. Маклаков, С. Черемянін), проблема критеріїв й рівнів дезадаптації (Г. Овчиннікова). Вивченням адаптивних стратегій, як активних, так і пасивних присвячені роботи М. Марінова, Е. Ануфрієва, М. Тітми, У. Томаса та ін.

Термін «міжкультурна адаптація» найчастіше використовується для позначення специфіки адаптації іноземців, які тимчасово перебувають в умовах нового соціокультурного середовища (Л. Анн-Вілсон, М. Вітковська, Н. Іванова, О. Максимчук, І. Мнацаканян, Н. Корольова, І. Новікова, І. Троцюк). Саме тому повне прийняття норм і цінностей приймаючого суспільства не розглядається в якості результату міжкультурної адаптації. Адаптація особистості в результаті взаємодії з новим соціокультурним середовищем передбачає певні зміни системи цінностей і зразків поведінки адаптанта, сприяє інтеріоризації елементів приймаючої й інших культур, рольової поведінки і соціальних установок всіх взаємодіючих сторін [2, с. 323].

Міжкультурна адаптація є складним багатограним феноменом, що відображає процес входження особистості у нове соціокультурне середовище. Дослідники визначають міжкультурну адаптацію як інтерактивний динамічний процес крос-культурного навчання, що передбачає тривалу зустріч і активний діалог представників різних культур і супроводжується різним ступенем прояву стресу акультурації, є орієнтованим на досягнення їх сумісності та відповідності на всіх рівнях соціального функціонування [1, с. 28]. Під

адаптацією студентів-іноземців до іншомовного середовища та умов навчання ми розуміємо багатофакторний процес входження, розвитку і становлення особистості студента-іноземця в освітньому просторі закладу вищої освіти в рамках комплексного поєднання і взаємодії інформаційно-функціонального і соціокультурного полів.

Навіть за сприятливих умов міжкультурна адаптація – важкий, стресогенний процес, успіх якого пов'язаний з наявністю в іноземних студентів високої мотивації до провідної діяльності і передбачає засвоєння ними соціальних норм, культурних цінностей, зразків поведінки партнерів по спілкуванню як представників інших культур при збереженні своєї власної культурної унікальності. Адаптація вважається успішною, якщо людина реалізує свій особистісний потенціал, свої можливості і здібності і справляється з виникаючими психологічними та соціокультурними проблемами.

Як зазначає А. Таїрова, іноземний студент відчуває необхідність адаптуватися у нових соціокультурних умовах з позицій: а) представника своєї культури і своєї країни; б) особистості, з властивими для неї особистісними характеристиками; в) того, хто навчається, отримує вищу освіту [4, с. 29].

В адаптаційному процесі особистості у нових соціокультурних умовах практично завжди виникають труднощі і проблеми, навіть незважаючи на те, що приймаючою стороною можуть бути вжиті всі необхідні заходи щодо створення найбільш сприятливих умов для розвитку адаптаційних можливостей особистості студента. Ефективне використання знань про специфіку міжкультурної адаптації іноземних студентів може стати важливим елементом в подоланні труднощів і проблем, що вони відчувають, потрапляючи в нові соціокультурні умови. На відміну від вітчизняних студентів, період адаптації студента-іноземця до нових умов навчання і побуту при вступі до закладів вищої освіти України може тривати декілька років і визначається великою кількістю соціально-психологічних, медико-біологічних, релігійних проблем,

недостатнім знанням мови навчання і відмінностями в системах середньої освіти.

Основними факторами адаптаційного процесу, що в першу чергу впливають на успішність іноземного студента, який здобуває вищу освіту в іншій країні, дослідниками називаються: кліматичний, особистісно-психологічний, соціально-побутовий, фактор міжособистісного спілкування; фактор адаптованості до педагогічної системи. Цим факторам відповідає конкретний напрямок адаптації особистості іноземного студента: адаптація до життя без близького оточення (друзі, родина); адаптація до нових погодних умов; адаптація до нових умов проживання (в гуртожитку, на квартирі), особливостям ведення побуту; адаптація до одногрупників-представників різних культур; адаптація до освітньої організації, нових форм контролю знань, вимог до знань, умінь і навичок студентів.

Деадаптаційні стани, що супроводжують процес адаптації іноземного студента, можуть проявлятися на декількох рівнях: на індивідуально-психологічному рівні – у розвитку негативних емоційних станів, зміні поведінки, базових цінностей, етнічної ідентичності та підвищенні рівня конфліктності; на психосоматичному рівні – в зниженні опору захворюванням, в загостренні синдрому хронічної втоми і т. ін.; на педагогічному рівні – в зниженні мотивації та успішності навчання.

Успішна міжкультурна адаптація не означає прийняття особистістю або групою іншої культури, але свідчить про трансформацію системи цінностей і культурних зразків, інтеріоризацію елементів іншої культури, рольової поведінки і соціальних установок всіх взаємодіючих сторін. Показниками успішної адаптованості особистості є позитивні емоції у відносинах з оточуючими, задовільне самопочуття і відчуття душевного комфорту, відсутність або низький рівень тривожності, високий рівень самооцінки.

Міжкультурна адаптація іноземних студентів з країн Азії й Африки, які навчаються в нових соціокультурних умовах, як свідчить особистий 30-річний

досвід роботи з іноземними студентами у ХНАДУ, супроводжується наявністю у них спільних соціально-психологічних характеристик: підвищеним рівнем етнічної ідентичності та ситуативної тривожності, виразністю культурного шоку і соціальної дистанції з представниками приймаючої культури, недостатнім рівнем розвитку етнічної толерантності та суб'єктивного благополуччя навіть при наявності високої мотивації навчання.

Специфічними соціально-психологічними характеристиками іноземних студентів в процесі їх міжкультурної адаптації є часті зміни настрою; виражений рівень когнітивного компонента етнічної ідентичності, ностальгічних переживань у азіатських студентів; високий рівень самооцінки здоров'я та суб'єктивного благополуччя, виражений афективний компонент етнічної ідентичності, менш виражені симптоми культурного шоку у студентів з країн Африки.

Ефективним засобом організації життєдіяльності іноземних студентів у нових соціокультурних умовах, що істотно впливає на рівень їх міжкультурної адаптації, може стати програма соціально-психологічного супроводу. Вона повинна включати реалізацію таких напрямків роботи: розвиток соціальних і побутових навичок в іноземних студентів; розвиток соціально-психологічних характеристик (толерантність, суб'єктивне благополуччя), подолання негативних явищ (тривожність, культурний шок, соціальна дистанція).

Результатом впровадження такої програми у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті є успішна міжкультурна адаптація іноземних студентів, забезпечення зростання їх адаптивності, інтерактивності; а також зниження ситуативної тривожності, напруженості і чутливості, ознак, що супроводжують психоемоційну симптоматику, соціальної дистанції з представниками приймаючої культури, культурного шоку, афективного компонента етнічної ідентичності, відчуженості і депресивності.

Агентами соціалізації іноземних студентів у закладі вищої освіти повинні бути як викладачі, співробітники університету, так і суспільні студентські організації.

Безумовно, успішне вирішення проблеми міжкультурної адаптації іноземних студентів до нового соціокультурного середовища підвищує успішність їх навчальної діяльності, а також позитивно впливає на конкурентоспроможність українських університетів на міжнародному ринку освіти.

Список використаних джерел:

1. Иванова Н.Л., Мнацаканян И. А. Межкультурная адаптация студентов. *Вопросы психологии*. 2006. № 5. С. 90–100.
2. Рягузова Е.В. Методологическая рамка для исследования адаптации иностранных студентов. *Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф.* Москва: Изд-во «Перо», 2018. С. 320 – 328.
3. Таирова А.В. Проблемы адаптации к обучению студентов из КНР. *Materiály XI mezinárodní vědecko-praktické konference «Efektivní nástroj moderních věd – 2015»*. Díl 13. Pedagogika.:Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o.- 2015. С. 28-31.

Позааудиторна діяльність як один із шляхів успішної самореалізації студентів-іноземців у ЗВО

Уварова Т.Ю.

*к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Завданням української вищої освіти сьогодні є не тільки якісна професійна підготовка, а й всебічний розвиток особистості кожного студента. Невід'ємною частиною освітнього і виховного процесів є позааудиторна діяльність, під час якої найбільше проявляється мотивація, цілеспрямованість, самостійність, впевненість у собі, толерантність та інші особистісні якості, що в подальшому будуть сприяти особистісному і професійному зростанню студентів, а також стануть основою для їх успішної самореалізації.

Проблема самореалізації особистості в сучасній педагогіці досліджувалася низкою таких вчених, як І. Бех, В. Демиденко, О. Киричук, Н. Комісаренко, І. Краснощок, Н. Кривда, В. Радул, С. Сисоєва та ін. Що стосується питання позааудиторної діяльності студентів, то вагомий внесок в розробку означеної проблеми внесли такі вчені, як А. Акименко, А. Валєєва, С. Вітвицька, М. Донченко, В. Завгородній, О. Киричук, В. Лозова, І. Ляшенко, О. Пехота, Л. Петриченко, В. Попова, Л. Смерчак, Г. Устїніна та ін. Проте питання позааудиторної діяльності іноземних студентів й досі залишається недостатньо вивченим і в той же час представляє великий інтерес у плані педагогічного аналізу навчальної діяльності як студента, так і викладача.

Під позааудиторної діяльністю найчастіше мається на увазі різноманітна освітня і виховна робота, організована педагогами у позааудиторний час, що забезпечує необхідні умови для соціалізації особистості студента, а також форма організації вільного часу студентів, спрямована на всебічний розвиток. Зазвичай така діяльність має на меті розширення і поглиблення знань, умінь, навичок, розвитку студентів та їх індивідуальних здібностей, формування особистісних якостей і, головним чином, спрямована на задоволення кожної особистості.

Завдання позааудиторної діяльності як складової частини навчально-виховного процесу полягає у створенні певного соціокультурного середовища, в якому особистість розвивається і набуває соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації і самореалізації вроджених задатків. Сутність позааудиторної діяльності визначається діяльністю студентів у позаурочний час і такою її організацією, коли творчість і ініціатива студентів виступають на перший план. Внеаудиторная діяльність створює позитивні умови для розуміння, засвоєння і обговорення знань, а також для отримання знань, що не включені в освітню програму. Необхідними умовами позааудиторної роботи є добровільність участі студентів, позааудиторне її проведення, більша самостійність, цілеспрямованість і регулярність, масове

охоплення студентів. Позааудиторна робота дозволяє студентам застосувати свої знання, вміння поза аудиторією, розширити їх загальний кругозір, а для іноземних студентів вона надає можливість більше часу присвятити мовній практиці у спілкуванні, що є дуже важливим для отримання міцних вмінь і навичок.

Спираючись на вищесказане, можна стверджувати, що під позааудиторної діяльністю студентів розуміється педагогічна доцільна організація вільного часу студентів, що забезпечує не тільки надбання ними спеціальних знань, навичок, умінь і досвіду, які відповідають характеру професії, а й сприяють подальшому розвитку особистісних якостей, реалізації їх нахилів та здібностей.

Різні види пізнавальної діяльності дають можливість іноземним студентам не тільки засвоювати певні знання. Організація подібної діяльності стає основою для виховання в іноземних студентах таких соціально необхідних рис характеру, як взаємоповага, толерантність, ввічливість тощо, допомагає їм оволодіти вміннями співпрацювати, висловлювати свою точку зору і вести діалог, а також сприяє самовизначенню і самореалізації особистості студента в майбутньому.

Л. Петриченко [1, с. 36] зазначає, що система позааудиторної роботи повинна поєднувати такі компоненти, як позааудиторна навчально-дослідницька та науково-дослідницька робота студентів, «чисто» виховна позааудиторна робота творчого характеру і студентське самоврядування. Дослідниця вважає, що науково-дослідна робота як складова позааудиторної роботи спрямована на поглиблення мотивації творчої професійної діяльності студентів, сприяє поглибленню теоретичних знань студентів про творчість, розвитку творчого мислення студентів, озброєння студентів дослідними вміннями для здійснення цієї діяльності. По-друге, заохочення студентів і участь їх в науково-дослідній роботі сприяє розвитку у них самостійності та ініціативності, індивідуального професійного стилю, творчих здібностей, без

чого неможливо здійснення професійної діяльності на високому рівні. «Чисто» виховна складова системи позааудиторної роботи студентів сприяє формуванню високоморальної та інтелектуально розвиненої особистості, здатної швидко і безболісно адаптуватися до складних умов; вміє розкривати, аналізувати і активно використовувати свої потенційні можливості.

Дещо по-іншому структуру позааудиторної діяльності студентів представляє А. Стоян [2, с. 21], який виділяє в ній чотири групи:

1. Самостійна робота з підвищення професійного рівня (конспектування першоджерел, підготовка до лекцій і семінарів, виконання курсових робіт, читання спеціальної літератури);

2. Участь у формуванні культурних цінностей (громадська робота, заняття на факультеті громадських професій, науково-дослідницька робота, участь у художній самодіяльності, аматорські та творчі заняття);

3. Засвоєння культурних цінностей (читання художньої, документальної та науково-технічної літератури, журналів і газет, прослуховування музичних записів, відвідування кіно, театрів, концертів, музеїв, зустрічі з письменниками, журналістами);

4. Відпочинок і розваги (заняття спортом, зустрічі з друзями, знайомими, родичами, відвідування ресторанів, кафе, зустрічі з коханою людиною, прогулянки по місту, заміські виїзди тощо, настільні гри, бездіяльність, відпочинок).

Питання організації позааудиторної діяльності студентів, яка сприяла б подальшому розвитку їх особистісних якостей і самореалізації, залишається актуальним не тільки для українських студентів, а й для іноземців, які приїжджають вчитися в українських ЗВО. Для них безпосередньо сам процес навчання у чужій країні пов'язаний з багатьма труднощами. Що ж стосується можливості самореалізації, то в іноземців ймовірність цього процесу помітно нижче у порівнянні з українськими студентами. Зокрема, фокусуючись на

професійній самореалізації, іноземні студенти в силу багатьох причин не розвиваються на належному рівні особистісно та соціально.

Проведення різних позааудиторних виховних заходів в рамках вищезгаданих напрямків, а також участь в них іноземних студентів, дозволяє здійснити ефективну дію на їх свідомість і розширити їх розуміння суті самореалізації та її зв'язку з активною діяльністю, яка реалізується людиною для свого блага і блага інших людей.

У якості шляхів успішної самореалізації студентів-іноземців можна навести також такі методи и форми організації виховної роботи: диспути, «круглі столи»; студентські міні-конференції; проведення інтернет-мосту зі студентами інших країн; зустрічі з представниками цікавих професій; конкурси, турніри, КВК; екскурсії, відвідування театральних вистав.

Зокрема, цікавою для іноземних студентів формою позааудиторної просвітницької діяльності на тему самореалізації може стати Інтернет-міст, організований для студентів 3-4 курсів. Одним з таких заходів в рамках Інтернет-мосту може стати організація он-лайн зустрічі між студентами 3-4 курсів та їх однолітками, студентами з різних країн: Німеччини, Марокко, Монголії, Туркменістану та ін. Щоб спростити процес спілкування, в допомогу студентам на захід варто запросити студентів, які говорять мовами цих країн, і викладачів, які володіють німецькою, французькою та англійською мовами. Запланований захід може проходити за допомогою скайп-конференції. Темою Інтернет-моста може стати «Самореалізація без кордонів», а сам захід може включати в себе обговорення наступних тем: «Найщасливіші країни світу», «Маленькі секрети щасливого життя, або навчіть нас самореалізовуватися», «Як зробити кожен день корисним» і ін.

В ході Інтернет-моста потрібно звернути увагу на те, що дуже часто успішна самореалізація людини пов'язана з відчуттям себе щасливою людиною і навпаки, щастя людини часто неможливо без такої діяльності, в ході якої вона може самореалізуватися. Представники різних країн можуть висловити свої

думки про рівень щастя в їх країні і про те, чого не вистачає людям їх країни для того, щоб відчувати себе щасливими. Учасникам інтернет-мосту стоїть поділитися також інформацією про обов'язкові справи, з яких складається їх день, і про те, як цікаво і з користю провести вільний час. Як хвилинки відпочинку учасникам пропонують пригадати крилаті вислови про щастя, що найчастіше використовують люди в їх країні.

Таким чином, при плануванні та організації позааудиторної діяльності іноземних студентів важливо враховувати їх професійну і особистісну спрямованість, що дозволяє підвищити виховні можливості цієї діяльності, а також сприяє самовизначенню і самореалізації особистості іноземного студента в майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Вип. LI. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 33-40.
2. Стоян А. Н. Организация досуга студенческой молодежи. Киев : Вища школа, 1984. 41 с.

Громадянське виховання як фактор запобігання відтоку талановитої студентської молоді до інших країн (досвід КНР)

Ян Хунхао

*аспірант ХНЕУ імені С. Кузнеця
Institute of LinShui
Zhejiang province, China*

«Відтік мізків» – процес, при якому з країни або регіону емігрують вчені, фахівці і кваліфіковані робітники через економічні, рідше політичні, релігійні чи інші причини. Цей термін визначається енциклопедією «Британіка» як «міграція освічених або професійних кадрів з однієї країни, сектора економіки або галузі в іншу, зазвичай для отримання кращої оплати або умов життя» «Утечка мозгов» как глобальное явление, 2008). Вираз «відтік мізків» (Brain

Drain) з'явився на початку 1950-х років -так в Великобританії було описано процес масового переїзду англійських вчених в США. У Європі «відтік мізків» сприймається, перш за все, як загроза втрати наукової еліти, яка вже сформувалася, та яскравий талант якої може принести величезні переваги країні, в якій вони працюють («Утечка мозгов» как глобальное явление, 2008).

Китай схильний розглядати проблему також і з точки зору відтоку студентів-китайців на навчання в інші країни і використання даної можливості для того, щоб залишитися в цій країні на постійне проживання.

Проблема інтелектуальної міграції в КНР Проблема інтелектуальної міграції як всередині країни, так і за її межі – проблема для Китаю не нова. Внаслідок політичних і економічних піріпять тільки в 19 і 20 ст. Китай втратив близько 100 млн. людей (梅永东, 2012.), які, хоча і в більшій своїй частині не мали вищої або повної середньої освіти, проте при іншому розвитку подій могли б зробити прорив в окремих галузях науки.

Китайська діаспора на сьогоднішній день є найчисленнішою в світі. Чисельність діаспори становить майже 45,5 млн. осіб. Згідно зі статистикою, яку привела Перша синя книга Доповідь з вивчення китайської діаспори 2011 року», яку було опубліковано в серпні 2011 року, її чисельність за останні 30 років збільшилася на 4,5 млн. осіб (Ван Инь, 2014).

Згідно зі спостереженнями фахівців, тенденція до збільшення зростання китайських емігрантів в найближчі роки більш ніж очевидна – очікуване число тих, хто виїхав за кордон китайців з 2010 по 2020 рік за підрахунками має скласти більше 10 млн. осіб. Деякі вважають, що збільшення числа китайських емігрантів потрібно розглядати в геометричній прогресії (Китайці за кордоном, 2011).

Проблема інтелектуальної міграції торкнулася і китайських вузів, оскільки значна частина потенційних абітурієнтів, внаслідок того, що вони не пройшли за результатами іспитів на 4 сходинок шкільної освіти, не планує

продовжувати навчання взагалі або хоче вчитися за межами КНР. Починаючи з 1978 року по 2000 р число китайців, які навчаються за кордоном склало 1,62 млн. осіб, з яких на батьківщину повернулося всього 497,4 тис. осіб. Кількість китайців, що взяли шлюби з іноземцями під час перебування на навчанні закордоном, тих у кого діти залишилися за кордоном, або ж залишилися за кордоном після здобуття вищої освіти, в цей період налічує близько 3 млн. осіб (梅永东, 2012.).

Шляхи вирішення проблеми. За даними Інституту досліджень праці (Institute for the Study of Labour), нині деякі країни законодавчо забороняють від'їзд за кордон певних категорій фахівців - наприклад, лікарів і вчителів. Інші йдуть по шляху обов'язковості повернення фахівця на батьківщину, якщо держава бере на себе фінансову складову його навчання або збереження за фахівцем місця роботи на батьківщині. Також популярним методом вважається штучне ускладнення отримання дозволу на виїзд для людей з вищою освітою («Утечка мозгов» как глобальное явление, 2008). Китай у вирішенні означеного питання пішов власним шляхом.

Китайська педагогічна наука, яка лише у Х ст. відмежувалася від етики, завжди стояла на положеннях, що людина спершу повинна бути патріотом, а потім – особистістю. Варіативним впродовж історії Китаю залишалося змістовне наповнення терміну «патріотичне виховання»: у різні часи воно розглядалося як дотримання традицій та ритуалів предків (конфуціанська школа), прагнення до пацифізму (наукові течії легіського та будиського толку), відтворення на Землі Вищої Волі Неба (даосизм), нарочите підкреслювання китайського та активне заперечення всього іноземного (соціально-педагогічні течії першої половини ХХ ст.) тощо.

У ХХ ст. завдяки працям Мао Цзедуна, саме патріотичне виховання стало домінантою всієї педагогічної діяльності у КНР та саме через нього розглядаються усі інші види виховання. На сьогоднішній день, будучи

основним інститутом соціалізації підростаючого покоління, китайська школа велику увагу приділяє питанням патріотичного виховання учнівської молоді.

Цьому є як соціальні, так і історичні причини. По-перше, саме патріотичне виховання є домінуючим і базовим видом виховання у педагогічній науці КНР. Даний постулат був висунутий теоретиками концепції Нової освіти в КНР (Мао Цзедун, Ху Ши, Ву Южанг та інш.) ще в 50х рр. ХХ ст. і залишається актуальним і досі.

Всі інші види виховної роботи у навчальних закладах КНР розглядаються крізь призму завдань патріотичного виховання. По-друге, історично китайський уряд вів цілеспрямовану роботу з населенням щодо формування почуття свідомого патріотизму, якому у європейській педагогічній науці відповідає поняття громадянського виховання (Чжань Цан, 2016). Китайська система освіти, укладу життя змалечку призвичаюють китайців до ідеї свідомої любові до власної країни.

Роль освіти. Як зазначив Лю Сяоян, голова комітету з ідеології та патріотичного виховання молоді Державного Комітету КНР з питань вищої освіти, «професійна діяльність вчителя має бути спрямована, в першу чергу, на формування в учня суми знань, які б дозволили йому свідомо захоплюватися своєю Батьківщиною, а вже потім – специфічних знань з предмету» (机关事务管理局党的群众路线教育实践活动征求意见调研报告, 2014.04.14.).

За визначенням сучасної китайської педагогічної науки, свідомий патріотизм – це мета системи освіти та виховання в КНР, яке визначається вмотивованими об'єктивними показниками (рівень економічного розвитку країни, досягнення в галузі культури та спорту, підвищення добробуту населення, зростаючий вплив КНР на міжнародну політику та економіку, тощо) почуттям любові та гордості за власну країну. Цілеспрямоване патріотичне \ громадянське виховання – завдання системи фахової підготовки педагогічних кадрів в КНР – обов'язок вчителя логічно довести переваги КНР як державного

утворення та сучасного китайського способу життя в порівнянні з іншими країнами та історичним минулим (中华人民共和国教师法, 2014.).

Висновки. У 1998 році в сучасній науці з'явилося нове поняття – «циркуляція мізків» (Brain Circulation). Під «циркуляцією мізків» розуміються циклічні переміщення фахівців за кордон для навчання і подальшої роботи, а потім – їх повернення на батьківщину і поліпшення професійної позиції за рахунок переваг, отриманих під час перебування за кордоном («Утечка мозгов» как глобальное явление, 2008). Так, частина «мізків» повертається на батьківщину, привозячи з собою нові знання, вміння і досвід.

Наприклад, більше половини високотехнологічних нових компаній Тайваню заснована тайванцями, що повернулися з США, більшу частину найбільш великих інтернет-компаній КНР заснували етнічні китайці, які здобули освіту в США. Нині чверть іноземних студентів, які навчаються за кордоном, - вихідці з Китаю. Однак в останні роки Китай сам робить серйозні зусилля по залученню талантів. Держава значно збільшила асигнування на ЗВО, створює зразкові університети, в яких іноземців не просто навчають традиційним «експортним» дисциплінам (наприклад, китайській мові або фольклору), але і біології, інформаційним технологіям, бізнес адмініструванню тощо. Крім того, в подібних ЗВО ведеться дослідницька робота, що дозволяє працевлаштовувати найбільш перспективних студентів та аспірантів з числа іноземних студентів.

Ці програми грають трояку роль: по-перше, вони дозволяють місцевим ВНЗ заробляти гроші, по-друге, залучають іноземні «мізки», по-третє – дозволяють навчати своїх фахівців на місцях, в безпосередньому зв'язку з активно зростаючим китайським бізнесом. Також, концепція свідомого патріотичного/громадянського виховання, яка поширюється і на іноземних студентів, показує сучасній молоді КНР об'єктивні причини для почуття гордості і любові до Батьківщини.

Список використаних джерел:

1. «Утечка мозгов» как глобальное явление. Причины и последствия. Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2008/1653>
2. Ван Инь. Китай после вступления в ВТО. *Промышленные ведомости*. <http://www.promved.ru/articles/article.phtml?id=681&nomer=26>
3. Китайцы за рубежом. Современный Китай. <http://www.chinamodern.ru/?p=3776>
4. Чжань Цан. Підготовка вчителів хореографії до патріотичного виховання молоді у вищих навчальних закладів КНР. 2016.
4. 中华人民共和国教师法. — 中华人民共和国国家教委, 2014. 25 页. (Закон КНР про вчительські кадри. — Державна Комісія КНР з питань освіти, 2014. 25 с.)
5. 机关事务管理局党的群众路线教育实践活动征求意见调研报告 // 人民日报, 2014.04.14. (Доповідь Державної комісії з питань партійного адміністрування щодо стану справ у галузі освіти). *Женмін жибао*.
- 梅永东. 新中国城市 // 今天中华人民共和国 2012. № 4. Р. 6–19. (Моу Юнден. Міста Нового Китаю. КНР сьогодні. 2012. № 4. С. 6–19.)

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Interpreting gags in speeches

Bidasyuk Nataliya

*PhD, Department of Foreign Languages
Khmelnysky National University
Khmelnysky, Ukraine*

Humour is a powerful tool to attract attention, evoke empathy, increase appreciation. It is an indispensable part of any speech, project, topic. Most speakers tend to integrate a joke or at least a punchline into their speech or presentation. It's good to have a funny gag for the beginning of the speech. As an icebreaker this tool is very effective. Afterwards you have a relaxed atmosphere. Politicians have to be especially shrewd and careful in using gags as they have a decisive influence on their image or election results. This is why American presidents take efforts to deliver witty speeches at the Gridiron and White House Correspondents dinners. Some hire comedy writers to pepper their texts with funny passages. A well-delivered line can go a long way in making a candidate more likeable.

There are some companies that make business on this popular oratorical technique. They write specially customized gags on the basis of the submitted data. So, the customer can sound witty discussing various issues. Possible weather conditions, historical events and current news are appropriately adapted to the topic of the lecture or speech. As one agency states, it can convert storytelling to "Funny-Product-Telling" so that it will move, awaken emotions and remain anchored in the

memory of the listeners. As a result the audience is thrilled. But what about the interpreter (in case it's an international event)?

It goes without saying that it is difficult to translate humour to say nothing of interpreting it. As James Nolan notes, “for a simultaneous interpreter to draw a laugh from the audience at the same time that those hearing the original joke burst into laughter is a rare feat” (Nolan, 2012, p. 245). The issue of interpreting humour has been discussed in very few publications by E. Aleksandrova (Aleksandrova, 2005, p. 184), V. I. Barsukova (Barsukova, 2015), R. K. Minyar-Beloruchev (Minyar Beloruchev, 1980). The annual meeting of the American Literary Translators Association on October 3–6, 2012 in Rochester, New York was devoted to the topic “The translation of Humor, or, the Humor of Translation”. Still the emphasis in the mentioned above sources is not on oral translation of jokes, it is barely mentioned there in a few passages. Moreover, Translation and Interpreting students more often than not lack theoretical knowledge and practical experience of interpreting jokes. The present article will try to fill this gap.

The genre of a joke is directly connected to a complex problem of humour and laughter. Multilayer content of a modern joke calls for studying its various aspects. Development of theoretical framework in the translation studies would help interpreters to improve the quality of work and the adequacy of translation. Therefore, the task of the article is to consider difficulties faced by interpreters and discuss ways of rendering jokes.

Complications in Understanding a Joke. The purpose of our study is not linguistic analysis of a joke/ gag, so speaking on the outlined translation problem we will use both terms “joke” and “gag” synonymously. According to “The Merriam-Webster Dictionary”,

Joke – n 1a: something said or done to provoke laughter; especially: a brief oral narrative with a climactic humorous twist; 1b: the humorous or ridiculous element in something;

Gag – n 3: a laugh-provoking remark or act (Merriam Webster Dictionary, 2008).

A joke is a special kind of folk art which combines and is built on reality, situational realities, phraseological units, precedent texts, foreign inclusions, deviations from the literary norm, play of words (pun); use colloquial, slang or sometimes rude language; contain allusions to literary sources, pop culture, history, etc. This all complicates the translation and interpretation of a joke into another language and, as a consequence, its understanding by foreign language speakers.

To interpret a joke the translator needs, first of all, to have an excellent mastery of basic translator skills and competences such as superior knowledge of conversational source and target languages (SL and TL) and perfect listening comprehension ability. This will lay the ground for the first stage – understanding the joke. Even at this stage there may be complications caused by tricky aspects: cultural references and play of words. The latter violates various norms of language use and activates different word meanings simultaneously, e.g. “A patient sobs to his doctor: ‘I feel like a pair of curtains’. Doctor: ‘Well, pull yourself together, man!’” This kind of humour is so to say “equivalent-lacking”. The interpreter is hardly ever able to preserve the pun in the TL as it requires more thinking and choosing the right words than the time frame of oral translation dictates. But he/ she may use other ways of rendering it which are discussed below.

As for the culture-bound humor it requires deep knowledge of Country Studies not only of two nations in question but broader understanding of current and past events in the world. Sometimes only a very well-educated person with encyclopedic knowledge can understand jokes heard from two communicating parties which he/ she is interpreting. Consider the example: “What is the admission for becoming a brain surgeon in Norway? – G in woodwork.” The interpreter must know that “G” used to be the lowest approved grade at schools (before the ECTS scale was introduced). Besides being sometimes vague in meaning such jokes are often offensive and require special care when used in international communication.

Ways of Rendering. Jokes Having understood the joke the interpreter uses all available translational mechanisms and transformations to render it in another language.

Faithful translation of a joke implies preserving the pragmatic value of the statement, its communicative effect, with the possible complete or partial change in the semantics and syntactic structure of the message (Alexandrova, 2005, p. 184). When translating a joke it is necessary to provide such interlingual communication in which the text created in the TL could act as a complete communicative replacement of the original and be identified with the original in a functional, structural and content sense while preserving the humorous effect (Kolesnichenko, 1984, p. 19).

As famous interpreter V. M. Sukhodrev said, for the interpreter “there is nothing more terrible than dead silence after the translation of a joke. If the listener does not appreciate the humor it won’t be the speaker who’s guilty, but the interpreter”. Another interpreter H. E. Miram advises not to announce “now I’m going to tell you a joke”. It is safer to say “I want to tell you something”. Jokes are interpreted differently depending on cultural and individual peculiarities, so the interpreter must try, using facial expressions, gestures, intonation to evoke adequate reaction in the audience, at least a smile. The joke should be delivered in a dynamic way, the concluding line needs to be let off smoothly and with a proper dramatic effect. It is also important not to show one’s reaction to a joke (laughter, surprise) before the end of the translation.

When interpreting a joke the translator can use one of the following methods. Full translation without transformations if the joke sounds universally funny and is clear enough to the target audience. E.g. “Bill Clinton once said, ‘I used to have a sense of humor, but they told me it wasn’t presidential, so I had to quit’”. If the joke is quite long the interpreter may retell it. It means some shortening of the text but it is characteristic of oral translation to use text compression without any critical losses in the meaning.

Adaptation of particular elements (e.g., changing names of characters) or substituting the described situation by a similar one but more peculiar of the TL culture. The plot and the storyline is generally preserved. The joke becomes closer to the TL listeners in this case. But if it is necessary to preserve the national colouring foreign elements should be left as they are. E.g. “How do you get a Norwegian to laugh at Easter? – You tell him a funny joke at Christmas.” In Ukraine they tend to ridicule the Estonians’ tardiness, so it would be more understandable if “Norwegian” is substituted by “Estonian” in case the accent is on tardiness. But if the focus is on Norwegians, then it will be translated without any substitutions.

Using explanation is sometimes necessary to clarify the meaning. On the one hand, “Nothing is worse than killing the joke by over-explaining,” said Gary Shteyngart (Thorne, 2014, p. 47]. So, a long explanation is worse than no explanation at all. But on the other hand a few inserted words may help to understand a joke that might otherwise be lost. For instance, Obama poked fun at Mr Romney’s wealth: “I’m still making the most of my time in the city, earlier today I went shopping at some stores in midtown. I understand Governor Romney went shopping for some stores in midtown.” It would be enough to add “a much wealthier Governor Romney” to make the joke understandable to more TL listeners. Culture-bound humor often presents a dilemma: you can either lose understanding with a hidden allusion or you can burden the text with explanatory comments.

If the communicative or linguistic context makes it impossible to render the joke it is omitted in translation. The pragmatic aim of using a gag is not reached. But if the interpreter has not understood it or has decided that it is offensive or irrelevant in the TL culture or has difficulties in rendering it he/ she can omit it hoping that it does not influence the translation of the whole text and will not be alluded to further in the speech.

Another extreme technique is telling a similar TL joke instead of the original one. As David Bellos, a professor of French and comparative literature at Princeton, argues in his book, “Is That a Fish in Your Ear?: Translation and the Meaning of

Everything”, is to abandon the idea of perfect fidelity and instead try to find a joke that rings some of the same bells as the original (Thorne, 2014, p. 47). In this case the interpreter should know a stock of TL jokes to have a suitable one ready at the tip of his/ her tongue.

Differences in language structures, cultural peculiarities, the situation of immediate oral translation create additional problems. The interpreter also depends on the speaker’s peculiarities of speech and behaviour and the character of the audience. So, the recipients have sometimes to be content with losses and a lower level of equivalence than in written translation.

Here are some examples of jokes from speeches by well-known political figures. For some audiences consisting of connoisseurs of politics and its personalities they may be fully translated and fully understood. In other situations they may need additional explanations. Neighbouring or affined cultures need less adaptation while distant languages and countries require more transformations. The interpreter evaluates linguistic and extra-linguistic context, his/ her own “joke base” and chooses the most appropriate strategy.

“Since my Accession, I have been a regular visitor to the Palace of Westminster and, at the last count, have had the pleasurable duty of treating with twelve Prime Ministers” (Queen Elizabeth II, 2012).

“He said that his Treasury staff had reminded him: The then Prime Minister described it as the ‘right budget, at the right time, from the right Chancellor’. What they (Treasury staff) failed to remind me was...ten weeks later, he was sacked! So wish me luck!” (Philip Hammond, 2017).

(On Labour’s pro-nationalisation policies) “That’s the difference between this Conservative party and the Labour party? We want a country with a government that works for everyone. Corbyn wants a Britain where everyone works for the government” (Boris Johnson, the Foreign Secretary, 2017).

“As Napoleon almost said, Britain is a nation of small and medium-sized enterprises” (Boris Johnson, the Foreign Secretary, 2017).

Conclusion. Thus, an interpreter must have an impressive list of qualities: to comprehend any joke and understand the speaker with any accent, social dialect, idiolect, have cultural awareness of the communal translator, analytical skills and knowledge of the journalist's information. To receive a positive feedback to the translation of a gag the interpreter needs to understand the joke first, process it immediately, adapt to the source culture if necessary and skillfully present it. At the same time, these skills are not practiced during studies at university, they are mostly honed in the process of self-education and work experience. The highlighted difficulties of interpreting speeches will help in preparing specialists for translation in the future. It is necessary to continue the research in this direction in order to identify the components of the interpreter's competence and integrate their mastering in the curriculum.

References:

1. Aleksandrova Ye. M. Perevod anekdota: problemy adekvatnosti i ekvivalentnosti : 10.02.20 Perevod anekdota: problemy adekvatnosti i ekvivalentnosti (Na materiale frantsuzskikh i russkikh anekdotov) : Dis. kand. filol. nauk : 10.02.20. Moskva, 2005. 246 p.
2. Barsukova V. I. 2015. Perekladats'kyi pidkhid do klasyfikatsiyi zhartiv. Suchasni filolohichni doslidzhennya ta navchannya inozemnoyi movy v konteksti mizhkul'turnoyi komunikatsiyi. [online]. 2015. Internet access: <http://eprints.zu.edu.ua/17108/>
3. Kolesnichenko S.A. Conditions for the implementation of the stylistic reception of the word game in English: author's abstract diss ... Candidate filol. Sciences. Leningrad, 1984. 20 p.
4. Minyar-Beloruhev R.K. Obshchaya teoriya perevoda i ustnyy perevod. Moskva: Voenizdat, 1980. 237 p.
5. Nolan J. Interpretation: Techniques and Exercises. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2012. 326 p.
6. The Merriam-Webster dictionary. Zane Publishing, Inc. [online]. 2008. Internet access: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/>
7. Thorne S. Weasel Words: Study Materials for LT3 Letterario. EDUCatt – Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica, 2014. 182 p.

Діалог культур під час навчання нерідної мови: деякі аспекти

Варава С.В.

*ст. викладач кафедри мовної підготовки 2
Навчально-науковий інститут міжнародної освіти
Харківський національний університет імені В.М. Каразіна
м. Харків, Україна*

Івлєва С. М.

*ст. викладач кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна*

Здобування іноземними студентами освіти в Україні є однією з важливих характеристик університету світового рівня, і «одним із найбільш важливих чинників становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору» – задекларовано у Концепції мовної освіти українських ЗВО.

Студенти з різних країн світу виявляють бажання отримати вищу освіту у ЗВО України. Це громадяни азіатських та африканських країн, такі як Китай, Індія, Марокко та ін., європейських – Туреччина, Болгарія та країни СНД. Особливої значущості при цьому набуває формування іншомовної комунікації, міжкультурної компетенції, як спосіб уникнення непорозумінь на культурному ґрунті у спілкуванні із іноземцями. Формування міжкультурної компетенції дозволяє глибоко проникнути у повсякденне життя під час перебування студентів-іноземців на навчанні в Україні.

«Концепція мовної освіти українських ЗВО ґрунтується на основних положеннях Конституції України, законах України «Про вищу освіту», «Про засади державної мовної політики», Державної національної програми «Освіта: Україна XXI століття», Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, Загальноєвропейських Рекомендацій із мовної освіти, окремих положеннях Проекту Концепції мовної

освіти у вищих навчальних закладах України й враховує потреби іноземних здобувачів в отриманні якісної освіти, що сприятиме подальшому особистісному зростанню, а також підвищенню престижу українських вищих навчальних закладів, української системи освіти» [12].

Освіта, як фактор формування гармонійної особистості, «здатної до міжкультурного діалогу», повинна базуватися на принципах, які враховують той факт, що іноземна мова стає в повній мірі засобом міжкультурної комунікації, важливим та дієвим інструментом навчального процесу в цілому, міжособистісних стосунків викладачів зі студентами-іноземцями, та студентів-іноземців – в іншомовному середовищі [Зс. 46].

Теоретико-методологічну основу досліджень мовної освіти студентів-іноземців складають праці вітчизняних та іноземних вчених (Р. Міньяр-Белоручев, Л. Щерба, І. Дрига, Р. Клоуз, Т. Хатчінсон, Р. Оксфорд, В. Манакін, О. Застровській Л. Пасик, Т. Шмідт).

Важливими принципами, що використовуються у формуванні міжкультурної мовленнєвої особистості при вивченні нерідної мови, є принципи, закладені в теорії діалогу культур.

В сучасних умовах єдиного інформаційного простору людства, наявності високо розвинутих інформаційних технологій, що надають можливості спілкування людям різних національностей, культурних традицій та віросповідань, ще актуальнішою стає теорія діалогу культур як спосіб порозуміння між націями та здобування якісної освіти.

Протягом десятиліть відбувається впровадження в навчальний процес студентів-іноземців метода діалогу культур.

Серед фахівців відомо, що для гарантованого оволодіння нерідною вимовою необхідно, перш за все свідомо відштовхнутися від рідної вимови, системи рідної мови. Тому обрана тема дослідження діалогу культур вважається нами актуальною і тою, що заслуговує на увагу викладацького складу сучасного національного університету.

Головний компонент методу діалогу культур, що використовується в освітньому процесі студентів-іноземців базується на порівнянні рідної мови студентів з нерідною мовою, яка вивчається. Викладач формує відбір та послідовність презентації навчального матеріалу, пояснення з урахуванням наявності категорії безеквівалентності, розбіжності фонових знань та асоціативного мислення. В роботі з іноземними студентами важливо враховувати відмінну їх картини світу від нашої етнокультурної картини світу.

Ми намагаємось під час занять формувати в студентів міжкультурну компетенцію за два, перш за все: оволодіння мовою країни навчання у процесі порівняння рідної та нерідної мов, рідної культури – з культурою країни, мова якої вивчається; по-друге, здобути висококласну професійну освіту.

Мовленнєва компетенція формується системно під час навчання, завдяки поступовому введенню відповідних знань з фонетики нерідної мови, граматичних конструкцій, лексичних одиниць та лексичних тем. Її на практиці відпрацьовується шляхом аудіювання, виконанням післятекстових завдань протягом аудиторної роботи та діалогу з носіями мови під час поза аудиторної роботи. Студенти-іноземці за підсумком навчання українській мові як іноземній отримують навички, уміння, отримують знання, які формують міжкультурну компетенцію.

Формування міжкультурної компетенції на початковому етапі здійснюється завдяки мові й мовним засобам, зокрема її лексико-понятійному арсеналу. Оволодіння нерідною мовою студентів-іноземців відбувається в декілька етапів. По-перше, оволодіння рівнем мовної правильності. Такий рівень досягають завдяки вивченню правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, елементами текстотворення. На цьому етапі студенти набувають вміння будувати речення, нескладні типові тексти і виконувати післятекстові вправи до них.

По-друге, вміння реалізовувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану; вміння творити і виражати себе засобами мови.

На цьому етапі студенти навчаються володіти основними формами усного і писемного спілкування (монолог, діалог, опис, розповідь, міркування). Цей рівень повинен продемонструвати певну виразність мови і комунікативну достатність.

По-третє: продемонструвати рівень насиченості мовою. Мова студента характеризується логічністю, предметністю, точністю, виразністю, образністю, багатством мовних засобів. Студент стає здатним до самостійного викладання письмово та усно текстів, що потребують вміння аналізувати й робити висновки. Це надає можливість долучати студентів такого рівня до наукової діяльності.

Шлях співставлення рідної мови з мовою, що вивчається дозволяє оптимізувати навчальний процес, що дає можливість мінімізувати коментарі викладача, і в той самий час, спрощує психологічні процеси засвоєння нової інформації з боку студента та прискорює навчання [5, с.96].

У ЗВО діалог культур реалізується через міжкультурний компонент нерідної мови, що створює найкращі умови для здобуття іноземцями освіти в Україні [6, с.4].

За підсумком навчання студенти-іноземці повинні набути міжкультурну компетенцію та загально предметні, фахові знання.

Такі знання потрібні студентам, як правило з іншого континенту, за для того, що вони перебувають на навчанні в іншій країні не один рік. Вони у повсякденному житті стикаються с проблемами, що потребують знання лексики, яка пов'язана з винаймом житла, користуванням громадським транспортом, отриманням різновиду довідок, отриманням медичної та іншої допомоги, спілкуванням зі своїми однолітками.

Не дивно, що ми продовжуємо впроваджувати метод саме діалогу культур в початковий процес іноземців, що вивчають нерідну мову, бо «поняття «культура» яке має безліч смислових відтінків та використовується в різних

контекстах належить до фундаментальних понять суспільних та гуманітарних наук.

«В освітньому процесі, культура як сукупність матеріальних цінностей, об'єктів, ідей, образів, що були створені людиною протягом усієї історії людства в цієї інтерпретації являє себе як «друга природа», що створена самою людиною, що є, власне, світ живих людей, на відміну від дикої природи» [8].

Тоді, як «мова, що теж частина культури, породжена самою культурою і є засобом її відображення» [9]. Оволодіння іноземною мовою — важливий і необхідний компонент навчального процесу студентів-іноземців за будь-якою спеціальністю. Протягом навчання вони долучаються до іншої культури, що наповнена новим для них, соціокультурним змістом. І в такому контексті навчання нерідній мові розглядається як діалог двох культур (рідної та нерідної).

Засвоєння нерідної мови на високому рівні це «вторгнення в інший культурний вимір», розуміння чогось більшого ніж набір лексем та граматичних правил, й тому, вивчення нерідної мови не можливе у «відриві від культурного змісту» [11].

У порівнянні, у виявленні відмінностей, а саме у діалозі культур, мова, що вивчається наповнює культурним змістом, осмисленням процес навчання та перебування в іншомовному та інокультурному просторі.

Звернемо увагу на те, що під час навчання студентів-іноземців нерідній мові відсутні лекції, тобто монолог викладача й пасивне сприйняття слухача. Заняття спрямовано на організацію ефективного діалогу між викладачем та студентом, де щодалі промова викладача повинна стати найменшою. А також у студентів-іноземців повинна бути сформована міжкультурна мовна компетенція, яка буде корисною в подальшому засвоєнні навчального матеріалу та перебування в Україні.

Метою навчання нерідній мові іноземців, що бажають отримати якісну професійну освіту в нашій країні є формування в студентів-іноземців

міжкультурної компетенції, яка надасть у майбутньому можливість оволодіти вмінням співставляти рідну культуру та культуру країни навчання, а задачею викладачів буде впроваджувати у процес навчання метод діалогу культур, порівнювати та протиставити культури, для глибшого пізнання студентами нерідної мови та нової для себе культури на «культурно-контрастній основі».

На прикладі таких лексичних тем як, історія, політичний та суспільний лад України, Свята України, історичні пам'ятки країни та міст перебування під час навчання, в студентів-іноземців відбувається відпрацювання здобутих знань навичок використання мовних та мовленнєвих моделей, розглядаються історичні, культурні та релігійні традиції рідної країни та України.

Виховна та профорієнтаційна робота є невід'ємною частиною навчального процесу студентів-іноземців. Викладачі ЗВО проводять тематичні бесіди, просвітницькі лекції, а до пандемії — екскурсії до цікавих міст. Саме під час проведення таких заходів в студентів-іноземців відбувається, безпосередньо на практиці міжкультурна комунікація та діалог культур. Студенти «вживу» стикаються з іншою культурою, з іншими законами існування, нормами та правилами, що існують в Україні.

Аналізуючи, порівнюючи та співвідносячи культуру, мову, звичаї, традиції своєї країни, своєї рідної культури зі знаннями, що здобуваються під час навчання в іншій культурі, іншою мовою, в іншому соціумі здобувач освіти швидше опановує, глибше засвоює нову для себе мову, стимулюється та мотивується до навчання.

Список використаних джерел:

- 1 Бахтин М. Естетика словесного творчества. Москва: МДУ. Науково-методичний збірник, вип. 3, 196 с.
- 2 Варава С. В. Формирование профессионально ориентированной лингвистической компетенции в русском языке у иностранных студентов инженерных специальностей на начальном этапе с использованием технологий дистанционного обучения. Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: материалы XIII Конгресса, МАПРЯЛ В 15 т., Т. 10., 2015. С. 194–199.
- 3 Вдовіна О. О. Особливості формування комунікативної компетенції іноземних студентів. Херсон: Молодий вчений, 2019. № 5.1 (69.1). С. 47–50.
- 4 Застровський О. А., Пасик Л. А. Поняття міжкультурної комунікації та порівняльна характеристика німецької та української культур (на матеріалі німецької мови).

- URL:<http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/1634>, 2010. (дата звернення: 01.03.2020), 10 с.
- 5 Климкина О.И., Зарипова-Четин Ч. Русский алфавит: от А до Я за один урок [для говорящих на турецком языке]. Русский язык за рубежом. 2016. №6. С.94–102.
- 6 Мірґін П. І. Обучение иностранному языку через диалог разных культур. <https://naub.oa.edu.ua//2015/навчання-іноземної-мови-як-діалогу-рі/#>.
- 7 Напольнова Е.М. Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории. Русский язык за рубежом. 2008. : 4. С. 96-97.
- 8 Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. А.П. Садохина. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. - 352 с.
- 9 Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. 5-11 классы. - М.: Просвещение, 2000. - 173 с.
11. Цветкова Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы // Вопросы филологии. - 2002. - №2. - С. 109-115.
12. Філяніна Н. М. «Мовна концепція НФаУ» доповідь на засіданні Вченої Ради НФаУ, 2019-2020 навчальний роки.
13. Daphne Koller/ TED Global2012/ WHAT WE`RE LEARNING FROM ONLINE EDUCATION. https://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education/transcript#t-564.

Екскурсія як засіб формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів

Дядченко Г.В.

к. філол. н., ст. викл. кафедри мовної підготовки іноземних громадян

Голованенко Є.О

ст. викл. кафедри мовної підготовки іноземних громадян

Сумський державний університет

м. Суми, Україна

Реалізація цілей навчання рідної мови як іноземної на різних етапах вимагає від студентів відповідної країнознавчої та лінгвокраїнознавчої обізнаності. Одночасно з вивченням мови потрібно вивчати й культуру її народу – знайомитися з історією, літературою, економікою, географією, політикою країни, побутом, традиціями, психологією тощо.

Країнознавча аспектизація передбачає поділ на дві сфери: предметну інформацію, або фактичні відомості, і фонову (фонові знання). Відбір

фактичної інформації залежить як від цілей навчання, так і від комунікативних потреб учнів, їх пізнавальних інтересів. У фоновій інформації відображається соціально детермінований досвід носіїв мови та культури, моральні цінності певної лінгвокультурної спільноти [2].

Для того, щоб навчити іноземної мови як засобу спілкування, потрібно моделювати обставини реального спілкування, налагоджувати зв'язки між процесом викладання іноземної мови та життям, активно використовувати її в живих, природних ситуаціях [2]. Велику роль у цьому відіграє позааудиторна робота, яка сприяє розвитку самостійності, творчої ініціативи. Особливе місце в процесі такої роботи належить екскурсіям. Проведення екскурсій, разом із підвищенням інтересу до вивчення української мови, сприяє розширенню світогляду студентів, поповненню їхньої ерудиції, збагаченню національної мовної картини світу.

При організації екскурсій необхідно враховувати етап навчання, рівень розвитку мовленнєвих навичок у студентів тощо. На початковому етапі навчання ми вбачаємо за доцільне проведення оглядових екскурсій ознайомлювального характеру, коли головним завданням студентів є зрозуміти, про що йде мова. Від оглядових слід переходити до тематичних екскурсій, метою котрих є детальний огляд частин об'єкта. Так, наприклад, від оглядової екскурсії до художнього музею ім. Н.Х. Онацького доцільно перейти до тематичної екскурсії «Художники Сумщини».

Викладачами кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету накопичено значний досвід проведення таких екскурсій. Як приклад розглянемо оглядову екскурсію по місту Суми. Ця робота проводиться у три етапи: 1) підготовка екскурсії; 2) проведення самої екскурсії; 3) підсумкове заняття. На першому етапі викладач визначає маршрут і узгоджує його з екскурсоводом, пояснює студентам цілі та завдання екскурсії. Підготовчий етап також передбачає роботу над текстом «Місто, в якому я навчаюся» із використанням різних видів передтекстових і післятекстових

вправ. Крім того, передбачено післятекстову роботу з листівками, на котрих написано опорні слова і словосполучення, а також перегляд фільму з коментарями студентів. На завершення студенти знайомляться з планом екскурсії та картою маршруту. Для активізації лексичного і граматичного матеріалу викладач надає студентам роздавальний матеріал із завданнями на переклад незнайомих слів, котрі використовуватимуться під час екскурсії, а також фрази, у які необхідно вставити перекладені слова в потрібній граматичній формі. Роздавальний матеріал є складовою частиною «Щоденника екскурсії», котрий студенти вестимуть під час екскурсії. У «Щоденнику» відводиться місце, де студенти можуть у разі потреби записувати інформацію, котра їх зацікавила, і питання, що виникли, як власною (рідною), так і українською мовою. Записи, зроблені у «Щоденнику екскурсії», студенти використовуватимуть під час третього, завершального, етапу.

Другий етап передбачає проведення власне екскурсії. Це може робити як екскурсовод із попередньою настановою викладача, так і сам викладач. Як правило, перевагу надають другому варіанту, оскільки викладач урахує мовні можливості учнів. У певний момент проведення екскурсії в ролі гідів можуть виступати підготовлені студенти групи або студенти-старшокурсники, що підвищує інтерес до екскурсії, формує впевненість у власних силах, забезпечує передачу почутої інформації товаришам не тільки рідною, але й українською мовою.

На третьому етапі проводиться обмін враженнями з використанням «Щоденника екскурсій», даються розгорнуті відповіді на питання, удруге переглядаються листівки з опорними словами. Студенти самостійно коментують фотографії й відеосюжети, зроблені ними в процесі екскурсії. Також задаються запитання, котрі студенти записували під час екскурсії в «Щоденнику». Після колективного обговорення екскурсії учні отримують завдання написати твір-мініатюру на задану тему. Студентам, котрі відчувають певні труднощі, викладач пропонує письмово дати відповіді на запитання.

На завершення роботи передбачено оформлення альбома або стенда «Ми живемо в місті Суми» з фотографіями, фотовиставки або створення фільму, котрі потім можна використовувати як наочні посібники. Ці фотознімки, відеосюжети й відеофільми, створені власними руками, студенти із задоволенням надсилають рідним і друзям, ділячись враженнями про місто Суми та Україну.

На наступних етапах навчання доцільним є проведення таких тематичних екскурсій, як «Старе місто», «Подорож вулицями міста», «Навчальні заклади міста». Тематичну екскурсію присвячують певній темі. Як окрему, особливу тему для студентів просунутого етапу навчання можна запропонувати екскурсію «Дерев'яна архітектура міста».

Тема історичного центру звучить і в багатоплановій тематичній заочній екскурсії «Подорож вулицями міста», у котрій виділяються такі підтеми, як: 1) жива історія; 2) дещо з географії; 3) вулиці в іменах; 4) місто хіміків, металургів, машинобудівників. Спочатку вступна частина екскурсії проводиться по карті, оскільки охоплено територію всього міста. Увагу слухачів звертають на те, що в історичному аспекті, крім вулиць Козацький Вал, Перекопської, Воскресенської, Соборної, які мали дуже щільну забудову, і вулиць Петропавлівської та Лебединської (нині вулиця Герасима Кондратьєва), котрі прилягали з півдня від центру через Перекоп, існували також назви, що вказували на розвиток ремесел: Реміснича, Кузнечна, Гончарна [3].

Переходячи до наступної підтеми, студенти знайомляться з топонімами – назвами міст і довколишніх сіл, закладеними в назвах вулиць і провулків. Деякі назви знайомі студентам – Харківська, Охтирська, Полтавська, Нижньосироватська, – оскільки вони знаходяться поблизу СумДУ, де іноземці навчаються. В інших частинах міста розташовано Курську та Піщанську вулиці, провулок Суджанський, Миропільську, Битицьку, Білгородську вулиці, Білопільське шосе, а також вулиці Путивльську, Чернігівську, Лебединську, Роменську, які вказують на загальний напрямок руху до відповідних населених

пунктів. У давнину вулиці розтікались від центру в сторони торговельних шляхів на Білопілья, Суджу, Ромни, Охтирку, Лебедин, що відобразилось у їхніх назвах [3]. Таким чином, студенти отримують уявлення про назви міст і селищ, які знаходились у різних напрямках від міста.

Інтерес у студентів викликає й підтема «Вулиці в іменах», у котрій розповідається про героїв України та Сумщини, відомих уродженців міста Суми й Сумської області, а також про відомих людей, котрі свого часу відвідали наш край або жили тут. До перших належать вулиці, названі іменами таких видатних українських діячів, як полковник П.Ф. Болбочан, генерал О.П. Греков, військові О.П. Берест, Є.М. Терезов і В.З. Філонович, партизани С.А. Ковпак, С.В. Руднев і Ф.М. Дубровський, льотчики І.М. Кожедуб, С.П. Супрун та К.І. Зеленко, розвідник І.Д. Литвиненко; наші сучасники – Олександр Аніщенко і Сергій Табала, військові, загиблі у війні 2014-2015 рр. (Роман Атаманюк, Юрій Ветров, Андрій Реута).

Друга і третя група імен, увічнених у назвах вулиць, – купці, почесні громадяни м. Суми І.О. Асмолов і Д.І. Суханов; історик Д.І. Багалій; лікар-фізіолог, вчений В.Ю. Чаговець; педагоги Б. Грінченко і Г.Г. Ващенко; українські письменники В.В. Капніст, П.О. Куліш, Леся Українка, Микола Хвильовий, Остап Вишня, Олександр Олесь, Олег Ольжич; російські письменники О.І. Купрін, А.П. Чехов; видатний перекладач М.О. Лукаш, композитор С.С. Гулак-Артемівський, скульптор І.П. Кавалерідзе, художник Г.І. Нарбут, футурист Д.Д. Бурлюк; спортсмен І.М. Піддубний; наші сучасники – політик і господарський діяч М.П. Лушпа; поет М.М. Данько; журналіст і громадський діяч Г.Т. Петров; письменник-дисидент М.Г. Осадчий; вчений О.Ф. Балацький, спортсмен О.М. Шапаренко, лікар-фізіолог Н.В. Братусь, лікар-інфекціоніст З.Й. Красовицький. Студенти-медики звертають увагу на назву останньої вулиці, оскільки їм відоме ім'я цього відомого лікаря-інфекціоніста. Назви вулиць Металургів, Машинобудівників і

такого мікрорайону, як Хімістечко говорять самі за себе, показуючи розвиток міста як промислового центру.

Робота, яка проводиться в цьому напрямку, є надзвичайно важливою, оскільки знайомство з фактами культури відбувається через вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають її національні особливості. Серед мовних одиниць із національно-культурним компонентом семантики особливу актуальність становлять безеквівалентні фонові слова, антропоніми, топоніми. Такі одиниці неможливо безпосередньо перекласти мовою студентів – вони потребують спеціальних методичних прийомів семантизації. Іноземні студенти повинні засвоїти певний набір таких слів, уміти розпізнавати їх у мовленнєвому матеріалі. Такий підхід до проведення екскурсій сприяє створенню українського мовленнєвого середовища, поповненню словникового запасу, розвитку навичок аудіювання, вміння виділяти головну інформацію з почутого. Проведена робота сприяє успішному формуванню та подальшому розвитку країнознавчої і лінгвокраїнознавчої компетенції. Як результат, засвоєння лінгвокраїнознавчого матеріалу стає базою для формування комунікативної компетенції.

Список використаних джерел:

1. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. Москва, 1988. 215 с.
2. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н. С Власова, Н. Н. Алексеева, Н. Р. Барабанова и др. Москва, 1990. 230 с.
3. Суми: Вулицями старого міста: Історико-архітектурний альбом / Керівники авт. колективу: Ю. С. Кобиляков, В. С. Соколов, В. К. Шейко. Суми : РВО "АС-Медіа", 2003. 263 с.

Accounting for the national methodological components in SL teaching

Kalnychenko Natalia

Assistant Professor of the Language Training Department-2

V. N. Karazin Kharkiv National University

Kharkiv, Ukraine

With the development of mass communication and the expansion of international economic and cultural relations, the late 1900s witnessed the development of communicatively-oriented method of foreign languages teaching as a means of communication in everyday situations. Among the main principles of this method are the principles of functionality and situationality, which consist in the promptness to use a foreign language as an instrument of speech and thought activity and in the ability to reproduce communicative reality.

These principles are aimed at the formation of language competence: text-forming (discursive) competence - the ability to create texts of different types, as well as the knowledge of differences in the strategies for generating texts in the native tongue and a foreign language; communicative competence - the ability to project on the speech of the possibility on the part of the recipient of information to display content; extra-linguistic competence - knowledge of the culture of the language under study; strategic competence; social competence; informational competence - acquisition of the subject matter of the communication. All these competencies are interrelated and constitute a single, integrated competence of transcultural communication. The definition of these components is of great importance for foreign language teaching, because they determine the main directions in setting learning goals and in determining the degrees (levels and thresholds) in teaching.

Due to the acquisition of informational competence, the students develop informative frames – the sets of necessary concepts to describe a particular situation.

Social competence is achieved under the conditions of an authentic process, which involves not only the use of “material taken from life” in the classroom, but also the creation of conditions for natural educational communication that would

allow a sort of a rehearsal of the real use of the language. This competency manifests itself in all areas of life and the student's ability to navigate in various situations is dependent on how it is formed.

To ensure appropriate communicative training, on the one hand, and to maintain the authenticity of the speech situation, on the other hand, a number of training tasks have been developed, in particular tasks involving "informational inequality" of the participants: a) students receive almost identical drawings with differences that need to be identified by using questions about the differences; b) students have various evidence that needs to be gathered together and juxtaposed; c) one student has information that others need to get to know; d) students have different views on the problem, but it is necessary to develop a common opinion etc.

In addition, it is useful to use communicative games that rely on a methodological ranking technique. They should be created on the basis of different information from different students and provide for grouping or selection of acceptable options. The exclusion of the superfluous, the conjecture, the finding of the similar and the different, the classification, the conclusion, and analogous teaching methods can become the basis of such problematic tasks.

Strategic competence can be characterized as the ability to use strategies in various fields of human activity, that is, to overcome difficulties and achieve maximum effectiveness in its implementation. Strategic competence in learning is the ability to overcome various learning problems. Strategic competence in communication is one of the most important factors in language acquisition [1, p. 17].

It is known that the teaching technologies and behavior in the classroom, to which foreign students are accustomed to at home, for example, the Chinese, differ from those adopted in Ukraine, and in particular, at the preparatory department, which also has the specifics of its own.

Besides, while teaching Ukrainian or Russian to foreign students at the preparatory department, it is necessary to take into account the peculiarities of the national culture of Ukraine and the national culture of the students. A special role is

played here by the cultural aspect of the semantics of the texts of Ukrainian culture, primarily “code words” and “code texts”.

The strategic competence of the speech personality includes a number of components, such as the ability to communicate, to learn languages, and, in accordance with various types of strategies, it is possible to distinguish compensatory, discursive, and also educational strategic competence.

During auditoria acquisition of Russian as the SL, pedagogical interference is especially strong at the initial stage, when the learning skills corresponding to the expected technology are not yet acquired, and the use of previous educational experience does not produce the expected results. There is a negative moment of unfulfilled methodological expectations, which must be warned [2, p. 133].

As the main directions of accounting for the national methodological components, the following can be proposed:

a) the study of national and methodological traditions of each contingent, the consideration of methodological expectations;

b) identification of the strategic repertoire and strategic priorities of students of the preparatory department;

c) the ratio of the initial strategic competence of each student with the basic technology of teaching at the faculty;

d) adaptation of the strategic competence of the teacher with the needs of the student;

e) the identification of the absent, but necessary strategies for learning and communication;

f) mitigating national-methodological interference by conducting a preliminary conversation (with translation into the mother tongue) with a previous explanation of the teaching technology;

g) psychological preparation of students to change the learning strategy by evaluating the use of the most creative and effective strategies, new means of implementing educational activities and communication.

The initial strategic competence includes not only a set of strategies of a speech personality, but also the ability to use them, which is determined by a complex set of various factors, such as the specificity of the national mentality, in particular national, linguistic and methodical traditions of school and university education, as well as features of national culture of speech behavior.

References:

- 1) Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе. Санкт-Петербург: Златоуст, 2006. 261 с.
- 2) Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя русского языка как иностранного. Москва: Изд-во «Русский язык», 2002. 256 с.

**Лингвотеоретические и лингвометодические аспекты пословицы как
объекта изучения и обучения**

Камбарова М.А.

аспирант

*Узбекский государственный университет мировых языков
г. Ташкент, Узбекистан*

Пословица является объектом лингвотеоретического и лингвометодического исследования. Обе стороны её исследования имеют большое практическое значение. В понимании и определении пословицы учеными есть много общего и индивидуального авторского.

Пословицы – это произведение народа, в котором выражается его дух, ум и мудрость. Они отражают социальные, философские, духовные, исторические и др. стороны жизни народа. Под пословицами обычно понимают меткое образное изречение, имеющие форму законченного предложения и обладающие различными признаками, которые отличают ее от других видов паремии. К таким признакам относят: общеупотребительность, народность, образность, метафоричность, краткость, лаконичность, структурно-семантическая законченность и дидактичность. Эти признаки показывают

важность использования пословиц при обучении неродному языку, так как они расширяют знания о языке, представление о культуре, об истории, менталитете народа.

В.И. Даль дает предельно четкое определение пословице: «Пословица – коротенькая притча; сама же она говорит, что голая речь не пословица. Это – суждение, приговор, поучение, высказанное обиняком и пущенное в оборот, под чеканом народности. Пословица – обиняк, с приложением к делу, понятый и принятый всеми. Но одна речь не пословица: как всякая притча, полная пословица состоит из двух частей: из обиняка, картины, общего суждения и из приложения, толкования, поучения; нередко, однако же, вторая часть опускается, предоставляется сметливости слушателя, и тогда пословицу почти не отличишь от поговорки [Даль, 2003, с. 10].

Проблемой исследования пословицы занимались также Аникин, Круглов [1983], Пермяков [1988], Джусупов, Сапарова [2000], Бакиров [2018] и др. В процессе обучения русскому языку в тюркоязычной аудитории одним из эффективных принципов работы по развитию речевых умений и навыков является ознакомление обучающихся с пословицами неродного языка. Они помогают развить интерес к изучаемому языку, дают возможность соприкоснуться с культурой другого народа, служат их нравственному воспитанию и вызывают положительные эмоции учащихся.

Н.Б. Сапарова считает, что обучающийся воспринимает пословичный текст как языковую (знаковую или графическую) форму. Семантическое содержание пословиц двупланово: в ней выделяются: а) прямое (буквальное) значение и б) переносное (метафорическое) значение. Что касается пословиц неродного языка, то в процессе изучения необходимо соотносить их логические и образные структуры с логическими и образными структурами пословиц родного языка [Сапарова, 2001, с. 9].

Как известно, существуют три аспекта языка: фонетический, грамматический и лексический. При обучении неродному или иностранному

языкам первое и важное место имеет фонетический раздел языка и функция формирования произносительных навыков обучающихся. Пословицы прочно ложатся в память, так как они обладают созвучием, рифмой и ритмикой. Поэтому применение пословиц русского языка в тюркоязычной аудитории способствует улучшению звуко-речевых навыков. Так, например, в русском языке почти все пословицы обладают созвучием, что и способствует тому, что слушающий легко запомнит их, выучит и произнесет.

Приведем пословицы русского языка, имеющие созвучие или рифму на конце: • Без муки нет и науки; • Каковы сами, таковы и сани; • Кто желает власти, в том ему и пропасти; • На что тем хвалиться, что людям не годиться; • Станешь лениться, будешь с сумой волочиться; • Видом пышный, а нутром никудышный; • Не указывай пальцем – сам будешь старцем; • Жилы рвутся от тяжести, слезы льются от жалости.

Что касается грамматического аспекта языка, то пословицы служат автоматизации и активации грамматических форм. Грамматика во всех языках представляет собой ядро языка, на котором строится язык и речь. В русском языке много грамматических конструкций, с помощью которых составляются простые и сложные предложения. Например, существуют такие грамматические конструкции, которые часто встречаются (где...там; кто...тот; не...а; у кого...у того и др.): • Где правда, там и счастье; • Где хотенье, там и ученье; • Где аккуратность, там и опрятность; • Кто назад бежит, тот честью не дорожит; • Кто гнев свой одолевает, тот крепок бывает; • Кто подьячего обманет, тот двух дней не проживет; • Не гонись за красотой, а гонись за добротой; • У кого на сердце ненасытно, у того и всякий день дождь.

Что касается лексического аспекта, то пословицы, в первую очередь являются одним из способов запоминания, изучения и заучивания незнакомых слов. Во-вторых, с точки зрения плана содержания лексика имеет следующие подразделения: синонимы, антонимы, гипонимы и т.д., которые присутствуют и в пословицах русского языка.

Приведем пословицы русского языка с синонимами и антонимами в лексическом составе. • Не хвали в очи, не брани за глаза (синонимы: очи-глаза); • Печаль не красит, горе не цветит (синонимы: печаль-горе); • Бедность крадет, а нужда лжет (синонимы: бедность-нужда); • Он из плута скроен, мошенником подбит (синонимы: плут-мошенник); • Умный любит учиться, а дурак учить (антонимы: умный-дурак); • Скупой богач беднее нищего (антонимы: богач-нищий); • Радость не вечна, печаль не бесконечна (антонимы: радость-печаль). • Работать – день коротать, отдыхать – ночь избывать (антонимы: работать-отдыхать, день-ночь, отдыхать– избывать).

Таким образом, «пословица – это структурно и семантически законченное лаконичное народное изречение в клишированной парадигматической форме, имеющее образно-поэтический, аллегорический и назидательный характер» [Бакиров, 2007, с. 13]. Пословицы характеризуются завершенностью мысли, имеют прямое и переносное значения и обладают рядом признаков, которые помогают отличить пословицы от других паремиологических изречений. К таким признакам относятся общеупотребительность, народность, краткость, лаконичность, образность, метафоричность и т.д.

Характеризуясь общими признаками (например, присутствие общих тематик таких, как труд, родина и т.д.), пословицы разных народов по-разному выражают национальные особенности, специфику национального мышления и словесного изображения как в лексико-семантическом, так и в стилистическом и грамматическом планах. В каждом конкретном языке национально-культурная специфика имеет признаки общего и частного характера. В каждой пословице выдвигается обобщенное семанτικο-стилистическое значение [см.: Джусупов, 2014; 2016], которое является смысловым стержнем паремии и поэтому понятно для всех говорящих на этом языке.

В методическом плане к пословцам часто обращаются не только в дидактических, нравоучительных целях, но также они служат развитию у обучающихся речевых умений и навыков.

Теоретическое и методическое изучение пословицы тесно взаимосвязаны: лингвотеоретическое изучение в целом и в сопоставительном плане дает материал для лингводидакта. Он осуществляет лингводидактическое описание теории паремиологии для целей обучения, которое внедряется в учебный процесс. С учетом уровня образования национальных особенностей аудитории [Джусупов, 1989; 2009; 2012] отбор языкового материала по пословицам неродного языка в целях обучения инофонов следует начинать с подбора эквивалентных пословиц, кратких по структуре со знаковыми языковыми единицами. Исследование имеет важное практическое значение как в теории языка, так и в методике преподавания, так как может быть применена как для студентов языкового вуза, так и для учащихся неязыковых специальностей.

Список использованной литературы:

1. Аникин В.П., Круглов Ю.Г. Русское народное творчество. Ленинград: Просвещение, 1983. 416 с.
2. Бакиров, П.У. Номинацентрические пословицы в разносистемных языках (на материале русского, узбекского и казахского языков): Дисс. (автореф. дисс.) ...докт. филол. наук. Ташкент, 2007.
3. Бакиров П.У. Пословицы – энциклопедия народной жизни. Ташкент: Akademnashr, 2018. 176 с.
4. Даль В.И. Пословицы русского народа. Москва: Изд-во Эксмо, Изд-во ННН. 2003. 616 с.
5. Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования. «Русский язык за рубежом». Москва, 2009. №2. С. 26-32.
6. Джусупов М. Обучение фонеме как дифференциатору семантики слов. В кн.: Семантика в преподавании русского языка как иностранного. Вып.3, Ч.1. Общие вопросы. Лексикология. Семантика частей речи и других номинативных классов. Харьков, 1989, С. 42-43.
7. Джусупов М. Сапарова Н. Б. Пословица как вид паремиологических клише. *Вестник Каз. гос. университета им. Аль-Фараби*. Филологическая серия. 2000. №7/41. С. 20-25.
8. Джусупов М. Социолингвистика, лингводидактика, методика (взаимосвязь и взаимообусловленность). *Русский язык за рубежом*. 2012. №1. С. 22-28.
9. Джусупов Н.М. Теория выдвижения в лингвистических исследованиях: истоки, тенденции, вопросы интерпретации. *Вестник Российского университета Дружбы народов*. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». 2016. № 2. С. 41-50.
10. Джусупов Н.М. Теория выдвижения: когнитивно-стилистические характеристики практические аспекты реализации. *Иностранные языки в Узбекистане*. Электронный журнал. № 1. 2014. <http://journal.fledu.uz/ru/content>.
11. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии. Москва: ИВЛ, 1988. 232 с.
12. Сапарова Н.Б. Лингводидактические основы обучения студентов-казахов номинацентрическим пословицам русского языка: Дисс. (автореф. дисс.) кандидат педагогических наук. Ташкент, 2001.

Взаємозв'язок національно-культурних особливостей студентів-іноземців та успішності вирішення їх адаптаційних проблем

Моргунова Н.С.

*к. психол. н., доцент, зав. кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Професійна підготовка фахівців для іноземних країн у закладах вищої освіти України є важливою складовою зовнішньоекономічної діяльності нашої держави, пріоритетним курсом на прискорення процесів її інтеграції у ЄС. Саме це зумовлює актуальність вирішення питань соціальної адаптації іноземних студентів до іншомовного професійно-культурного середовища університету. Починаючи навчання у ЗВО, іноземні студенти опиняються в незвичному для них соціокультурному, мовному та національному середовищі, до якого вони мають адаптуватися в найкоротший термін. Ефективність здійснення цього процесу багато в чому залежить від успішного управління навчально-виховним процесом професійної підготовки іноземних студентів. Успішна адаптація підвищує якість та рівень навчання студентів, забезпечує високу мотивацію оволодіння ними знаннями, вміннями та навичками.

Можна виділити загальні для всіх іноземних студентів, які сьогодні навчаються в Україні, проблеми процесу адаптації у ЗВО: низький загальноосвітній рівень; слабка підготовка з профільних дисциплін та спеціальних предметів; відмінність форм та методів навчання в українських ЗВО від форм та методів навчання у вищій школі їх рідної країни. Значні труднощі в іноземних студентів пов'язані також з відсутністю навичок самостійної роботи. Студенти не вміють конспектувати лекції, працювати із джерелами інформації, аналізувати інформацію великого обсягу. Вони не вміють і не хочуть користуватись бібліотекою, а пошук інформації на інтернет-ресурсах є важким для них через недостатній рівень володіння мовою навчання. Практичні та лабораторні роботи викликають додатковий стрес через

незвичність та невміння правильно користуватися необхідними матеріалами. Наслідком цього стають перенавантаження навчальними матеріалами та накопичення великого обсягу незрозумілої та незасвоєної навчальної інформації.

Сучасні вчені розглядають адаптацію як багаторівневий, динамічний процес, що має свою структуру, послідовність етапів та особливості здійснення, пов'язані з певною перебудовою особистості у зв'язку з засвоєнням нових соціальних ролей (М. Вітковський, А. Зінковський, М. Тіткова, І. Троцук, Г. Щуревич та ін.). Адаптація іноземних студентів до професійно-культурного середовища університету, порівняно з вітчизняними студентами, має свою специфіку. Дослідники (Т. Алексеєва, Ю. Дорожкін, М. Іванова, І. Семененко, Н. Тіткова, К. Якубаєва та ін.) розрізняють такі групи адаптаційних проблем в іноземних студенті, як соціокультурні, соціально-психологічні, педагогічні.

Етап соціалізації та адаптації особистості ускладнюється тим, що іноземні студенти – це соціалізовано зрілі особистості, які сформувалися під впливом того середовища, в якому вони виховувалися. Вони, як правило, мають певну життєву позицію, цільові установки, систему цінностей та ціннісні орієнтації. Крім того, кожен студент має свої специфічні особливості: етнічні, національно-психологічні, психофізіологічні, особистісні та ін. З цих позицій у сучасних умовах найбільш правильним, на наш погляд, буде говорити не про процес адаптації іноземних студентів, а про формування в них соціально-адаптивної компетентності, яку науковці розуміють як «сукупність знань, уявлень, алгоритмів дій, системи цінностей та відносин, актуалізованих у процесі соціокультурної адаптації на етапі передвузівської чи професійної підготовки у ЗВО» [1, с. 12].

Слід звернути увагу на те, що більшість педагогічних методів та прийомів, які використовують українські викладачі у роботі зі студентами, є новою формою педагогічного процесу з погляду студента-іноземця. Щоб розробити методiku успішного навчання будь-якого контингенту іноземних

студентів, необхідно насамперед врахувати його особливості. Безумовно, педагогу слід ураховувати всі чинники, що впливають на систему освіти, всі особливості кожного окремого народу: географічні, економічні, національні, історичні, культурні та релігійні тощо.

З метою виявлення особливостей формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів нами було проведено комплексне соціально-психологічне дослідження з використанням таких методик, як, наприклад, методика Revised Sociocultural Adaptation Scale (SCAS-R) (J. Wilson, 2013), спрямована на вивчення особливостей адаптації іноземних студентів, опитувальник «Стратегії подолання стресових ситуацій» (Strategic Approach to Coping Scale – SACS), методика дослідження ціннісних орієнтацій особистості М. Рокича, копинг-тест Р. Лазаруса тощо. У дослідженні взяли участь 212 іноземних студентів ХНАДУ, з яких було сформовано 4 групи: марокканські студенти (111 осіб), туркменські студенти (48 осіб), монгольські студенти (32 особи), африканські студенти (21 особа). Представимо основні результати здійсненого кореляційного аналізу, що є найбільш вагомими для розуміння особливостей формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів.

Розглянемо результати дослідження соціальної контактності в різних груп іноземних студентів. Цей чинник має першорядне значення, оскільки можливість вступу в соціальний контакт є основним фактором, що сприяє адаптації іноземних студентів в іншокультурному соціумі, знижує стрес акультурації та дозволяє вирішувати необхідні побутові та навчальні проблеми. Отримані результати демонструють, що марокканські студенти швидше адаптуються до умов нашої країни, міста, університету, гуртожитку, легко знаходять «спільну мову» з українськими людьми, швидко знаходять українських друзів. При встановленні соціальних контактів марокканські студенти виявляють самостійність, прагнуть домінування у міжособистісних відносинах, проявляють прагнення до незалежності суджень, завзятість у

відстоюванні своєї точки зору. Основними мотивами їхньої поведінки в цьому випадку стають збереження ними власної гідності та відстоювання національних інтересів. Аналіз туркменської вибірки показав, що у соціальний контакт частіше вступають туркменські студенти, які мають певний авторитет серед однолітків, певне суспільне визнання, а також ті, хто готовий приймати на себе відповідальність за свої вчинки. Аналізуючи кореляційні зв'язки в монгольській вибірці, відмітимо, що частіше вступають у соціальний контакт найменш агресивні та найменш амбітні особи, які виявляють обережність у вчинках і мають мало друзів. Африканські студенти вступають у соціальний контакт із обережністю, іноді використовуючи маніпулятивні та імпульсивні дії. У низці ситуацій африканські студенти можуть контролювати свої почуття (проявляють самоконтроль), але іноді дають волю своїм емоціям. Один з кореляційних зв'язків показує, що вступ у соціальний контакт пов'язаний зі значистю для африканських студентів такої життєвої цінності як здоров'я.

Для успішної адаптації та соціалізації у новому середовищі життєдіяльності іноземним студентам необхідно вміти приймати важливі рішення, від яких залежить їхній добробут: здоров'я, успіхи у навчальній діяльності, умови побуту, дотримання законодавства країни перебування та ін. Враховуючи це, ми проаналізували кореляційні зв'язки, утворені фактором «планування вирішення проблеми».

У марокканській вибірці заздалегідь планують вирішення проблем студенти, які прагнуть змагання та самоконтролю, які зазнають дефіциту часу. Слід зазначити, що у значної частини марокканського контингенту домінує пасивна стратегія подолання труднощів, переважає така модель поведінки, як обережні дії та уникнення. Респондентам з Марокко властиво відкладати розв'язання проблеми, сподіваючись на те, що вона вирішиться сама; економити сили і віддавати перевагу займатися чим завгодно, аби забути про неприємну справу, яку потрібно зробити. У туркменській вибірці частіше готові планувати вирішення проблеми амбітні та енергійні молоді люди, які прагнуть

до змагання, залучені до навчальної діяльності. Ця частина туркменських студентів готова позитивно переоцінювати свої вчинки та нести за них відповідальність. У вибірці монгольських студентів значна група молодих людей прагне пізнання, вони готові до позитивної переоцінки своїх вчинків, самоконтролю і стримування емоцій. Для цієї категорії студентів менш важливими є матеріальні цінності. Аналіз результатів африканських студентів показав, що планують вирішення проблеми молоді люди, схильні до позитивної переоцінки вчинків, які шукають дружньої підтримки; а також виявляють обережність і самоконтроль у діях, стримані у емоціях.

Прагнення до знань є необхідним мотивуючим чинником формування соціально-адаптивної компетентності. Отже, фактор «пізнання» є одним із найважливіших чинників, що впливають на результат навчальної діяльності студента будь-якої національності. Кореляційний аналіз показав, що туркменські студенти тим більше прагнуть пізнання, чим більше у них реалізовані такі життєві цілі-цінності як суспільне визнання, продуктивне життя, розвиток, матеріальна забезпеченість. Процес пізнання цінується тими, для кого важливі цінності «щастя інших» і «краса природи й мистецтва». Прагнення до знань групи марокканців позитивно пов'язане з інтересом до навчання, можливістю зробити професійну кар'єру і громадським визнанням. Студенти, які мають достатній обсяг знань, частіше заздалегідь планують вирішення своїх проблем та цікавляться красою природи та мистецтва. У марокканській вибірці також відзначено парадоксальний, на наш погляд, зв'язок – чинник «пізнання» негативно корелює із чинником «розвиток», тобто студенти, які досить високо оцінюють свій рівень знань, вважають недостатнім свій розвиток загалом. У монгольській вибірці прагнуть знань студенти, які вважають себе досить здоровими і які мають життєвий досвід (мудрість); які прагнуть до продуктивності життя; для деяких із них характерне дистанціювання від проблем і менш важлива така цінність як «суспільне визнання», вони часто виявляють нетерплячість. Африканські студенти

пов'язують своє прагнення до знань з інтересом до навчального процесу та продуктивністю життя в цілому.

Проведене в умовах освітнього процесу діагностичне дослідження іноземних студентів з африканських країн, Туркменістану, Марокко та Монголії дозволило створити збірний образ африканського, туркменського, марокканського та монгольського студента, виділивши їх істотні індивідуально-психологічні показники. Африканський студент: тривожний, схильний до депресії та іпохондрії; часто невпевнений у своїх силах (низька самооцінка); трепетно відноситься до особливостей своєї культури; що вимагає тактичного ставлення, прояву турботи, соціальної підтримки; виконавчий та дисциплінований, здебільшого мотивований на здобуття якісної професійної освіти. Туркменський студент: обережний; орієнтований на специфічний підхід у вчинках (на користь друга/родича, а не закону); етноцентричний (надає перевагу спілкуванню всередині своєї національної діаспори); схильний до індивідуальної форми навчальної діяльності; у навчальному процесі допускає підпорядкування викладачеві; слабо мотивований на навчально-пізнавальну діяльність, недисциплінований (часто спізнюється та пропускає заняття); відрізняється слабким ступенем мотивації до здобуття професійної освіти. Марокканський студент: більше налаштований на взаємодію, участь у громадських заходах, має захоплення та інтереси, більш виражені прагнення до участі в академічній діяльності та виконання робочих обов'язків; непунктуальний, має звичку запізнюватися, не розраховує час; не любить монотонної, одноманітної роботи і схильний будувати свою роботу на відволіканнях – віддає перевагу спілкуванню; часто емоційно нестійкий, може виявляти агресивність; характеризується екстернальним (зовнішнім) локусом контролю. Монгольський студент: енергійний, нетерплячий, амбітний, схильний до прояву асоціальних дій; водночас відрізняється високим ступенем самоконтролю та стримування емоцій; характеризується високим ступенем залучення до навчального процесу, змагальністю; має комунікативні проблеми,

пов'язані зі складністю засвоєння фонетики української мови; мотивований отримання диплома українського ЗВО.

Слід зазначити, що у зв'язку з невеликою чисельністю вибірок ми не можемо екстраполювати виділені характеристики на національні групи загалом. Можна говорити лише про деякі тенденції, що простежуються на прикладі національних груп іноземних студентів ХНАДУ. Для ґрунтовніших висновків необхідно продовжувати дослідження на численних репрезентативних вибірках. Але безумовним є факт, що процес формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів слід розглядати як комплексну педагогічну програму, успішність якої визначається множинними параметрами та критеріями, що дозволяють покращити якість навчання іноземних студентів та досягти кращих академічних результатів із найменшими негативними наслідками.

Список використаних джерел:

1. Сомова Н. В. Формирование социально-адаптивной компетентности иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08; Санкт-Петерб. акад. постдиплом. пед. образования. Санкт-Петербург, 2015. 23 с.

Text compression as one of the components of teaching a foreign language

Petrusenko N.Yu.

associate professor of Ukrainian and foreign languages chair

Kharkiv State Academy of Physical Culture

Kharkiv, Ukraine

One of the components of the structure of professionally directed foreign language proficiency is teaching students to compress the text.

Compression of the text is associated with the processing of the information contained in it on the basis of operating with the linguistic and logical aspects of the language, as a result of which a new text appears, containing essential information and constructed in accordance with the linguistic and stylistic features of the original

text. Compression of the text is considered by us as one of the effective ways of teaching a foreign language, which allows students to form speech skills associated with understanding the original text, its comprehension.

The method of receiving and processing information inherent in text compression develops the creative abilities of students, improves the skills of independent work with literature, text compression is the basis of such processes as summarizing, annotating and reviewing.

Teaching students to compress the text involves the formation of their skills to analyze the text, identify the supporting semantic nodes, separate essential information from the redundant, and then make semantic synthesis, as a result of which a new text appears.

For teaching text compression, we can offer three sets of tasks that require step-by-step development and the implementation of which is preceded by familiarizing students with a minimum of theoretical knowledge about the text.

The first set of tasks aims at revealing the internal logic of the semantic and semantic structure of the text, the second is to reveal the logic of unfolding the text in speech, the third group of exercises is aimed at shaping actions to create a new text.

The tasks of the first group may include the following exercises:

1. Read the text, make an outline of the text.
2. Ask questions for the main thoughts of the text.

The second group of tasks aims to reveal the logic of the presentation of the text. This includes the following exercises:

1. Find paragraphs that contain essential information.
2. Find paragraphs that contain excessive information.
3. Arrange these sentences in a logical sequence using the appropriate communication means.
4. Link the given sentences into a denser context by using different ways of connecting between sentences.

The third group of tasks is aimed at the formation of actions to create a new text, which should contain essential information and be correctly formatted.

The following exercises could be included in this group:

1. Make a series of coherent questions covering the main content of the text.
2. Make an outline of your text in the form of keywords.
3. Expand the outline into short theses.
4. Convey a summary of the text.

It is necessary to proceed from the fact that the learning process is a two-way process. In this regard, it is important that the teacher understands the goal and the specific methodological task; on the other hand, it is important that there is an appropriate motive for the activities of the trainees, the presence of the correct attitude, awareness of the problem and ways of solving it.

Навчання іноземних студентів в умовах білінгвізму

Северин Н.В.

*к. філос. н., доцент, завідувач кафедри гуманітарних наук
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна*

Метою навчання іноземних студентів в Україні є практичне оволодіння мовою задля здобуття майбутньої професії, а також для використання її у побутовій сфері та комунікації. За Ушаковою Н.І., метою мовної підготовки іноземних громадян є формування комунікативної компетентності, забезпечення їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: навчально-науковій, суспільно-політичній та соціально-культурній [6]. Знаходячись у одномовному середовищі, іноземці значно швидше та краще оволодівають мовними навичками. Однак сьогодні, відповідно до Конституції України, єдиною офіційною державною мовою є українська мова. Тому

іноземні студенти, які зараз приїжджають на навчання до нашої країни, мають здобувати освіту державною мовою. У Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» (НТУ «ХПІ»), починаючи з 2018-2019 навчального року, також англійською мовою.

У Харкові, який територіально розташований близько від кордону з Росією, ситуація ускладнюється широким використанням у міському середовищі (у сферах обслуговування, охорони здоров'я, серед молоді) російської мови. Наявність українсько-російського білінгвізму (або двомовності) у оточуючому середовищі впливає як на швидкість та якість вивчення іноземними студентами української мови, так і на тривалість та успішність їх соціокультурної адаптації. Тож ми часто стикаємося з тим фактом, що, вивчаючи за програмою українську мову, студенти самостійно здобувають елементарні знання з російської мови і користуються ними у побуті (купуючи продукти на ринках, напої та наїдки в кіосках, спілкуючись зі студентами старших курсів, які вивчали російську мову тощо). Існує думка, що двомовність, яка існує в багатьох містах, виявляється не лише на лексичному, але й на фонетичному та акцентологічному рівнях. Тому іноземцям необхідне ознайомлення з основами другої мови [1]. Більш того, проживаючи у місті, яке завжди було російськомовним, іноземцям необхідно засвоїти елементарний лексичний запас російської мови.

Білінгвізм визначається як «певний психічний механізм (знання, уміння, навички), який дає людині змогу відтворювати й породжувати мовні твори, які послідовно належать двом мовним системам» [2, с. 134]. Розробку і дослідження теорії білінгвізму вперше здійснив російський вчений Л.В. Щерба у 30-і роки XIX ст. Він визначив чистий білінгвізм (коли мови ізольовані одна від одної у мовній свідомості людини) та змішаний (коли дві мови змішуються і взаємодіють одна з одною). Тож вивчення іноземної мови свідомо породжує змішаний білінгвізм. [1].

За умови, що в українському середовищі тривалий час домінувала російська мова, абстрагуватися від неї, принаймні на даному етапі, практично неможливо. Якщо раніше іноземним студентам необхідно було володіти лексичним мінімумом української мови, то сьогодні постає така ж проблема володіння лексичним мінімумом російської мови.

Питання навчання іноземних студентів в умовах білінгвізму з'ясовували такі вітчизняні дослідники, як Василенко Н.В., Хорошковська О.Н., Тростинська О.М., Копилова О.В., Тохтар Г.І., Ставицька Л.І. та інші. Ми акцентуємо увагу на важливості створення навчально-методичних матеріалів – розмовників та словників для надання допомоги іноземним студентам у складному процесі оволодіння українською мовою.

Проблемою сьогодення, окрім різних строків заїзду, є й формування груп та їх наповнення. Так, на кафедрі гуманітарних наук (КГН) кількість студентів у групі сягає 15-20 осіб, що створює значні труднощі. По-перше, вони не приїжджають одночасно, і складається ситуація, що одні студенти вже отримали певні знання і хочуть рухатися далі, а інші, які тільки приєдналися до групи, не встигають та розчаровуються самі і затримують інших. По-друге, вагому роль відіграє ставлення іноземців до освітнього процесу: одні студенти серйозно відносяться до навчання, ставлять мету і прагнуть її досягти, є дисциплінованими й відповідальними; інші, навпаки, пропускають уроки, скаржаться на холодний клімат, самотність, нездатність самостійно придбати необхідні речі, поганий психологічний стан, впадають у депресію. По-третє, значні труднощі у навчанні пов'язані з віком студентів. Так, в одну групу можуть бути зараховані на навчання студенти від 17 до 62 років. Така різниця у віці є проблемою як для самих студентів, так і для викладачів.

Звичайно, молоді люди мають кращу пам'ять, ніж особи зрілого віку, вони швидше сприймають, краще і швидше засвоюють матеріал, ніж ті, які не навчалися тривалий час. Однак викладач має приділяти увагу кожному студенту, тож така ситуація створює дисонанс у групі. З метою полегшення

навчання іноземних студентів на кафедрі гуманітарних наук факультету міжнародної освіти НТУ «ХПІ» авторськими колективами створюються навчальні та навчально-методичні посібники, розмовники, словники. Цінними виявилися для студентів короткі словники з перекладом слів їх рідною мовою та розмовники з перекладом українською, російською та англійською мовами [3,4]. Актуальність їх створення пояснюється тим, що вони містять лексичний матеріал, необхідний вже на початковому етапі вивчення української мови. Наприклад, розмовники надають іноземцям необхідний лексичний мінімум за 23 важливими темами: «Привітання та побажання», «В аеропорту», «У міському транспорті», «В університеті», «У бібліотеці», «У поліклініці, в аптеці», «У готелі, у гуртожитку», «На митниці», «У банку», «У магазині», «У ресторані, у кафе», «У перукарні» тощо. Вони надають суттєву допомогу студентам вже з перших кроків їх перебування в Україні.

Короткий словник презентує понад 900 найбільш частотних слів та словосполучень, у яких кожне слово має наголос, що запобігає неправильній вимові, а також сприяє якнайшвидшому формуванню у студентів акустико-вимовлювальних навичок та вмінь. У словнику є також незначна кількість слів, необхідних для початкового вивчення наукового стилю мовлення (дієслова на кшталт вимірювати – виміряти, підвищувати – підвищити та ін., кількісні та порядкові числівники, окремі граматичні терміни). У словнику є позначення, які стосуються граматичних форм українських слів, що традиційно використовуються і в інших словниках даного типу. Регулярні позначення форм родового відмінка іменників, називного відмінка прикметників однини і множини, виду дієслів сприяють ранньому формуванню автоматизму при використанні цих форм у мові, а позначення роду окремих іменників та дієвідмін дієслів є необхідною підказкою для іноземного студента, який тільки починає вивчати українську мову. Здійснюючи переклад українських слів і словосполучень турецькою мовою, ми звернулися за допомогою до турецьких громадян у місті Ізміт, які володіють російською та англійською мовами, задля

уникнення помилок. У процесі співпраці виявилось, що турки дуже зацікавлені у виданні таких словників, тому що у них є багато лише російсько-турецьких словників. Однак на сьогодні там існує велика потреба в українсько-турецьких словниках та розмовниках.

Наведемо кілька причин, які привели до актуалізації вивчення української мови в Туреччині, а саме:

- розвиток економічних, політичних, дипломатичних та культурних відносин з Україною;
- можливість отримувати освіту в Україні двома європейськими мовами - українською і англійською;
- формування в останні роки між Туреччиною та Україною міцних дружніх стосунків, що викликає у турецької молоді інтерес до України, її культури та мови;
- бажання багатьох сьогоднішніх студентів заснувати свій бізнес в Україні;
- можливість здобути освіту дешевше, ніж у Туреччині;
- робота на батьківщині у сфері готельного бізнесу з українським контингентом відпочивальників тощо.

Виходячи із зазначеного, такі словники та розмовники будуть корисними не лише для студентів, які навчаються в Україні, але й для громадян у Туреччині. Турки виявили бажання видати словник у своїй країні великим тиражем.

Список використаних джерел:

1. Василенко Н.В. Обучение иностранных студентов русскому языку в условиях двуязычия на территории Украины. URL: <http://uapryal.com.ua/training/n-v-vasilenko-cherkassyi-obuchenie-inostrannyih-studentov-russkomu-yazyku-v-usloviyah-dvuyazychiya-na-territorii-ukrainyi/>.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). Москва: Изд-во Московского университета. 1969. 224 с.
3. Нагайцева Н.І. Краткий разговорник: русский, английский, французский, украинский / Т.О. Снігурова, Н.В. Северин та ін. Харків: НТУ «ХП», 2012. 160 с.
4. Северин Н.В. Українсько-турецький словник. Харків: НТУ «ХП», 2021. 48 с.

5. Ушакова Н.И., Тростинская О.Н., Дубичинский В.В. Концепция языкового образования иностранцев в вузах Украины (проект). *Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации*, 2014. С. 93- 108

Педагогічне спілкування з представниками іншої культури як можливість підвищення міжкультурної наукової компетентності викладачів ЗВО

Рязанцева Д.В.

*к. філол. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Орієнтиром розвитку України у ХХІ столітті є входження в освітній простір Європи. Болонський процес, що передбачає мобільність студентів та викладацького складу, важливим завданням нашого часу позиціонує наявність продуктивного діалогу між культурами на різних рівнях комунікативної взаємодії. Одним з атестаційних показників вищої школи є сьогодні готовність педагогів до іншомовної комунікації на науковому рівні. Це відбивається в участі педагогів в іншомовних конференціях, де їм доводиться не тільки виступати з доповіддю або презентацією своїх наукових досягнень на іноземній мові, а й вступати в діалогічну дискусію. Для цього потрібні як внутрішня психологічна готовність виступаючого, так і розуміння інфраструктури мовного тезауруса теми виступу. Тому українській вищій школі потрібні педагогічні кадри нової формації, що і обґрунтовує актуальність і своєчасність теми дослідження.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях висвітлюється зміст поняття «міжкультурна (полікультурна) компетентність», аналізується співвідношення освіти й культури (О. Гуренко, Н. Крилова, Н. Якса, А. Солодка та ін.), розглядаються шляхи формування полікультурної компетентності викладачів закладів вищої освіти (Є. Сабаненко, В. Кузьменко, А. Гончаренко).

Дослідженню сутності та особливостей міжкультурної комунікації та міжкультурної взаємодії присвячені праці С. Гудкової, О. Садохіна, В. Паніотто, Т. Якушевої. Міжкультурну наукову компетентність автори розуміють як невід'ємний елемент вищої наукової школи, що характеризується інтенсивним обміном інформацією, цінностями, результатами діяльності тощо. Незважаючи на те, що проблема міжкультурної комунікації знайшла своє висвітлення у ряді наукових праць, потребують аналізу шляхи та особливості формування наукової міжкультурної компетентності викладачів ЗВО у процесі педагогічного спілкування з представниками іншої культури.

На думку В. Кузьменка та А. Гончаренка, полікультурна компетентність – здатність особистості жити й діяти в багатокультурному середовищі [2, с. 48]. Розглянемо поняття «наукова комунікація». На думку С. Гудкової [1], наукові комунікації є основою для процесів уявлення, передачі і отримання наукової інформації, головним механізмом «функціонування і розвитку науки», «необхідною умовою формування та розвитку особистості вченого». Наукові комунікації завжди відображають основу наукового спілкування професіоналів різних областей та дозволяють їм обмінюватися досвідом і отримувати нові знання. Цих висновків дотримуються в своїх роботах сучасні наукові діячі, які здійснюють наукову комунікацію в умовах Інтернет-спілкування [3].

Кваліфікаційна структура «компетентності міжкультурного наукового спілкування (КМНО)», що відображає готовність педагога вищої школи до міжкультурної наукової комунікації, на думку Т. Якушевої [1] містить сукупність компетенцій: мовну компетенцію (ТК); наукову компетенцію (НК); ситуаційну компетенцію (СК); культурологічну компетенцію (СК); професійну компетенцію (ПК). Кожна з компетенцій може бути діагностована на її наявність (сформованість), оскільки має набір якісних і кількісних характеристик, що дозволяють оцінити рівень готовності педагога до наукової міжкультурної комунікації. Це дозволяє впливати на становлення особистості викладача ЗВО як педагога і вченого, а саме на процес і результат освоєння

професійно-педагогічних знань, знань в області міжкультурної діяльності та комунікації, формування основних педагогічних умінь (аналітико-дидактичних, конструктивно-організаційних, прогностичних, комунікативних, рефлексивних), особливих особистісних якостей (емпатії, толерантності, емоційної стійкості в умовах міжкультурного співробітництва).

Для формування міжкультурної наукової компетентності викладачів ЗВО вченими [1; 3] пропонується дивергентно-модульна чотирьохетапна технологія міжкультурної наукової педагогічної інтеграції педагогів в системі додаткової професійної освіти (ДПО). Вона спрямована на формування компетентності міжкультурного спілкування педагогів, яку пропонується розглядати як дидактичну систему, що включає сукупність взаємопов'язаних принципів, засобів, методів і процесів навчання, що гарантує формування особистості із заданими якостями при її наступному відтворенні. В рамках технології передбачається дотримання наступних принципів: науковості, гуманізації, взаємозв'язку фундаментальності з практико-орієнтованим змістом, цілісності і модульності. До засобів відносяться: основні, допоміжні і додаткові. До основних методів і прийомів відносяться: методи соціально-педагогічного та психолого-педагогічного дослідження, методи активізації творчої діяльності. Наступні чотири етапи взаємодії утворюють структуру підготовки педагогів: перший етап є підготовчим і передбачає виявлення тезаурусної компетенції, без наявності якої викладач не готовий до початкового освоєння міжкультурного спілкування; другий етап включає підготовку до наукової міжкультурної комунікації; третій етап включає практичну підготовку до наукової міжкультурної діяльності; четвертий етап містить практичну підготовку до наукової професійної діяльності.

Кожен етап передбачає контроль якості процесу і результатів підготовки педагогів до міжкультурної інтеграції в рамках цілісного процесу освіти в системі ДПО. Викладачам пропонується проходження наступних етапів навчання:

1. Basic refreshing course. Курс спрямовано на формування ядра мовного тезауруса, що дозволяє дорослим, що раніше вивчали іноземну мову згадати основні мовні конструкції.

2. Academic and science reading course. Курс спрямовано на формування наукового мовного тезауруса. В основі лежать тексти загального та спеціалізованого напрямку.

3. Academic and science writing course. Курс містить теоретичні та практичні основи написання статей в високорейтингові вітчизняні і міжнародні журнали.

4. Presentation and demo in scientific field. Курс містить теоретичні і практичні основи створення мультимедійної презентації в науковому середовищі і дозволяє формувати практичні навички підготовки презентації і доповіді.

5. Lectures and workshops. Курс містить теоретичні та практичні основи підготовки лекцій і семінарів.

6. Testing. Курс містить банк тестових завдань.

Значна увага у розвитку міжкультурної компетентності викладача вищої школи також повинна приділятися розвитку його емоціональної сфери та професійно-значущих якостей, до яких варто віднести: гнучкість (уміння адаптуватися до ситуацій педагогічної взаємодії, що змінюються); комунікабельність (уміння будувати діалог з представниками різних національностей); здатність до співробітництва (відкритість педагога та його готовність до налагодження взаємодії); емпатичність (уміння емоційно відгукуватися на проблеми студента); толерантність (здатність сприймати, поважати думки, переконання студента).

Толерантний підхід у міжкультурній комунікації означає терпимість до іншого способу життя, поведінки, інших поглядів, звичок, вірувань, бізнес-поведінки [4, с. 48]. Такий підхід є ознакою впевненості в собі й усвідомлення

надійності власних позицій, які не бояться порівняння з іншими точками зору і не уникають духовної конкуренції.

У наш час знання викладачів вищої школи, отримані під час закордонних відряджень, сприяють не тільки розвиткові міжкультурної наукової компетентності викладачів, але й формуванню серед студентської молоді вміння ефективно співпрацювати з представниками інших країн. З цією метою доцільною є організація стажування деяких викладачів за кордоном, участь науково-педагогічних працівників у міжнародних освітніх і наукових проектах, просування на міжнародному ринку власних освітніх послуг. Дієвими є лекції викладачів інших країн у рамках програм обміну викладачами, студентами, магістрантами, аспірантами. Стає актуальним читання лекцій українським магістрантам та аспірантам іноземними мовами.

Дослідники зазначають, що важливою проблемою міжкультурної взаємодії в світовому освітньому просторі викладачів українських ЗВО є їх адаптація під час довгострокових закордонних відряджень до нового соціального і культурного середовища. З метою успішного формування полікультурної компетентності та подолання негативних наслідків культурного шоку серед викладачів ЗВО важливо приймати до складу науково-педагогічних працівників тих молодих фахівців, які володіють іноземними мовами, надавати можливість досвідченим фахівцям вивчати іноземні мови та вдосконалювати набуті знання.

У Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті накопичений чималий досвід формування полікультурної компетентності: організовуються курси іноземних мов для професорсько-викладацького складу, зростає кількість викладачів, які, підвищуючи кваліфікацію з психолого-педагогічних засад навчально-виховного процесу, опановують особливості та специфіку міжкультурної взаємодії в світовому освітньому просторі, аналізують поведінку індивіда під час міжкультурних контактів.

Міжкультурна компетентність охоплює полікультурну освіченість, значимі особистісні якості, практичний досвід взаємодії з представниками іншої культури та вміння використовувати свої знання з основ міжкультурної комунікації у професійній діяльності. Підготовка до роботи в умовах багатокультурності має бути присутня у змісті професійної педагогічної освіти, по-перше, у формі окремого навчального курсу, по-друге, у різнобічних системних зв'язках з циклами гуманітарних та соціально-економічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін, педагогічною практикою, науково-дослідною роботою студентів та магістрантів.

Список використаних джерел:

1. Гудкова С. А., Якушева Т. С. Концептуальные особенности подготовки педагогов высшей школы к межкультурному общению. *Вектор науки ТГУ*. 2015. № 3.
2. Кузьменко В. В., Гончаренко А. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : Навчальний посібник. Херсон, 2006. 92 с.
3. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация: Учебн. пособие. Москва : Альфа-М; ИНФРА-М, 2006. 288 с.
4. Солодка А. К. Культурологічний зміст полікультурного виховання. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: збірн. наук. пр. Київ-Запоріжжя. 2002. Вип. 27. С. 47–50.

**Лингвострановедческая направленность формирования
социокультурной компетенции учащихся средствами
внеклассной работы по иностранному языку**

Шова Т.В.

*к. пед. н., доцент, зав. кафедрой педагогики
Государственный университет имени Алеку Руссо
г.Бэлць, Молдова*

Расширение международных контактов и сотрудничества на всех уровнях интеграции Молдовы в мировое образовательное пространство, значительно повысили внимание к изучению иностранных языков и подготовке к этой деятельности дидактических кадров в системе образования. Поэтому сегодня

учителю иностранного языка очень важно овладеть социокультурной компетентностью, что даст ему возможность не только формировать у учеников умения работать с книгой, справочником на иностранном языке, рассуждать, активно общаться, но и развивать у учащихся интерес к жизни других народов, их быту, традициям, обычаям. Это очень важно, так как Республика Молдова заключила соглашение об ассоциации с европейским союзом, и такая работа с учащимися будет способствовать их успешной жизнедеятельности в европейском сообществе.

В этой связи важную роль играет социокультурный компонент содержания обучения, значимость которого усиливается в связи с миграционными процессами в республике и усилении в связи с этим активизации межкультурных коммуникаций между Молдовой и европейскими странами. Оптимизация этого процесса позволит повысить культурную грамотность учащихся, которые будут уважительно относиться к чужой культуре, проявлять к ней толерантность и эмпатические чувства.

Современный этап развития нашего общества отличается профессиональной мобильностью. Граждане Молдовы работают и в России, и в странах Евросоюза в связи с создавшейся политической и социально-экономической ситуацией. Исходя из этого, им необходима культурная грамотность, умение входить в общение с представителями другой культуры, владеть умением знакомиться, познавать ценности и особенности представителей другого этноса.

В целом ряде исследований указывается, что решением данной проблемы может быть повышение эффективности внеклассной работы по иностранному языку в школе. Речь идёт о взаимосвязи урочной и внеурочной работы по иностранному языку, что может положительно сказаться на развитии познавательной активности учащихся в познании страны, язык которой они изучают. В данном случае, речь идёт о том, чтобы в процессе внеклассной работы расширить представления учащихся о стране, язык которой изучается,

причём формируемые знания и умения должны выходить за рамки школьного Куррикулума.

Проведённый в рамках магистерского исследования анализ внеклассной работы по иностранному языку в образовательных учреждениях северного региона Молдовы показал, что эта работа – одно из приоритетных направлений учителей республики. Касаясь особенностей этой работы, Pîrlog Angela считает, что планируя её содержание, формы и методы, учитель организует обучение школьников иностранному языку не по принуждению, а по их желанию, по их инициативе [2, с. 380]. Эта работа оказывает большое значение не только в освоении учащимися иностранного языка, она влияет на все стороны развития учащихся, формирует навыки их взаимодействия в коллективе. В процессе внеклассной работы по иностранному языку учителя организуют различные мероприятия, которые объединяют учащихся общими интересами, помогают в процессе взаимодействия и общения на языке, который изучают. Это различные соревновательные формы, такие как конкурсы, викторины, игры, олимпиады, а также мероприятия культурно-массовой направленности (утренники, драматизации произведения на иностранном языке, вечера, посвящённые известным людям страны, язык которой изучается, деятельности информационного характера (стенгазета, объявление, стенд, бюллетень, выставка-викторина и др.).

Следует отметить, что существует такая форма внеклассной работы, как кружок. Учитывая, что в кружке проводятся различные виды деятельности учащихся, то его можно считать синтетической формой внеклассной работы, которая может объединять в себе самые различные мероприятия. В опыте моей кружковой работы по иностранному языку реализуется цель - формирование у учащихся интереса к английскому языку, культуре, обычаям и традициям США и Великобритании, совершенствование навыков устной речи.

Анализ проведённой работы показал, что формированию лингвострановедческой направленности английского языка способствует

проведение учителем олимпиад и викторин. Эти мероприятия обычно вызывают у детей большой интерес, стимулируют желание как можно больше узнать о стране, язык которой они изучают. А для некоторых учащихся это старт к успешному изучению языка, актуальное направление их самосовершенствования.

Вот одно из заданий олимпиады: Ты получил письмо от своего друга из Англии по имени Tom Green, который пишет: “... *I live in Manchester. I like my city very much but sometimes the people here are not very friendly and they do not try to keep our city clean and beautiful. And do you enjoy living in a small town? How do you spend your spare time there? Anyway, I am thinking of travelling to Moldova next summer. Could you tell me what weather to expect?*” Напиши ему ответ, согласно правилам написания письма другу. Объем ответа 80-100 слов.

Как олимпиада, так и викторина направлены на раскрытие личностного потенциала учащихся, на повышение учебной мотивации и положительного отношения к предмету. Часть вопросов викторины относится к самостоятельной работе учащихся по страноведческой тематике для получения углубленных знаний. Например: *Who is the Prime Minister of the UK today?; What party has the majority of seats in the House of Commons today?; Where is the residence of the British Prime Minister?; Can you name the boroughs which make up the City of New York?; Who was the only person to be the president of the USA four times?; What is the nickname of New York? etc.*

Мы считали важным проведение подготовительной работы к участию школьников в викторине. Задача состояла в том, чтобы задействовать каждого ученика, чтобы он был активен уже вначале этого процесса. Поэтому все учащиеся были вовлечены в работу по подборке справочных материалов, объединившись в команды, они придумывали её эмблему и девиз, делали подборку музыкальных произведений для прослушивания во время пауз.

Таким образом, была реализована задача, которую мы ставили на подготовительном этапе – самостоятельная и совместная деятельность учащихся по повторению и изучению материала, групповое общение, направленное на то, чтобы каждый мог показать свою полезность, проявить творческий подход в деятельности команды.

В процессе вводной части перед учащимися ставится задача их участия в викторине, объясняется содержание и последовательность видов деятельности. Например, все команды получают одинаковую задачу и материал, устанавливается время для выполнения задания. Причем, у каждой команды материал разный. Одна получает задание, связанное с характеристикой природы и климата страны, другая должна представить население, третья экономику и т.д. Учащиеся должны распределить между членами команды вопросы, а затем совместно обсудить, доработать и представить полученный результат.

При подведении итогов работы, учитель обязательно должен сделать анализ выполненных заданий, дать оценку групповой и индивидуальной работе, осуществить разбор типичных ошибок, акцентировать своё внимание на тех проблемных вопросах, при выполнении которых были наибольшие затруднения учащихся.

Важное место в системе внеклассной работы отводится информационным формам. Что касается школы, то здесь мы широко использовали стенды, газеты, бюллетени, выставки. Это мы делали для того, чтобы ученики могли получить необходимую для них информацию о событиях в республике, городе, школе, а также сведения на иностранном языке о стране изучаемого языка, об известных людях и событиях других стран. Материал для информации подбирался из газет, журналов и книг последнего года издания, так как мы считали, что содержание стенгазет, стендов, витрин должно быть актуальным и интересным.

Так, например, с учениками седьмого класса был организован выпуск стенной газеты: «Рождество в Америке». В ходе этого мероприятия

преследовались следующие цели: совершенствование речевых умений в области перевода и письма, обогащение знаний учащихся сведениями о праздновании Рождества в англоязычных странах, расширение кругозора учащихся относительно функционирования языка, традиций и обычаев, существующих в англоязычных странах.

Мы убедились, что старшеклассникам нравятся такие формы работы, как телемосты, дискуссии, пресс-конференции на темы, связанные с политикой страны изучаемого языка по отношению к Молдове, с проблемами молодёжи в англоязычных странах. Так с учащимися девятого класса мы провели пресс-конференцию – «встречу иностранных и молдавских корреспондентов», которые обменивались информацией по актуальным вопросам борьбы с пандемией, взаимоотношениями Молдовы с Англией.

Для подготовки учащихся к этой дискуссии мы использовали опорную информацию, которую предоставили учащимся в виде таблиц, схем, карт, с прикрепленными к ним табличками, отражающими ситуацию борьбы с COVID-19 в каждой стране. В сценарий этой пресс-конференции включалось прослушивание и хоровое исполнение песен на русском и английском языках.

Организация переписки со школьниками страны изучаемого языка – важный аспект внеклассной работы. Он даёт возможность установить непосредственный контакт с носителями языка и применения знаний и умений, полученных на уроке. Написать правильно письмо другу за границу – это для ученика дело чести, это реальная возможность проверить себя и повысить свой уровень владения языком. В данном виде деятельности у школьников есть стимул поделиться с другом актуальной информацией, понять содержание полученного письма, что естественно требует от них приложить больше усилий, освоить больше того, что предусматривает Куррикулум.

Молдавский специалист в области преподавания иностранного языка Elena Costovici считает, что в планировании и проведении внеклассной работы по иностранному языку большое значение имеет принцип комплексности. Она

объясняет это тем, что каждое мероприятие, в том числе и внеклассная работа по иностранному языку будут эффективны только в том случае, если они гармонично вписываются в образовательно-воспитательный процесс школы [1, с. 365].

Таким образом, лингвострановедческая направленность формирования социокультурной компетенции учащихся средствами внеклассной работы будет эффективной, если построить работу на основе специально разработанной программы, основанной на интересах учащихся и учёте их уровня подготовленности. Также в решении данной проблемы очень важен интегративный подход к системе внеклассных мероприятий.

Список использованных источников:

1. Costovici E. Rolul exercițiilor ludice în predarea limbii engleze aplicate. In: Analele științifice ale Universității de Stat din Moldova. Seria „Științe filologice”. Chișinău : CEP USM, 2005, p. 363-366
2. Pîrlog A. Factorul cultural în cadrul procesului de predare/învățare a unei limbi străine. In: Conferința științifică internațională „60 de ani de învățământ economic superior în Republica Moldova: prin inovare și competitivitate spre progres economic” (27-28 sept. 2013). Chișinău, 2013, Vol. 2, p. 379-382.
3. Андросенко Т.Д., Дышлюк М.И., Коломиец О.А. Английский язык: 2-11 кл.: Внекл. мероприятия. Волгоград: Учитель, 2010. 167 с.
4. Григорьева, М. Н. Развитие социальной компетенции одаренных школьников на уроках английского языка и во внеурочное время. В: Одаренный ребенок: науч.-практ. журн., 2012, №. 5, с. 124-133.
5. Сошнева Л.В., Матюш Н.В. Внеклассные мероприятия по иностранному языку. Минск: Красико-Принт, 2012. 127 с.

ПРОФЕСІЙНО-ОРИЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО

Публицистические тексты – мотивирующий фактор в обучении студентов-медиков

Аксёнова Г.Н.

к. пед. н., доцент кафедры русского и белорусского языков

Хорешко С.Н.

*ст. преподаватель кафедры русского и белорусского языков
Белорусский государственный медицинский университет
г. Минск Беларусь*

Всё, что становится легко доступным и не требует больше значительных затрат, подвергается своеобразной эмоционально-мотивационной адаптации, поэтому возникает необходимость поиска новых, более трудных мотивационных установок.

На третьем курсе обучения иностранных студентов (в нашем случае студентов-медиков) наблюдается снижение когнитивной мотивации речевой деятельности студентов. На этом этапе обучаемые уже достаточно хорошо (на их взгляд) овладели языком: они подготовлены к общению в русской языковой среде; получили определённые навыки и умения чтения специальной литературы и «потеряли» интерес к языку.

Как отмечает психолингвист В. Асеев, «в мотивационной системе человека постоянно происходит диалектически двойственный процесс. С одной стороны, всё, что становится легко доступным и не требует больше значительных затрат, подвергается своеобразной эмоционально-мотивационной адаптации, теряя свою притягательность,

значимость, а для освободившихся функциональных ресурсов человек активно ищет и находит новые, более трудные и более достойные мотивационные установки» [1, с. 16].

Для активизации на данном этапе мотивации при обучении русскому языку возникает необходимость в корректном определении новых мотивационных составляющих (установок), т.е. необходимо выяснить приоритет учащегося: какая деятельность в медицинской сфере имеет для него глубинный личностный смысл.

Отмечено, что с большим интересом учащиеся работают с текстами об известных современных ученых-медиках. Например, студенты познакомились с жизнью и научными достижениями известных учёных-медиков, работавших или работающих в настоящее время в на

шем университете (О.О. Руммо, Т.А. Бирич, П.И. Лобко, О.П. Чудакова). Знакомясь с жизнью и творческой деятельностью данных учёных-медиков, имена которых у всех на слуху, студенты на завершающемся этапе обучения русскому языку (3 курс), когда ими достигнут определённый уровень владения языком, освоено достаточное количество специальных и страноведческих знаний, способны сделать работу по совершенствованию навыков и умений чтения текстов особо успешной. На данном этапе их привлекает возможность глубже проникнуть в смысл прочитанного, проанализировать материал, ощутить эмоциональное, психологическое и мировоззренческое воздействие данного материала.

Работая с подобным материалом, мы добиваемся от студентов восприятия данных текстов не только на поверхностном уровне, но и на глубинном, передающем субъективную оценку новой информации обучаемым. Работа с публицистическим материалом важна для усиления когнитивной, мотивационной речевой деятельности обучаемых. Учитывая, что публицистический материал, кроме специальной информационной функции, выполняет ещё психологическую и эстетическую, мы отмечаем, что студентов,

работающих с подобными текстами, уже вполне осознанный профессиональный, живое эмоциональное восприятие прочитанного, следствием чего становится формирование жизненного идеала. На третьем курсе, когда при создании реферата (устного или письменного) от студента требуется высказать своё мнение о прочитанном материале, дать ему оценку и рассказать, как данная проблема решается в его стране, чтение реферируемой статьи уже протекает иначе, иначе развивается, ведет, по словам психолингвиста А. Леонтьева, к другим субъективным следствиям, занимая особое место в жизни индивида.

Сказанное позволяет отметить, что для усиления когнитивной мотивации речевой деятельности учащихся обращение в учебном процессе к публицистике очень важно, т.к. публицистические произведения наиболее полно отражают социальные преобразования в стране и в медицине, в частности.

Для того чтобы публицистические тексты можно было использовать в качестве мотивирующего фактора в обучении иностранных студентов, они, тексты, должны обладать:

- 1) страноведческой ценностью;
- 2) информативностью;
- 3) проблемностью.

Современная публицистика медицинской тематики не только рассказывает о важнейших свершениях в области медицины, знакомит с её представителями, но и представляет прекрасные примеры языковой образности. Форма подачи информации в публицистических текстах играет такую же важную роль, как и сам фактический материал.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что роль мотивирующего фактора в обучении могут сыграть тексты, насыщенные страноведческой информацией, возбуждающие познавательный интерес, эмоциональные, героями которых являются известные ученые-медики нашей страны, наци

современники, работающие или работавшие в БГМУ, прославившие нашу медицину (Т.В. Бирич, Т.А. Бирич, О.П. Чудаков, О.О. Руммо).

Список использованной литературы:

1. Асеев, В.Г. Особенности строения человеческого мотивации. Авторев.дис. канд филос. наук. / В.Г. Асеев. – М., 1970.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Ю. Личность / А.Н. Леонтьев. – М., 1975.

Структура та принципи створення навчально-методичного комплексу з української мови для іноземних студентів-медиків

Алексєєнко Т.М.

ст. викладач кафедри мовної підготовки I

Кушнір І.М.

*к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки I
Навчально-науковий інститут міжнародної освіти
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
м. Харків Україна*

У зв'язку з переходом на нові державні стандарти освіти в загальноєвропейському контексті та переорієнтуванням освітніх програм ЗВО на сучасні стандартизовані вимоги особливо важливим стає створення навчально-методичних комплексів, здатних забезпечити високу якість підготовки різних контингентів іноземних студентів відповідно до рівня володіння українською мовою та від мовної форми (у нашому випадку, англomовної) надання освітніх послуг. Теоретичне підґрунтя розробки методичних комплексів для навчання української мови як іноземної (далі – УМІ) складають напрацювання сучасної методичної парадигми мовної освіти іноземців (описаної у ґрунтовній праці Н.І. Ушакової), яка представлена ієрархічною системою підходів трьох рівнів, а саме: методологічного (особистісно-орієнтований, компетентнісний, освітній (самоосвіти), проблемний, стратегічний); соціолінгвістичного (культурознавчий

(міжкультурний), комунікативно-когнітивний, ефективного освітнього середовища; орієнтації на певний рівень володіння мовою); лінгводидактичний (шляхи організації навчального процесу, методи та засоби навчання мови) [8].

Реалізацією зазначених підходів став навчальний комплекс з УМІ «Паралель» для англомовних здобувачів вищої освіти в українських ЗВО, створений авторським колективом кафедри мовної підготовки 1 Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, орієнтований на формування комунікативної компетентності на рівні, достатньому для вирішення комунікативних завдань у соціально-побутовій і соціокультурній навчально-академічній сфері спілкування, на основі формування фонетичних, лексико-граматичних навичок і вмінь в основних видах мовленнєвої діяльності – читанні, письмі, говорінні й аудіюванні, у вживанні мовних засобів для реалізації певних тактик мовленнєвої поведінки для досягнення комунікативної мети.

Навчальний комплекс «Паралель» – це інтенсифікований курс української мови для англомовних студентів, які починають вивчати українську мову з нуля. Комплекс розрахований на 200–250 академічних годин. Включає 3 книги: «Вступний курс» (A1) [4], «Базовий курс» (A2) [5], «Основний курс» (B1) [6], – створені на загальнолітературній лексиці та тематично й ситуативно пов'язані з життям і навчанням іноземців в Україні.

Усі розділи кожної книги навчального комплексу побудовані за однаковою системою:

1) презентація концентрично розподіленого фонетичного, лексичного і граматичного матеріалу з коментарем українською та англійською мовами, відібраного за функційно-комунікативним і синтаксичним принципами;

2) комунікативні зразки, в яких реалізовано лексичний і граматичний матеріал теми;

3) система докомунікативних і умовно-комунікативних завдань, орієнтованих на комплексне й поетапне формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок;

4) рубрика «Мовленнєва практика», комунікативні завдання якої спрямовані на формування та розвиток умінь у читанні, аудіюванні, говорінні та письмі.

У першій книзі комплексу – «ВСТУПНИЙ КУРС» (рівень А1) [4] – поступово подається фонетико-графічна система української мови з одночасним введенням лексики та комунікативних зразків. Інформативно-ілюстративний складник створює мовно-культурний фон. Також курс має електронний ДОДАТОК, який містить: аудіозаписи фонетичних тренінгів і завдань для розвитку аудитивних умінь; таблиці та схеми з презентацією граматичного матеріалу; варіанти контрольних робіт до кожної теми; українсько-англійський словник активної лексики. Усі елементи додатку, безперечно, сприяють усвідомленому засвоєнню української мови іноземцями на початковому етапі.

Друга частина комплексу «БАЗОВИЙ КУРС» (рівень А2) [5] у стислому схематичному вигляді презентує функційно-граматичні аспекти прийменниково-відмінкової системи української мови та категорій часу й виду дієслів, що проілюстровано навчальними мікротекстами й діалогами. Останні покривають широкий спектр комунікативних тем і спрямовані на активні форми роботи в групі. Розроблена авторами система завдань передбачає інтенсифіковане формування повного комплексу аспектних мовних навичок і вмінь мовленнєвої діяльності.

Третя частина «Паралелі» – «ОСНОВНИЙ КУРС» (рівень В1) [6] має такі функції, властиві навчальній літературі:

- навчальну (містить матеріал, орієнтований на реальні комунікативні потреби іноземних студентів, наприклад, таку важливу граматичну тему як «Дієслова руху з префіксами та без»;

- інформаційно-ілюстративну (подає сучасно оформлений цікавий матеріал (текст «Букет»), містить ілюстрації-стимули до кожної з тем (казка «Рукавичка»);

- розвивальну (сприяє розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності через завдання на зразок: прослухайте..., скажіть..., напишіть..., уявіть собі, що...);

- систематизувальну (бо готує студентів до розуміння мовців, до комунікативної взаємодії з ними, формує навички для подальшого вивчення й використання української мови, зокрема за професійним спрямуванням, як-от на основі тексту «Незвичайні рекомендації»);

- контролю й самоконтролю (містить систему запитань і тестових завдань, які допомагають здійснювати контроль рівня сформованості комунікативної компетентності студентів).

Серед завдань чільне місце посідають аудитивні: комунікативно-перцептивні та умовно-комунікативні. До першої групи належать завдання на зразок: прослухайте текст і поставте запитання, дайте відповіді на запитання. До другої – на зразок: прослухайте речення поширте його ..., прослухайте мікротекст і запропонуйте свій варіант закінчення ... тощо.

Контрольні матеріали розроблено за традиційною системою модульного контролю мовної підготовки іноземців, представленої у посібниках [1; 2] кафедри мовної підготовки І ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Одиницями навчання в комплексі навчальних посібників є тексти, адаптовані до відповідного рівня володіння мовою та комунікативні акти «як фрагменти процесу комунікації в межах певної комунікативної ситуації» [3, с. 136].

Структура навчального комплексу «Паралель» відповідає основним методичним принципам укладання посібників і підручників з мови навчання, узагальнених Н.І. Ушаковою [7]: свідомо-практичної комунікативної спрямованості навчання; особистісної та соціокультурної орієнтованості; комплексного оволодіння видами мовленнєвої діяльності; урахування

особливостей використання мови-посередника; ситуативно-тематичного принципу; концентричності розташування та поетапного ускладнення мовних матеріалів.

Таким чином, навчально-методичний комплекс з української мови як іноземної для англомовних студентів медичних спеціальностей, розроблений на кафедрі мовної підготовки 1 Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна з урахуванням головних положень основних підходів, принципів і методів сучасної лінгводидактичної парадигми, є системою навчально-організаційних, мовно-навчальних і контролювальних матеріалів. Навчальний комплекс «Паралель» складається з базових навчальних посібників, якої реалізують сучасні підходи до викладання української мови як іноземної і має комунікативно-практичну спрямованість, урахує особливості соціокультурного фону, сприяє інтенсифікації навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Алекссенко Т.Н., Тростинская О.Н., Манивская Т.Е. и др. Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов 1 курса. Медикобиологический профиль обучения: Учеб.пособие. Харьков, ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. 164 с.
2. Копылова Е.В.; Кушнір И.Н. Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов–экономистов и психологов. Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2010. 123 с.
3. Кушнір І. Комунікативний акт як основна одиниця навчання української мови як іноземної. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2020. № 36. С. 131–148. 9
4. Паралель. Українська мова для початківців : Вступний курс : навч. посіб. / Н.І. Ушакова, Т.М. Алексеєнко, І.М. Кушнір, І.П. Петренко. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2017. 64 с.
5. Паралель. Українська мова для початківців : Базовий курс : навч. посіб. / Н.І. Ушакова, Т.М. Алексеєнко, І.М. Кушнір, Т.Є. Манівська, І.П. Петренко. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2018. 112 с.
6. Паралель. Українська мова для початківців : Основний курс: навч. посіб. / Ушакова Н.І., Алексеєнко Т.М., Кушнір І.М., Петренко І.П. Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2019. 118 с.
7. Ушакова Н.И. Аспекты языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов. *Научный результат. Сетевой научно-практический журнал. Серия «Педагогика и психология образования»*. 2014. №2. С. 48–54. URL: file:///C:/Users/3/Downloads/aspekty-yazykovoy-sistemy-v-uchebnike-russkogo-yazyka-dlya-inostrannyh-studentov.pdf.
8. Ушакова Н.И. Многоаспектная модель учебника по русскому языку для иностранных студентов в вузах Украины: дис. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00. 02 – «теория и методика обучения (русский язык)» / Наталья Игоревна Ушакова. Херсон, 2010. 432 с.

Проблемы и особенности практического функционирования медицинских фразеологизмов в межкультурной коммуникации РКИ

Бурханская Н.Н.

к.пед. н., доцент кафедры русского и белорусского языков

Колпак Н.Б.

*ст. преподаватель кафедры русского и белорусского языков
Белорусский государственный медицинский университет
г. Минск Беларусь*

Фразеология (от греческого *phrasis* «выражение» и *logos* «учение, наука») – совокупность лексически неделимых, целостных по значению, воспроизводимых в виде готовых речевых единиц сочетаний слов. Фразеологизмы отражают национальную специфику языка, его самобытность. Во фразеологии запечатлен богатый опыт народа, в ней отражены представления, связанные с трудовой деятельностью и культурой народа. Изучение и использование медицинской фразеологии, знание ее этимологии составляет необходимое звено в усвоении русского языка, в повышении речевой и профессиональной компетенции иностранных учащихся. Использование медицинских фразеологизмов придает речи особое своеобразие, меткость, образность и тем самым повышает профессиональный статус говорящего. Они помогают немногими словами сказать многое, поскольку определяют не только предмет, но и его признак, не только действие, но и его обстоятельства.

Фразеологизм раскрывает перед иностранным обучаемым не только лексическое и стилевое богатство русского языка, но и этимологию слова. Например, медицинский фразеологизм «Голова Медузы» – обозначение извитым подкожным венозным сосудам передней брюшной полости. Обратимся к этимологии фразеологизма. В древнегреческой мифологии это чудовище с женским лицом и извивающимися змеями вместо волос. Персей отсек голову Медузы Горгоны. Медуза была беременна от Посейдона, с

потоком крови вышел ее ребенок – крылатый конь Пегас. Во время путешествия по Ливии, кровь из мешка просочилась и обратилась в ядовитых змей, а из потока крови, которая попала в воды, появились кораллы – об этом гласит локальная легенда. Медицинские фразеологизмы привлекают своей экспрессивностью, потенциальной возможностью положительно или отрицательно оценивать явления, выражать одобрение или осуждение, уточнять диагностику.

«Маска Паркинсона» – серьезная и неизлечимая патология нервной системы, одним из основных симптомов является амимическое, безжизненное и неэмоциональное лицо – маска.

«Адамово яблоко» – передне-верхняя часть щитовидного хряща, выступающая на передней поверхности шеи. Название фразеологизма в русском, английском, французском, немецком, чешском, норвежском, датском языках основано на библейской истории, согласно которой запретный плод, яблоко из райского сада, которое вкусил Адам, застряло у него в горле.

«Грудь сапожника» – врожденная воронкообразная деформация грудной клетки, при которой нижняя часть грудины вдавлена вовнутрь, в результате чего уменьшается объем грудной клетки и легких, сердце сильно смещено влево и сдавлено. Статичное положение позы сапожника с наклоном вперед и вызывает такое состояние.

Желудок «песочные часы» – желудок, имеющий сужение посередине. Обычно такое сужение вызвано сокращением ткани в результате рубца, оставшегося после язвы.

«Шум треснувшего горшка» – перкуторный звук над легкими, напоминающий звук при постукивании по закрытому сосуду (горшку); наблюдается при пневмотораксе.

«Печеночные ладони» – симметричное пятнистое покраснение ладоней и подошв, особенно выраженное в области тенара, иногда сгибительных поверхностей пальцев.

«Пляска каротид» – выраженная пульсация артерий. Вибрирование (пляска) парных артерий с обеих сторон шеи; в области живота в результате сжатия сильно увеличенного правого желудочка или из-за пульсирующей брюшной аорты.

«Мраморная бледность» – бледная кожа с синюшным оттенком и проступающим рисунком сосудов.

Внимательное отношение к своей, а иностранного слушателя к чужой речи, хорошее понимание всех оттенков слова, владение языковой культурой – вот задача профессиональной речевой коммуникации. Чтобы хорошо говорить, надо хорошо знать язык, на котором ты говоришь. Иностранному учащемуся следует анализировать использование фразеологизмов на примере медицинского словаря, научиться правильно подбирать фразеологизмы в своей медицинской практике. Это является необходимым условием точной, выразительной, образной речи в профессиональной и социальной коммуникации [1, с.7].

В русском языке есть несвободные, связанные словосочетания, или фразеологические. В них слова, соединяясь вместе, теряют свое индивидуальное лексическое значение и образуют новое смысловое целое, которое по семантике приравнивается к отдельному слову, например: глазное дно, ушная раковина, грудная клетка, кисти рук, черепная коробка, солнечное сплетение, коленная чашечка, лобные доли (фразеологизмы с анатомическими названиями). Фразеологизмы про лечение и процедуры: снять швы, пустить кровь, сбить температуру, снять симптом. Фразеологизмы про процесс лечения: вызвать скорую, выйти из наркоза, впасть в кому, жить на таблетках, ходить под себя. Фразеологизмы про излечение: поставить больного на ноги, боль как рукой сняло, до свадьбы заживет, лучшее лекарство – покой (*Optimum medicamentum quies est*), вернуть к жизни, идти на поправку, вернуть с того света. Фразеологизмы про больницу: приёмный покой, койко-место, больничная утка, лечиться на водах. Фразеологизмы про врачей: медицинское

светило, целитель душ, врачебная тайна, клятва Гиппократова, врач ухо-горлонос. Фразеологизмы про врачебные назначения: в час по чайной ложке, прописать покой, эффект плацебо, сесть на диету. Фразеологизмы про бессилие медицины: не жилец, терапия отчаянья, сгореть за полгода. Фразеологизмы про смерть: летальный исход, не подавать признаков жизни, констатировать смерть. Фразеологизмы про диагностику: сдать анализы, сдать кровь, мочу, прослушать легкие. Фразеологизмы про болезни сердца: сердечный приступ, сердечная недостаточность, давление скачет, пересадка сердца. Фразеологизмы про болезни желудка и кишечника: заворот кишок, кишечная непроходимость, несварение желудка. Фразеологизмы про ушные болезни: стреляет в ухе, ушная пробка, тугой на ухо. Фразеологизмы про глазные болезни: потерять зрение, глаз косит, хрусталик глаза, радужная оболочка. Фразеологизмы о сестрах и братьях: сестра милосердия, медицинская сестра, медицинский брат, сестра-хозяйка. Прочие медицинские фразеологизмы: наступил на больную мозоль, не все дома, крышу снесло, больной на голову, Антонов огонь (гангрена), уже в печенках сидит.

Однако не все фразеологизмы являются образными. Они не характеризуют явление, а лишь называют его. Некоторые терминологические фразеологизмы иногда начинают употребляться в переносном значении и в этом случае приобретают образность. Так, морской термин «отдать концы» (отплыть от берега) стал использоваться в значении «умереть», библейское выражение бог дал, бог взял»; «богу душу отдает»; «сыграть в ящик» (просторечное), «приказал долго жить»; «ноги протянул»; «дуба дал». В результате фразеологического новаторства писателей, поэтов, врачей, публицистов возникают оригинальные словесные образы, в основе которых «обыгранные» устойчивые выражения. В научном стиле наблюдается специфически рациональный подход к использованию образной речи. Это касается в первую очередь терминов, которые нередко приходят в язык науки как метафоры (хрусталик глаза, камень в почке). По мере утверждения того или

иного слова в качестве термина, с закреплением его нового научно-понятийного значения, происходит нейтрализация метафоры, полное исчезновение её образного значения завершает процесс терминологизации. Требование лаконичности, точности и конкретности событий в официально-деловых документах, историях болезни не допускает употребление фразеологизмов, аббревиатур, при прочтении которых, возможно двоякое толкование, например: рак, грудная жаба, гробовые крышечки в анализе мочи.

Правильное и уместное применение фразеологизмов в профессиональной коммуникации придает речи неповторимое своеобразие, особую выразительность, меткость, образность и тем самым повышает профессиональный статус иностранного слушателя, говорящего на русском языке. Фразеологизмы наряду со словами служат строительным материалом предложений и обладают существенными особенностями [3, с.118].

Устойчивость – это мера, степень слитности, смысловой нерасторжимости всех составных частей фразеологизма. Чем устойчивее фразеологизм, тем в большей степени составные его части теряют присущие им общепринятые значения. Воспроизводимость – регулярная повторяемость, возобновляемость фразеологических оборотов в речи. Незамкнутость структуры фразеологизма – проявляется в том, что он обычно всем своим составом, как одно неделимое целое, сочетается в речи со знаменательными словами, которые его окружают.

Фразеологические обороты почти непереводимы на другой язык, так как они имеют целостное значение, а составляющие фразеологизм слова как бы теряют собственное значение. На это следует обратить особое внимание на занятиях по РКИ для повышения языковой и профессиональной компетенции иностранных учащихся («кровь с молоком» – крепкого здоровья (человек)).

Важно раскрыть значение фразеологизмов, показать, как иностранному обучаемому следует использовать их в речи, дать стилистическую

характеристику кожного фразеологічного оборота медичного толка, в окремих випадках приводити історическіе і етимологіческіе справкі, котрі допомагають майбутньому лікарю зрозуміти змістовий зміст цих одиниць мови.

Список использованной литературы:

1. Абрамова, С.В. Организация учебно-исследовательской работы по русскому языку. *Русский язык*. 2016. №19. С.2-10.
2. Баева, Т.А., Константинова, Ю.А. Некоторые особенности медицинского перевода при обучении иностранцев метафоричности и образности. URL: Режим доступа: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012 / Philologia /6_107290, doc. htm.
3. Введенская, Л.А., Баранов, Т.В., Гвоздарев, Ю.А. Русское слово. Факультативный курс «Лексика и фразеология русской речи». Москва: Просвещение, 1990. 144с.
4. Шкарин, В.В., Григорьева, Ю.В., Горохова, Н.М. О культуре использования научной медицинской лексики (терминологии). URL: <http://www.medical.ru/nmj / 2004/1/31>.

Викладання гуманітарних дисциплін на підготовчому відділенні

навчально-наукового інститута міжнародної освіти

Валіт О.С.

*к. філол. н., доцент, завідувач кафедри мовної підготовки 2
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Викладачі підготовчих відділень для іноземців у закладах вищої освіти України, враховуючи нові й постійно змінювані потреби в освітніх послугах, мають головною метою при створенні необхідних умов для швидкої адаптації іноземців – виховання їх у дусі політкоректності та гуманізму, поваги до законів та Конституції України й інших країн. Особливо це стосується майбутніх філологів, які мають намір продовжувати навчання на філологічних факультетах наших університетів, бо література давно визнана фахівцями «Людознавством» і важливим джерелом знань про народ, його культуру, духовність, ментальну сферу.

Найціннішим скарбом національної культури кожного народу, пов'язаним із його життям і побутом, є фольклор – перша сходинка народної творчості після міфології перед народженням кожної національної літератури. Вивчення фольклору – це перший ступінь якісно нового залучення студентів-філологів до історії художньої культури людства.

На початку становлення цивілізації мистецтво, синкретичне й сакральне у своїй первісній фольклорній формі, було невід'ємною частиною повсякденного життя людей. І наразі воно залишається одним із найважливіших способів самоідентифікації людської особистості у всій безлічі її проявів.

Вивчаючи фольклор, іноземні студенти не тільки знайомляться з долітературними пам'ятками, їхніми художніми особливостями, вони ще й спробують відновити закономірності функціонування людської свідомості в пізнанні світу за допомогою образів, тобто створення міфологічної картини світу, яка, у свою чергу, стає прообразом будь-якого художнього (літературного) миротворчого акту.

Актуальність викладання українського фольклору для іноземних студентів зумовлена необхідністю якісної підготовки студентів до вивчення профільних дисциплін українською мовою. Курс з українського фольклору має важливе методичне та методологічне значення, формує фундамент знань науки про мистецтво слова, що має стати підґрунтям для подальшого вивчення історії та теорії літератури. Опановуючи цей курс, іноземному студенту важливо набути вмінь аналізувати твори української усної народнопоетичної творчості, зіставляти їхні жанрові особливості; через ознайомлення з фольклорними текстами, зі словами-фольклоризмами відкрити особливий світ народного художнього мислення.

Метою вивчення усної народної творчості є необхідність дати сучасне визначення фольклору як особливого виду мистецтва й фольклористики як науки; визначити її місце серед сучасних гуманітарних дисциплін, її взаємини з

літературознавством; закласти підґрунтя історизму в підході до творів мистецтва.

Одним з кардинальних завдань курсу є формування уявлень про те, чим відрізняються два види мистецтва: фольклор і література, для чого треба встановити витoki фольклорного синкретизму, особливості фольклорної поетики, специфіку жанрів українського фольклору.

Після опанування курсу «Український фольклор» майбутні філологи приступають до курсу «Вступ до літературознавства», мета якого – ознайомити студентів із літературою як видом мистецтва, а також основними положеннями аналізу літературного твору; допомогти студентам осмислити естетичну сутність літератури; дати їм уявлення про основні напрями, тенденції та естетичні складові літературознавства як системи знань про літературу; розкрити закономірності та особливості художнього твору; розширити уявлення про поетику літературного твору; поглибити навички аналізу художнього твору; забезпечити необхідним інструментарієм та апаратом літературознавства для вивчення теорії літератури; розвинути у студентів самостійне мислення та здатність формулювати власну думку.

В цьому курсі в сукупності з курсом «Вступ до мовознавства» викладач знайомить іноземних студентів-філологів, які ще не володіють глибокими теоретичними та історико-літературними знаннями, з основами філологічної науки. На думку методистів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна в цей курс необхідно залучити адаптовані до сприймання й засвоєння іноземцями наукові тексти, відомості з теорії літератури. Кращому розумінню текстів, термінів і понять можуть сприяти словнички, які розкривають значення багатьох слів і літературознавчих термінів. Вивчення текстів кожного уроку може ґрунтуватися на виконанні цілого комплексу вправ. Передтекстові вправи, як завжди, мають на меті зняття лексичних та граматичних труднощів. Післятекстові вправи не тільки будуть контролювати рівень знання тексту та

ефективність його самостійного опрацювання, вони допоможуть закріпити лексичний матеріал і автоматизувати мовленнєві зразки.

Зазначені передтекстові й післятекстові вправи відповідають методичним вимогам: вони посилені для всіх студентів групи за своїм обсягом та лексико-граматичним наповненням; ураховують поступовий рух від простих до складних видів роботи, а також апелюють до різних видів пам'яті, мислення, сприйняття та активізують усі види мовленнєвої діяльності іноземних студентів. Методисти ХНУ імені В.Н. Каразіна рекомендують розмістити в указаному курсі такі фундаментальні теми: «Літературознавство – наука про художню літературу. Література – мистецтво слова», «Літературні роди та жанри», «Тема та ідея художнього твору. Літературний герой», «Композиція та сюжет літературного твору», «Мова літературного твору. Тропи», «Літературні напрямки».

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Вступ до мовознавства» є основні поняття й терміни, проблематика сучасного мовознавства; сутність знакової природи мови, її структура, закони функціонування й розвитку; характер взаємозв'язків мови й суспільства; функції мови; види й властивості мовних одиниць і явищ різних рівнів; основні принципи системної організації мови. Мета навчальної дисципліни «Вступ до мовознавства» – сформувати у студентів теоретичне підґрунтя для подальшого вивчення іноземних мов і лінгвістичних дисциплін та майбутньої професійної діяльності. Основними завданнями зазначеної дисципліни є ознайомлення студентів із закономірностями будови, системної організації мовних одиниць; формування в майбутніх філологів уявлення про базові мовні одиниці, поняття, явища і процеси; навчання свідомого оперування лінгвістичною термінологією; вироблення вміння самостійно аналізувати мовні явища і процеси; сприяння підвищенню мовної культури студентів. Після вивчення матеріалів курсу студенти мають уміти застосовувати набуті знання під час лінгвістичного опису мовних одиниць кожного рівня мовної структури; аналізувати мовні явища на

фонетичному, лексичному, морфологічному й синтаксичному рівнях, робити власні висновки й узагальнення, вільно володіти лінгвістичною термінологією.

Курс пропонується за такою тематикою: «Мовознавство як наука про мову», «Одиниці мови», «Функції мови», «Походження мови», «Фонетика й фонологія», «Склад, наголос, інтонація», «Виникнення й розвиток письма», «Орфоепія», «Лексикологія», «Класифікація лексики», «Морфеміка», «Словотвір», «Морфологія», «Синтаксис», «Класифікація мов світу». Обсяг термінів, запропонованих для засвоєння, у цілому відповідає навчальній програмі курсу «Вступ до мовознавства», що вивчається на факультетах із підготовки іноземних громадян, і охоплює всі основні розділи мовознавства.

Список використаних джерел:

1. Гетьманець М. Ф. Сучасний словник літературознавчих термінів. Харків, 2003.
2. Циклічний епос. *Літературознавча енциклопедія* : у 2 т. / авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. Київ: ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. С. 460; 571.
3. Лірика. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці : Золоті литаври / голова ред. А. Волков. 2001. С. 292. 634 с.

Цели и пути организации самостоятельной работы среди иностранных студентов

Димитров Д.Б.

*к. физ-мат. н., доцент кафедры высшей математики
Варненский экономический университет
г. Варна, Болгария*

Иновационный характер современной цивилизации и современной экономики требует человека инновационного типа, которого может сформировать только инновационное по своей сути образование. Повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием, адекватных потребностям современного производства, обладающих необходимыми профессионально важными качествами, знаниями и умениями, способных

самостоятельно и быстро адаптироваться в непрерывно меняющейся информационной и технологической среде, зависит от организации учебного процесса. Развитие международного сотрудничества в рамках Болонского процесса дает возможность приобщить к этой работе иностранных экспертов и позитивно влияет на качество подготовки специалистов.

Особое место в современном образовании на уровне высшей школы отводится самостоятельной работе студентов, вопросы организации которой отражены в работах С.И. Архангельского, М.Н. Ахметовой, О.В. Акуловой, Н.В. Бордовской, О.Н. Крыловой, Д.Сиджимовой и др.

Самостоятельная работа, будучи многоаспектным и комплексным понятием, интерпретируется разными исследователями как целенаправленная учебно-познавательная деятельность. Самостоятельную работу следует трактовать как деятельность, направленную на рациональное усвоение знаний и развитие профессиональных компетенций. Именно в процессе самостоятельной работы проявляется творческая мотивация студента, индивидуальный стиль деятельности, самоактуализация и другие личностные качества будущего специалиста.

В то же время результативность самостоятельной работы на современном этапе развития высшего образования зависит от организационной роли преподавателя, предполагающей постоянный мониторинг процесса самостоятельной деятельности обучающихся.

Обучение иностранных студентов в вузе осложняется целым рядом факторов. Существуют очевидные противоречия между потребностями иностранных студентов в получении образования в болгарских вузах и уровнем их адаптированности к условиям учебно-информационной, профессионально ориентированной среды высшей школы Болгарии; постоянно увеличивающимся объемом учебной информации для усвоения и реальными психофизиологическими возможностями ее восприятия иностранными студентами, которые предопределены спецификой обучения на неродном

языке. В таких условиях особую важность приобретает задача активизации самостоятельной познавательной деятельности иностранного студента.

Творческий потенциал иностранного студента, его активность и самостоятельность определяются многими факторами: формами и методами его собственной работы, его приобщением к исследовательской деятельности и к научной школе, общей организацией учебно-воспитательного процесса. Надежную основу для развития активности и самостоятельности личности студента составляют психофизиологические особенности студенческого возраста. В этом возрасте продолжается интенсивное развитие сенсорных, мнемонических, психомоторных функций; возрастает скорость оперативной памяти, переключения внимания, решения вербально-логических задач [1,54]. Реализация этих богатейших возможностей возраста связана с формированием познавательной сферы студента, с овладением индивидуальным стилем работы: умением определять для себя оптимальный режим труда и отдыха, найти наиболее адекватные способы усвоения знаний.

Особое внимание следует уделять организации самостоятельной работы иностранных студентов первых курсов. Студент должен пройти своеобразную фазу приспособления, адаптации к новым условиям жизни и требованиям вузовского обучения. У него должен сформироваться некоторый комплекс новых умений: умение слушать и записывать лекции на неродном языке, конспектировать первоисточники, самостоятельно организовывать занятия вне аудиторий, быстро находить нужные источники информации.

Развитие умений самостоятельной работы происходит в процессе подготовки к занятиям. Развиваются умения самостоятельного поиска, отбора и переработки информации. Этому способствуют разные формы постановки заданий для подготовки к занятию – количество вопросов и их формулировка, указание конкретных источников, разделов, страниц – или предоставление студентам возможности самостоятельного поиска.

Анкетирование, проведенное среди студентов Экономического университета г. Варна, показало, что общее количество времени, которое первокурсники затрачивают на самостоятельную внеаудиторную работу, составляло в среднем у болгарских студентов – 2,6 часа, у студентов из стран ЕС – 3,1 часа, у студентов из Румынии, Македонии – 2,7 часа, у иностранных студентов из России, Украины, Белоруссии, Казахстана, Молдавии – 2,5 часа, у иностранных студентов из Турции – 1,8 часа.

Не менее важным представляется вопрос, насколько стабильным является режим самостоятельной работы первокурсников. Анализ исследований свидетельствует о том, что большинство иностранных студентов (60% опрошенных) и около половины болгарских студентов (48,8%) ежедневно отводят самостоятельной работе определённое время. Остальные учащиеся пользуются скользящим графиком. Для самостоятельной работы, как правило, выделяется временной интервал от 16 до 18 и от 19 до 22 часов. Однако довольно большое количество студентов отвечает, что самостоятельной работе часто отводится более позднее время (позже 23 – 24 часов), что не может не влиять на её продуктивность.

Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что необходима специальная, систематическая работа по ознакомлению первокурсников с гигиеническими основами правильной организации режима труда и отдыха, с критериями, которые необходимо учитывать при выборе конкретного варианта режима.

Уровень подготовки студента к лекциям и семинарам в значительной степени определяется тем, какие материалы он использует, работая самостоятельно: учебники, конспекты лекций, дополнительную литературу, рекомендованную преподавателем или подобранную самостоятельно. К объективным причинам, снижающим эффективность самостоятельной работы, большинство иностранных студентов относят недостаток учебников по отдельным предметам, недостаточное знание языка обучения.

Среди субъективных причин названы те или иные характерологические особенности личности, например, неорганизованность или отсутствие силы воли. Однако отрицательное влияние на продуктивность самостоятельной работы первокурсников оказывает не только недостаток волевых усилий, но и неустойчивость внимания, являющаяся следствием повышенной утомляемости, возникающей из-за неумения рационально организовать свои внеаудиторные занятия.

Иностранцами студентами иногда отмечается и такая причина, как неустойчивость настроения. В данном случае, по нашему мнению, речь идёт о тех психологических причинах, которые вскрывают специфику адаптации к новым условиям жизни и деятельности иностранного студента.

Специальная программа обучения иностранных студентов самостоятельной работе должна включать:

- диагностику студентом собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности знаний, которые он получает в вузе;

- определение собственных интеллектуальных, физических возможностей, в том числе объективной оценки свободного от посещения вуза времени;

- определение цели самостоятельной работы – ближайшей и отдаленной. Например, необходимо дать себе ответ, нужно это для удовлетворения познавательной потребности, или, например, для продолжения обучения в высшем учебном заведении;

- разработку конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы;

- определение формы и времени самоконтроля.

Необходимо помнить, что самостоятельная работа ставит определенные требования не только перед студентами, но и перед преподавателями. Большинство преподавателей не проводят инструктаж выполнения самостоятельных заданий. А ведь студенту требуется тщательно объяснить, что

и как он должен сделать, его нужно познакомить с методикой выполнения домашнего задания (в какой последовательности работать, с чего начинать, как проверять свои знания).

Преподаватель должен доводить до студента мысль о необходимости выполнения заданий в целом и конкретного задания в частности, что требует стимулирования позитивных мотивов деятельности студента (познавательных интересов, обязанностей и ответственности в обучении и др.)

Преподавателю необходимо осуществлять индивидуализацию самостоятельной работы, учитывать посильность самостоятельных заданий. Важно не перегружать студентов заданиями, т.к. это может негативно сказаться на познавательных интересах студентов, на ответственности за выполнение заданий и т.д.

Таким образом, для успешной реализации задач, стоящих сегодня перед европейским высшим образованием, самостоятельная работа студентов требует четкой организации, планирования, системы и определенного руководства (объем самостоятельных заданий, анализ трудностей, виды заданий, их проверка), что должно способствовать повышению качества учебного процесса в вузе.

Список использованной литературы:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Москва, 2004.
2. Harris Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe // Guy Harris. Bonn, HRK, 2000. 77 p.
3. D. Pak. Bologna process and competence approach in training masters. *Найновите научни постижения*: Материали за 8-а международна научна практична конференция. София, България, 2012. С. 16-18.

Метод проєктів: формування ключових компетентностей при вивченні вищої математики

Дімітрова С.Д.

к. пед. н., доцент кафедри вищої математики

Бурлаєнко В.М.

*к. техн. н., доцент, зав. кафедри вищої математики
Національний технічний університет «ХПІ»
м. Харків, Україна*

Реформування освіти та стрімка інтеграція України в освітній світовий простір вимагають удосконалення методів та підходів у навчанні студентів. Інформаційний розвиток сучасного світу акцентує увагу на необхідності формування таких компетентностей майбутнього фахівця, які допоможуть швидко подолати адаптацію до мінливого середовища та нададуть змогу мислити системно та професійно розв'язувати поставлені перед ним завдання.

Модернізація освіти України пов'язана з перетворенням школи та університету на привабливе місце для особистого розвитку та є базою для майбутньої конкурентноспроможної професійної реалізації.

Як відомо, методологія предметного навчання базується на системі таких послідовно виконуваних взаємодій, як мета навчання, зміст освіти, методичні засоби навчання. Разом з тим, постановка нової мети: навчання і виховання креативних студентів, вимагає внесення коригувань в зміст освіти і в методику навчання. Виникає необхідність виділити такі психолого-педагогічні умови, які б стали передумовою для повноцінного прояву та розвитку креативних якостей студентів. Розвиток творчих здібностей студентів в нестандартних умовах є актуальною проблемою сучасних дослідників.

Здійснений аналіз наукових праць окресленої проблематики дає змогу стверджувати, що, звичайно, метод проєктів не є принципово новим методом, тут підійде висловлювання: «нове – це щось давно забуте старе», але цей метод не є сталим, з часом цей метод змінювався, змінювалися засади його

використання, ось і зараз розвиток освіти вимагає подивитися на цей метод під новим кутом. Найчастіше про метод проєктів згадують починаючи з 20-х років минулого століття, вважаючи основоположниками вчених Дж. Дьюї та його учня В. Кілпатріка. Ці американські педагоги, називаючи метод «методом проблем», розробили його основні ідеї, які витримали трансформування часом та використовуються дотепер. Дж Дьюї пропонував активне навчання через діяльність, яка відповідає інтересам учня. Ідеї методу набули широкої популярності в багатьох країнах саме завдяки вдалому поєднанню теорії та практики.

Але зазначимо, що дослідження Довгополової Л.Д. [1, с. 13] щодо історичного становлення методу проєктів у зарубіжній педагогіці визначає етапи розвитку методу проєктів починаючи з XVI-XVII століть, саме в той час з'являється використання слова «проєкт», яке застосовувалось, зокрема, у природничих науках як синонім до слова «експеримент». Пізніше визначалися різні моделі «проєкту», але досить актуальною в наш час вважається модель Річардса, яка має на увазі занурення у задачу та її фундаментальне дослідження [2, с. 60].

За визначенням, проєкт – це сукупність певних дій, документів, попередніх текстів; ідея створити реальний об'єкт та предмет, інший вид теоретичного продукту. Це завжди творча діяльність. Сучасний проєкт студента є дидактичним інструментом для активізації пізнавальної діяльності, розвивитку творчості та водночас для формування певних особистісних якостей.

Метод проєктів – це педагогічна технологія, яка націлена не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання і придбання нових. Все, що студенти роблять, вони повинні робити самі (самотужки, в групі, з викладачем, з іншими людьми): планувати, виконувати, оцінювати і, звичайно, розуміти, чому це роблять. Програма в проєктному методі побудована як серія взаємопов'язаних моментів, які виникають з того чи іншого завдання. Перевагами цієї технології

є наступне: ентузіазм в роботі, інтерес студентів, зв'язок із реальним життям, визначення провідних позицій у майбутніх фахівців, наукова цікавість, вміння працювати в команді, самоконтроль, краща консолідація знань, самодисципліна.

Основою методу є розробка пізнавальних та творчих звичок студентів, навички самостійно будувати свої знання, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. В наш час більшість студентів не націлені на накопичення знань, які можливо знадобляться їм у відстроченій перспективі, а орієнтуються на питання «де я застосую це зараз?», та на отримання певних навичок, які допоможуть одразу відчувати себе компетентним фахівцем.

Зазначимо, що зазвичай доцільно розмежовувати поняття «креативність» та «творчість», під поняттям «творчість» маючи на увазі процес, у якому проявляється креативність. Таким чином, викладачу необхідно мати набір технологій та підходів, щоб цілеспрямовано формувати та виховувати креативну складову ще під час навчання, бо саме креативна складова має бути однією з цілей навчання. Р

озглянемо, які підходи застосовуються при викладанні вищої математики. Багато досліджень щодо застосування інноваційних методів навчання дають нам підстави підсумувати, що придатними для викладання вищої математики є:

- конкретний ситуаційний метод, ділові ігри та групові дискусії;
- мультимедіа та інформаційні технології;
- метод проєктів.

Метод конкретних ситуацій визначається, наприклад, як:

- можливість активізації слухачів у процесі навчання шляхом вирішення конкретної проблемної ситуації;
- розширені рольові ігри, які мають попередній сценарій та дозволяють отримати досвід через навчання;

- створення проблемної ситуації на основі реальних фактів, реконструкція ситуації з боку слухачів та її осмислення в межах тієї чи іншої пізнавальної парадигми.

Математичне програмне забезпечення використовується для ілюстрації розв'язання задач і спрямоване підвищити інтерес учнів до математики, наприклад:

- GeoGebra – для створення математичних конструкцій та динамічних малюнків;

- програмні продукти Mathematica та Maple;

- у процесі викладання розділів «Лінійна алгебра та геометрія» зручно користуватися математичним програмним забезпеченням Maple. Maple – потужна програма для виконання складних обчислювальних процесів, яка використовує математичну символіку і вирішує широке коло завдань, також дозволяє наочно демонструвати математичні дослідження.

Одним з методів, який об'єднує в собі проблемний підхід із дослідними та пошуковими методами навчання, формуючи у студентів здатність самостійно мислити, добувати інформацію і застосовувати її на практиці, є метод проєктів. Проєктна робота все частіше використовується в педагогіці як освітня технологія, яка важлива для досягнення якісного навчання, оскільки вона включає систему діяльності, в якій слухачі набувають знання та розвивають навички в процесі планування та реалізації певних практичних завдань. Така робота сильно впливає на тему суб'єктивних відносин. Метод проєктів може бути відповідною основою для загальної організації навчання, зосередженою на вирішенні конкретної пізнавальної чи практичної проблеми.

Традиційно при вивченні дисципліни «Вища математика» використовують підходи, які спрямовані саме на запам'ятовування інформації та накопичення знань, але застосування методу проєктів дозволяє відхилитися від звичного шаблону. Студенти як особлива соціальна категорія молоді відрізняються від представників інших категорій більш високим освітнім

рівнем, соціальною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної й соціальної зрілості. Завдяки наявності в студентській молоді стереотипів мислення й поведінки, деякого досвіду вирішення проблемних ситуацій, розвиток їхнього креативного потенціалу проявлятиметься не лише в актуалізації творчого мислення, а й у формуванні потреби долати стереотипи, знаходити вихід із нестандартних ситуацій.

Розвиток рефлексивних умінь в освітньому процесі закладу вищої освіти є найважливішою умовою розвитку майбутніх фахівців як суб'єктів власної професійної діяльності, розвитку готовності до діяльності, провідним фактором саморозвитку особистості [3, с. 375]. Для викладача метод проєктів стає одним із дієвих інструментів, що удовлетворяє сучасні освітні потреби студента. Оскільки метод включає дослідницькі, пошукові методи, то він дозволяє зорієнтувати студента на самостійну роботу, спонукає до творчості, привчає до прагнення відкриттів або удосконалення, чи оновлення існуючого продукту знання, відіграє важливу роль у становленні структурованого мислення.

Метод проєктів, як одна з форм організації занять, є складовою розвитку креативного потенціалу особистості у процесі навчання [4, с. 286]. Саме ця форма організації занять з вищої математики є результативним методом, що сприяє подоланню бар'єрів психологічного захисту, розкриттю інтелектуальних можливостей, підтримці творчої спрямованості та впливає на формування мотиваційно-аксіологічного, діяльнісно-конативного і особистісно-рефлексивного компонентів креативної компетентності майбутнього фахівця.

Метою використання методу проєктів викладачем має бути створення такого освітнього середовища як підґрунтя для прояву креативної компетентності майбутніх фахівців [5, с. 105], що надає студенту можливість сформулювати власний досвід дослідницької роботи. Під час вивчення курсу вищої математики це актуально, оскільки, по-перше, за програмою багато часу відводиться для самостійної роботи студента, по-друге, є достатня кількість тем, які не входять до основного курсу, але мають широке прикладне

застосування у суміжних курсах. Якщо розглядати роботу над проєктами лише у рамках курсу, то така діяльність буде у нагоді для узагальнення циклу тем, встановлення міжпредметних зв'язків. Також, забезпечується особистісний простір для креативно-творчої діяльності, формується позитивна мотивація до розвитку і виявленню креативної компетентності.

Робота над навчальним проєктом сприяє розвитку інтелектуального і творчого потенціалу учнів завдяки висуненню навчально-дослідницьких завдань, вирішення яких вимагає пошуку нової, поки ще невідомої (маловідомої) інформації, її переробки, осмислення та узагальнення. Перед тим, як безпосередньо приступити до проєктної діяльності, слід виявити початкові уявлення та інтереси учасників по темі проєкту в формі евристичної бесіди. Після цього необхідно обговорити з учнями тему проєкту, а також питання, які з'явилися у студентів під час евристичної бесіди. Після цього, учні (за допомогою викладача) формулюють навчальні питання. Далі студенти діляться на групи за кількістю сформульованих навчальних питань. У групах студенти повинні сформулювати мету роботи, поставити завдання дослідження, уточнити план роботи і обговорити можливі форми представлення результатів роботи групи. Після цього обговорюються загальні критерії оцінювання результатів проєктної діяльності. В ході роботи кожної групи консультативно перевіряються та обговорюються поетапні результати самостійної роботи студентів, можливі труднощі та питання. Підсумковими продуктами проєктної діяльності можуть бути презентації, буклети, он-лайн газети, в яких студенти відображають результати проведеного дослідження з обраної проблеми. Після закінчення роботи над проєктом необхідно провести підсумкову конференцію, на якій студенти представляють отримані ними результати.

При підведенні підсумків роботи над проєктом, в першу чергу, оцінюється результативність проведеного дослідження, отримання підсумкового продукту. Вагоме місце в оцінюванні відводиться якості виступу, а також активності в обговоренні результатів дослідження. В кінці роботи над

проектом, необхідно провести рефлексію як об'єктивну оцінку студентами своїх креативних якостей та самоаналізу. Окремо відзначимо, що робота над проектом та його захист формує необхідні комунікативні навички, можливість прийняття багатоваріантних креативних рішень; забезпечення взаємозв'язку теоретичних знань із набутими вміннями й навичками, які знадобляться студентів не лише у навчанні на старших курсах та роботою над дипломним проектом, а й у майбутньому житті.

Творчо мислячі, креативні фахівці вже сьогодні розглядаються нарівні з іншими найважливішими ресурсами, такими як фінанси, сировина, робоча сила. В умовах виклику сучасності – найвищої конкуренції і світової кризи, постає завдання підвищення конкурентоспроможності між країнами за ринки збуту, а для цього необхідно підвищення якості, зниження собівартості та постійне вдосконалення виробництва, і всі ці програми вимагають творчого підходу до їх вирішення. У сучасному освітньому просторі все більше розмов про інтерактивне навчання. Основою інтерактивного навчання є метод проектів – один з найпоширеніших сьогодні видів науково-дослідницької роботи в процесі навчання студентів. Використання методу проектів у викладанні вищої математики розвиває пізнавальну активність студента, закріплює звичку аналізувати задачу, оцінювати можливі способи розв'язання, вчить застосовувати для вирішення проблеми нестандартні підходи, виховує критичне мислення, отже формує людину з компетентностями, конкурентними у сучасному вимірі. Метод проектів у викладанні вищої математики є рефлексивно-інноваційною технологією навчання, спрямованою на максимальне розкриття творчих можливостей майбутнього фахівця.

Список використаної літератури:

1. Довгополова Л. Д. Метод проектів у зарубіжній педагогічній теорії та практиці: історичний аспект. *Вісник національного авіаційного університету*. Сер. Педагогіка, психологія. 2015. №6.
2. Курицина В. Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра. Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. Воронеж: ВГПУ, 2000. С.59- 63.

3. Резван О.О.. Реалізація рефлексивно спрямованих технологій у навчальному процесі вищого технічного закладу освіти. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології*. 2013. Вип. 2. С. 375-380.
4. Dimitrova-Burlayenko S.D. Development of the creative potential of the personality as a basis for creative competence formation in the learning process at technical university. *Socialne a psychologické aspety globalneho thru prace*. Zbornik recenzovanych vedeckych prac s medzinarodnou ucast'ou. Technical University of Kosice. Kosice, 2018. P. 284-289.
5. Дімітрова-Бурлаєнко С.Д. 2. Креативне освітнє середовище як чинник формування готовності студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2018. - № 1(15). С. 102-107.

Мета й основні завдання курсу «Українська мова як іноземна» для студентів-стоматологів

Дрогомирецька М. М.

к. філол. н., ст. викладач кафедри українознавства

Жангазінова Р.Т.

викладач кафедри українознавства

Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

м. Львів, Україна

Залучення іноземних студентів на навчання до національних закладів вищої освіти завжди було важливою складовою міжнародної діяльності у сфері вищої освіти. І сьогодні одним із стратегічно важливих напрямів МОН у міжнародному співробітництві є залучення іноземних студентів для навчання в Україні. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») одним із пріоритетних напрямів зміцнення та розвитку міжнародних зв'язків у галузі освіти визначає вдосконалення системи підготовки фахівців для зарубіжних країн [1].

Станом на 1 січня 2020 року в Україні здобувають вищу освіту 80 470 іноземних громадян та осіб без громадянства [2]. Стратегічним завданням державної освітньої політики, як зазначається в Національній доктрині

розвитку освіти, є «вихід на ринок світових освітніх послуг» [3]. Зважаючи на це, залучення іноземних громадян до навчання у закладах вищої освіти нашої держави набуває в сучасних умовах особливої актуальності.

Для підвищення якості підготовки іноземних студентів необхідні постійний пошук і впровадження сучасних інноваційних технологій, регулярне оновлення методичних матеріалів, створення навчальних посібників та підручників з урахуванням міжнародних стандартів. З цією метою викладачами кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького ведеться активна робота зі створення навчально-методичних матеріалів для навчання іноземних студентів українській мові як мові професійного і міжнаціонального спілкування.

Помітним напрацюванням кафедри стали розроблений нами навчально-методичний посібник з української мови як іноземної для самостійної роботи іноземних студентів-стоматологів, які навчаються англійською мовою (Дрогомирецька М.М., Жангазінова Р.Т. Матеріали для самостійної роботи студентів з української мови як іноземної (1 курс, спеціальність 221 «Стоматологія», англomовне відділення). Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 103 с.). Цей навчально-методичний посібник містить вправи і завдання для самостійної роботи студентів з курсу «Українська мова як іноземна», спрямовані на формування практичних навичок і закріплення теоретичних знань, що повинні набути студенти, а також джерела інформації для забезпечення вихідного рівня.

Курс «Українська мова як іноземна» полягає в досягненні кінцевих завдань навчання, які є базою для побудови її змісту. Кінцевими завданнями дисципліни у медичних закладах вищої освіти вважаються практичне володіння мовою на I середньому рівні, достатньому для здійснення пізнавальної діяльності в соціокультурній і навчально-професійній сферах, що реалізується за допомогою комплексного підходу до підготовки майбутніх

спеціалістів і передбачає взаємодію комунікативних, освітніх і виховних цілей.

Комунікативна мета є основною й передбачає системний багатокомпонентний опис цілей комунікативно-орієнтованого навчання, в основу якого покладено модель мовленнєвої поведінки носія української мови. При цьому мова є засобом адаптації в чужому для інокомуніканта середовищі та засобом формування духовно багаті вторинної мовної особистості з високим рівнем мовленнєвої компетентності та з готовністю до освітньої діяльності в умовах вищої школи.

Реалізації основної мети підпорядковані:

- практична мета: формування у студентів комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та фахово зорієнтованої компетентностей, що забезпечать уміння ефективно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та фахового спілкування;

- когнітивна мета: формування когнітивної компетентності у взаємозв'язку з іншими видами компетентностей;

- мотиваційно-розвивальна мета: формування й розвиток мотивації до навчальної діяльності та позитивного ставлення до мови й культури країни, мова якої вивчається;

- освітня мета: формування здатності до навчально-пізнавальної діяльності, наукової та професійної підготовки, саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечить успішне користування українською мовою, як компонентом професійного становлення;

- виховна мета: формування гуманістичного та науково обґрунтованого ставлення до професійної діяльності; активної позиції медичного / фармацевтичного фахівця; почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством; ціннісних орієнтацій і високої культури міжнаціональних взаємовідносин; духовної та фізичної досконалості, моральності; поваги до

України й українців; розвиток індивідуальних здібностей і творчого мислення.

Загальна мета опанування української мови як іноземної є комплексною: практична (комунікативна), освітня й виховна. Розв'язання освітнього й виховного завдань визначається змістом (тематикою) культурологічних, загальноосвітніх, наукових та професійно зорієнтованих текстів і досягається лише при належному рівні володіння мовою. Саме це визначає практичну (комунікативну) мету навчально-методичного посібника як основну.

Основними завданнями вивчення дисципліни, відповідно до поставленої мети, слід уважати:

- формування в чужоземних студентів комплексу компетентностей (інтегральних, загальних, спеціальних) з метою оволодіння українською мовою;
- сприяння адаптації студентів-іноземців до життя й навчання в умовах українськомовного середовища;
- формування умінь використовувати загальноповсякденну і професійну лексику та граматичні конструкції в комунікативних актах згідно з певними інтенційними програмами, вимогами до мовленнєвої діяльності, типами організації текстів-дискурсів, ситуацій і тем спілкування;
- створення й розвиток позитивної мотивації до навчальної діяльності іноземних громадян, активізацію пізнавальної діяльності, розвиток креативних здібностей;
- підготовка інокомунікантів до самостійної навчальної діяльності самоконтролю та рефлексії в умовах освітнього процесу у вищій школі;
- формування здатності до самооцінки й самовдосконалення;
- становлення професійно компетентного фахівця; виховання поваги до українського народу, його традицій, звичаїв і цінностей, української національної культури й історії.

Завдання, що були використані нами у розробленому навчально-методичному посібнику спрямовані на реалізацію усіх перелічених цілей та задач. У якості прикладів презентуємо деякі фрагменти з навчально-методичного посібника.

Тема 9. ПРИКМЕТНИК. РІД І ЧИСЛО. РИСИ ХАРАКТЕРУ. МІЙ ДРУГ

Завдання 3. *Наведіть антоніми до цих слів:*

Короткий ≠ ..., широкий ≠ ..., ліворуч ≠ ..., низький ≠ ..., брудний ≠ ..., великий ≠ ..., холодний ≠ ..., швидко ≠ ..., голосно ≠ ..., погано ≠ ..., світлий ≠ ..., старий ≠ ..., молодший ≠ ..., незручний ≠ ..., вільний ≠

Завдання 4. *Подивіться у словнику значення нових прикметників. Складіть речення з підкресленими словами.*

Веселий, енергійний, жвавий, затишний, лагідний, просторий, рідний, розумний, справедливий, стрункий, суворий, турботливий, чемний.

Тема 15. ПРИСЛІВНИК ЯК ЧАСТИНА МОВИ, ЩО ХАРАКТЕРИЗУЄ РОЗРЯДИ ПРИСЛІВНИКІВ ЗА ЗНАЧЕННЯМ

Завдання 5. *Читайте діалог. Побудуйте подібний діалог.*

- Як ви розмовляєте?
- Ми розмовляємо по-англійськи.
- Як розмовляє Леслі?
- Леслі розмовляє по-французьки.
- Ви розмовляєте по-українськи добре?
- Так, ми розмовляємо по-українськи добре.
- Як розмовляє Хасан?
- Хасан розмовляє по-арабськи.
- Як розмовляє викладач?
- Викладач розмовляє по-українськи.
- Як читає Джон?
- Джон читає повільно.
- Як читає Ганна?
- Ганна читає швидко.

**Тема 51. ВІДМІНКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ.
МОЄ РІДНЕ МІСТО**

Завдання 1. Дайте відповіді на запитання, використовуючи прикметники.

1. Яких книг ви не читаете? 2. Яким друзям ви не довіряєте? 3. На яких партах стоять підручники? 4. Якими книгами ви користуєтесь? 5. Про яких друзів ви іноді згадуєте?

Завдання 2. На місці трьох крапок напишіть потрібні прикметники.

1. Недавно я зустрівся з ... знайомими. 2. Дівчина любить відпочивати на ... площах. 3. Фотографові подобається спостерігати за ... птахами. 4. Мама любить дивитися на ... гори. 5. Наша група складається з ... студентів. 6. Денис допоміг ... людям. 7. Мене болить голова від ... завдань.

Завдання 3. Складіть речення з поданими прикметниками, використавши їх у різних відмінках.

Складні, мальовничі, дорогі, свіжі, мужні, осінні, рідні.

Завдання 4. Розкрийте дужки та поєднайте прикметники з іменниками. Складіть речення з будь-якими п'ятьма словосполученнями.

1. (глибока) ... воду.
2. (холодна) ... погода.
3. у (теплий) ... одязі.
4. (розумні) ... студентами.
5. (рідна) ... сестрі.
6. до (давні) ... друзів.
7. (поганий) ... батьком.
8. з (жовті) ... сторінок.
9. у (університетські) ... змаганнях.
10. про (відомі) ... письменників.
11. для (весільні) ... столів.
12. (чужий) ... чоловікові.
13. (синя) ... сумкою.
14. (дорогі) ... людям.

Вирішення перелічених завдань у процесі вивчення української мови як іноземної забезпечує реалізацію комунікативних потреб студентів у різних сферах спілкування: побутовій; соціально-культурній; загальнонауковій; навчально-професійній.

Список використаних джерел:

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.») 1993 р.
2. Національна доктрина розвитку освіти. Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. Харків: Видав. гр. "Основа", 2004. Ч. 1. С. 5-24.
3. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-opracovuye-pitannya-stvorennya-e-platformi-dlya-inozemnih-studentiv>

Teaching english in economics study programmes: developing language, skills and intercultural competence

Zelenková Anna

doc. PhDr. Department of Professional Language Communication

Matej Bel University in Banská Bystrica

Bystrica, Slovakia

At present, English taught at faculties of economics is a stable part of the curriculum in Slovak universities. This type of English is called English for specific purposes (ESP), as it is connected with the particular content study and the purpose to communicate in a specific professional field. In economics study programmes it can be particularly specified as English for business management, public economy, banking, finance and investment or tourism management, i. e. for all specific study programmes covered by the study of economics. To prepare professionals for the wide range of positions in the economic sector poses a challenge in terms of aims, content and targeted skills and, the methodologies that should develop these skills.

The aim is to prepare graduates to function effectively in the global labour market, to be able to use the knowledge of English in international business and at an international or culturally diverse workplace. The aim of this paper is to examine the ways English for economics/business (EEB) is taught at universities at present and identify the contribution of language programmes to the development of key competences for the 21st century. These include language (linguistic) skills, communication skills, learning skills and intercultural competence.

The background to ESP Some authors consider English for the professional (or vocational) purposes a specific language meaning the system of specific sentence structures, vocabularies and their use in oral and written communication. Hutchinson and Waters (1991, pp. 16-19) in their then revolutionary publication (1991) do not consider English for specialists a specific language that should be taught and learnt; in their view it is an approach to teaching this specific language.

The guiding line for the teaching should answer the question why a student needs to study the language. The needs of students and future users stand in the foreground. Ellis and Johnson (1994), Donna (2000), Frenco (2005) stress the importance of the needs analysis of future users of the foreign language in the beginning of any ESP course.

Other authors tried to define the learning aims for English for specific purposes in terms of certain competences (linguistic, communicative and cultural competence) and were concerned with the pedagogic approaches and principles to achieve these aims (homolová, 2003, Zelenková, 2010). Dudley-Evans and St John (1998) describe the methodology of teaching specific English and suggest the use of teaching methods that are applied in the subject-related studies, for example in management. Kalugina (2016) advocates, for example, case studies, Philips and Clifton (2007) and Zelenková (2010) give evidence of the use of simulations. Hanesová (2007) in her study of ESP methodology also suggests the use and combination of language teaching methodologies and professional training methods.

We base our approach on Jordan (1997) who distinguishes two strands within ESP at university level: 1. English for Academic Purposes (EAP) emphasizing the English that students need for their current study of their study subject, e. g. Economics, Law, etc. 2. English for Occupational Purposes (EOP), oriented on job-related needs, i.e. on students' future needs within their integration at the labour market. English for academic purposes is often based on the learning of the content of subject studies and its good knowledge may enable students to develop themselves in various areas, such as university learners and proficient users of the language. They can demonstrate the command of English in the following:

- studying basic subject-related concepts in English,
- researching literature and online resources,
- following lectures of visiting foreign teachers,
- participating in mobility programmes and study abroad,
- developing language competences for the future labour market.

We can conclude that an ESP course today develops the academic, learning and professional competences and skills. They result from the present and future needs of the users of English. The competences are developed through the task-based approach (fulfilling real-life tasks through the use of English), content-based instruction (CBI), or content-and-language integrated learning (CLIL - based on the study of subject content in English) or through English-medium programmes where the complete study programme is taught in English ((Štulajterová, 2012, Zelenková a Spišiaková, 2013). The CLIL approach is considered the latest move in the European ESP curriculum, as described and researched by Czech authors Jonáková and Mocková (2016) or Portuguese authors Ribeiro et al (2016).

In our paper we concentrate solely on the ESP courses or CLIL courses, as the English-medium programmes do not primarily focus on the development of language but on the content. Developing professional skills and competences in an ESP course The above mentioned reasoning brings us to the aims of the present ESP teaching and learning: the combination of the academic (present) and professional job-oriented (future) needs in an ESP course. We pose the question: Which are those future language and communication needs that an ESP course or any language programme should cover? In a global economy, an excellent command of English has become an essential part of a business graduate's portfolio of language and professional interpersonal skills (Phillips, Clifton, 2007).

One of the many challenges for the ESP materials designer and teacher is to design the tasks that will enable today's business students to acquire the required communicative competence necessary to carry out practical, business-related tasks in English after graduation. Mastering to some extent the English they will use in their work, during internships or practical trainings abroad means the achievements of practical professional English skills. In relation to the future labour market, that the graduates from economics programmes will enter, it is necessary to mention a third dimension of the ESP: its orientation on intercultural sensitivity and awareness, i. e. the development of intercultural competence.

Business today is done on a global, international and intercultural level; it is its most utmost characteristics. Therefore, there is a necessity to prepare interculturally acting communicators (Zelenková, 2015). Dolinská (2016, 38) includes this competence among soft skills necessary for the quality relations at the international workplace. Kubišová (2014, 57-58) suggests that the ESP curriculum develops transferable or generic skills, i. e. such skills that are learned in one context (academic learning) and used in another (performing real-life tasks), for example communication, problem solving, interactional and initiative and efficiency skills. When graduates enter the labour market they will be actually part of plurilingual society, which means we should also develop plurilingual awareness through the study of English (Hanesová, 2015, Bírová, Eliášová, 2014). In conclusion we can confirm that the ESP courses should prepare the students for the effective academic study and communication, for the professional communication in their future jobs and for the ability to overcome the barriers of multilingual or intercultural communication settings. Hence, the key skills developed in an ESP course are as follows:

1. Professional communication skills. First of all, the courses develop communication (linguistic) skills. These skills are anchored in the discourse of professionals in economics and economy. Specific vocabulary plays the most important role, but it is not only specific words and phrases used in particular professional fields. The conventions in their use, socio-cultural context of the communication and the professional settings (conferences, discussions, presentations) are relevant for the proper choice of them. Professional communication skills present a system of dynamic integrated system of personal and professional skills which allows the users of English to establish professional activity in solving communication problems in the economic field (Vasibieva, Kalugina, 2014). Professional communication skills include the ability to communicate with experts in economics, read and write in business socio cultural settings and perform

communication tasks in the business interaction – within a company, between companies and on the international level or in the global network of companies.

2. Learning and academic skills As the study of any foreign language applies the four basic learning skills of reading, writing, listening and speaking, it develops at the same time the academic and study skills. Because students are required to read foreign journals, publications and internet resources in English, their competence in reading, writing, summarizing, presenting and discussing is inevitably developed. This is one of the transferable skills that may be applied in their studies in native language or later in their professional life. Besides speaking skills, also writing skills are developed (business correspondence, abstracts, seminar works, for example).

3. Managerial communication skills In ESP courses, through the study in English, students learn some of the managerial skills needed for the interaction in an international workplace. Among these, presentation and negotiation skills are most specific. Presentation skills are those skills that should be acquired, because students will need to make oral presentations as part of their professional work. In the economic field (and in other fields, accordingly), managers or workers are often required to present their product, their company or business project, or themselves. Part of these skills is the knowledge of the structure, individual moves and the language of presentations, including the non-verbal communication. Negotiation skills are part of future graduates' professional communication profile (Chorvát, 2012). Business deals are negotiated and therefore, students learn in English how to structure the negotiation process, which linguistic means to use at which stage of a negotiation, how to start and conclude, how to express satisfaction, agreement or disagreement. In foreign language studies at this level of proficiency, discussions are practised constantly. Students also learn the proper expressions to start, politely interfere, excuse and conclude the discussion. In these discussions, critical thinking skills are learned and acquired and interpersonal working skills developed.

4. Intercultural competence As we have already mentioned, communication in business happens internationally, between members of different cultural

backgrounds. The cultural component plays a more important role with the rise of global economy. People come into contact with members of other cultures more frequently than ever before. Intercultural competence has become a must if we want to prepare an intercultural competent communicator in business. This is why the intercultural component plays now more important role not only in foreign language studies but in the whole system of education and training (Homolová, 2012).

Studies on culture and business started in 1960s and they confirmed the influence of national cultures on customer behaviour, management styles and the impact of globalisation on national cultures. Cultural identity influences the expectations, requirements, needs and wishes, satisfaction of clients, business people, workers and managers. Foreign language instruction stresses the cultural components in all its domains: in the cognitive, affective, behavioural and environmental domains. The cognitive domain represents the knowledge about cultures which may include the basic cultural awareness, the knowledge of other cultures (language, customs, habits, behaviour, daily routines, eating and drinking habits, etc.) and the knowledge of one's own culture (and the ability to look at it from somebody else's perspective).

The more a communicator knows about other culture, the more he or she is able to change the initial (maybe false or wrong) attitudes and expectations. We believe that the knowledge of other cultures will lead to the acceptance of differences but also to better self-understanding. The affective domain of a person, (feelings, emotions and attitudes) may be changed as a result of newly gained knowledge. The knowledge and attitudes should be reflected in the behaviour (behavioural domain): displaying abilities and skills related to culturally conditioned behaviour. An individual having specific skills and abilities is able to effectively engage in a new culture or interact with members of a different culture. Adapting to new cultural environment and managing the change is considered the environmental competence. As a result of the knowledge, attitudes and competent behaviour, the person can more

easily adapt to new cultural environment and manage the cultural change (environmental domain).

Due to the internationalisation of higher education, the teaching of ESP, mainly English for business has undergone important changes. In attempt to develop the key competences for the global market, the ESP courses teach competences in both academic and practical language use. Teaching of English in this field is a multifaceted discipline, which aims to shape a new profile of the user of specific English: a professional and intercultural expert and communicator who can use the knowledge of English appropriately in various socio-cultural and international business and working settings.

Literature:

1. BÍROVÁ, J, ELIÁŠOVÁ, S. 2014. Viacjazyčná a plurikultúrna kompetencia a vyučovanie cudzích jazykov na základných a stredných školách v Slovenskej republike. In: *Xlinguae*, vol. 7/1.
2. CHORVÁT, J. 2012. Business Negotiations for Future Managers. In: Foreign languages as a bridge to subject-area knowledge and skills. Conference proceedings. Banská Bystrica: EF UMB, 2012, s. 51–55.
3. COUNCIL OF EUROPE. 2005. Portfolio of Intercultural Competence, INCA Project, Leonardo da Vinci Program: European Training for the UK. [online] Available at: http://www.incaproject.org/en_downloads/20, 27.04.2008.
4. DOLINSKÁ, V. 2016. Akulturačné štúdie pre ekonómov. kultúrne odlišnosti medzinárodného pracovného prostredia. Bratislava: Wolters Kluwer.
5. DONNA, S. 2000. Teach Business English. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
6. DUDLEY-EVANS, T., ST JOHN, M. J. 1998. Developments in English for Specific Purposes. Cambridge: CUP, 1998.
7. PHILLIPS, D., CLIFTON, J. 2007. The Authenticity of Business Simulations in ESP: Implications for Materials Design. [online] In: *Global Business Language*, Vol. 10, article 2. [2017-10-10]. Available at: <http://docs.lib.purdue.edu/gbl/vol10/iss1/2>.
8. FREND, E. 2005. How to Teach Business English. Pearson Educational Limited, England, 2005. 162 p. ISBN 978-0582779969.
9. HANESOVÁ, D. 2007. Prienik metodických prístupov v ESP. IN *Kompetence v cizích jazycích jako důležitá součást profilu absolventa vysoké školy*. Brno: Univerzita obrany 2007, p. 104-115.
10. HANESOVÁ, D. 2015. Plurilingualism – an educational challenge: the case of Slovakia. [online]. In: *Journal of Language and Cultural Education*, 2015, 3/2 [2017-10-17]. Available at <http://www.slovakedu.com/issues/a3-2-may-2015>.
11. HOMOLOVÁ, E. 2012. Nová dimenzia vzťahu jazyka a kultúry. In: *Nová filologická revue*, vol. 4, 1, 2012, pp. 21-27.
12. HOMOLOVÁ, E. 2003. Uplatňovanie princípov komunikačného vyučovania prostredníctvom učiteľských rol. Banská Bystrica: FHV UMB, 2003, 68 p.
13. HORN, B. 2011. Preparing a New Generation of CBI Teachers. In: *English Teaching Forum*, vol 49/3, 2011.
14. HUTCHINSON, T. – WATERS, A. 1991. English for Specific Purposes. Cambridge : CUP, 1991.
15. JORDAN, R. 1997. English for academic purposes. Cambridge: CUP, 1997. 1st edition.

16. JONÁKOVÁ, S., MOCKOVÁ, N. 2016. CLIL in Czech Higher Education. In: CASALC Review 2015/2016, 3, pp. 4-20.
17. KALUGINA, O. Development of students' professional communicative competence in an economic higher school. [online]. In: Xlinguae [cit. 2017-10-13]. Available at: http://www.Xlinguae.eu/files/XLinguae4_2016_5.pdf.
18. RIBEIRO, M. del C. A., DA SILVA, M. M., MORGADO, M., COELHO, M. 2016. Promoting Dynamic CLIL Courses in Portuguese Higher Education: From Design to Training to Implementation. In: CASALC Review 2015/2016, 2, pp. 21-34.
19. ŠTULAJTEROVÁ, A. 2012. Inovácia tlmočnicko-prekladateľských predmetov ako súčasť podpory študijných programov v cudzích jazykoch. In: Electronic conference proceedings Aktuální trendy v jazykovém vzdělávání: teorie a praxe. Kolín: Vysoká škola politických a sociálních věd. [cit. 2017- 10-13]. Available at: <http://www.vpsv.cz/konference/jazyky/>.
20. ŠULOVSKÁ, D. When there is no ESP Textbook to match students' needs. In: Lingua viva vol 12, 22, 2016, pp. 21 – 34.
21. ZELENKOVÁ, A. 2010. Interkultúrne vzdelávanie v cudzích jazykoch na vysokej škole. 1st edition, Banská Bystrica: Ekonomická fakulta UMB, 2010, 188 p.
22. ZELENKOVÁ, A. 2015. Interkultúrna kompetencia v kontexte vysokoškolského vzdelávania. Ekonomie, manažment a cestovný ruch. 1st edition, Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo UMB v banskej bystrici, UMB, 2014, 178 pp.
23. ZELENKOVÁ, A., SPIŠIAKOVÁ, M. 2013. The impact of internationalisation of higher education on teachers' professional competences and skills. In: 1st Eurasian Multidisciplinary Forum in Tbilisi, EMF 24-26 October 2013. Vol.1. Skopje: European Scientific Institute, ESI, 2013, pp. 443-451.

Навчальний посібник з фахової мови для іноземних студентів медико-біологічного профілю: структура та зміст

Комарова В.Л.

ст. викладач кафедри мовної підготовки 2

Пушкарьова О.М.

ст. викладач кафедри мовної підготовки 2

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Викладання української мови як іноземної передбачає навчання фахової мови як невід'ємний компонент комплексного вивчення української мови іноземцями. Заняття з фахової мови доповнюють загальний курс української мови, сприяють формуванню й розвитку практичних умінь й навичок у комунікативному використанні засобів навчально-професійної сфери.

Заняття з української мови як іноземної мають бути спрямовані на вивчення мови за професійним спрямуванням вже на початковому етапі вивчення мови. Задля досягнення цієї мети створюються навчальні посібники, що сприяють оволодінню уміннями, необхідними у подальшому навчанні студентів, отриманні ними обраної спеціальності та спілкуванні у професійному колі.

Необхідність створення навчальних матеріалів з викладання фахової мови іноземцям залишається актуальною проблемою на теперішній час.

На кафедрі мовної підготовки 2 підготовчого відділення Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна ведеться робота зі створення навчального посібника з фахової мови для іноземних студентів-медиків початкового рівня навчання (автори: Комарова В.Л., Пушкарьова О.М.). Під час роботи автори урахували накопичений досвід у викладанні наукового стилю мовлення іноземцям.

Цілями посібника є накопичення певного обсягу лексико-граматичного матеріалу з метою залучення студентів у сферу спілкування на заняттях з природничих дисциплін, оволодіння необхідною спеціальною термінологією, формування умінь сприйняття й передавання наукової інформації з її лінгвістичним оформленням, розвиток навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності задля подальшого системного вивчення фахової мови.

Під час створення даного курсу автори ставили за мету зняття мовних труднощів граматичного й змістовного характеру на заняттях з природничих дисциплін, розвиток й удосконалення навичок й умінь у сфері навчально-професійної комунікації. У зв'язку з цим в основу курсу покладені лексика й конструкції наукового стилю мовлення, що були відібрані у процесі аналізу навчальних матеріалів з профільних дисциплін.

Створюваний курс розраховано на 120 годин аудиторної роботи впродовж навчального року, починаючи з 7-го тижня першого семестру. Обсяг

й наповнення посібника дозволяють викладачеві організувати аудиторну й самостійну роботу в залежності від конкретних умов.

Посібник складається з уроків, що базуються на навчальному матеріалі з хімії, біології, анатомії, фізіології. Кожен з уроків має визначену тему і лексичне наповнення у відповідності до неї, наприклад: 1. Хімічні елементи і речовини 2. Біологія й живі організми 3. Речовини та їхні фізичні властивості 4. Хімічний склад живих організмів 5. Основні поняття анатомії 6. Тканини, органи, системи органів 7. Скелет і його функції тощо.

Усі уроки посібника мають однакову структуру з урахуванням лексичних, граматичних, змістовних труднощів, що наростають. В кожному з уроків містяться конструкції, що ілюструють функціонування певних мовних явищ: відмінкові моделі, синонімічні конструкції, морфологічні особливості й відмінності, словотвір тощо. Система завдань відповідає потребам студентів.

Кожен урок починається з перекладу й семантизації нової лексики, має єдину загальну тему й складається з мовленнєвих моделей, що презентують граматичні конструкції; передтекстових завдань; тексту з даної теми та післятекстових вправ. Презентація граматичного матеріалу відбувається на вже вивченій лексиці за допомогою мовних зразків. Виділяється блок лексико-граматичних завдань, що спрямовані на активізацію нових моделей й нової лексики. Увід лексики й граматики через мовні зразки (моделі) забезпечує комплексність у поданні мовного матеріалу й його комунікативність. Кожен подальший урок передбачає включення вже вивчених граматичних конструкцій і лексики.

Лексико-граматична тема супроводжується завданнями, що спрямовані на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності.

Передтекстові завдання націлені на зняття фонетичних, лексичних і граматичних труднощів й передують сприйняттю й розумінню тексту. Ці завдання розраховані на закріплення запропонованої моделі, її повторювання й відтворення й мають здебільшого імітативний характер: прочитати слова;

прочитати словосполучення в однині й множині; написати слова або словосполучення у множині; прочитати речення й поставити запитання до виділених слів; написати подані у дужках слова у відповідній формі; скласти словосполучення із іменників і прикметників; утворити словосполучення із використанням іменників у відповідній формі; вставити однокореневі слова в необхідній формі.

Післятекстові завдання спрямовані на закріплення змісту уроку й містять різного роду вправи, що об'єднують новий лексичний і граматичний матеріал, дозволяють студентам виявити самостійність, а викладачеві – оцінити ступінь опанування студентами певною лексико-граматичною темою, наприклад: доповнити речення словами за змістом; замінити дані речення на синонімічні; закінчити речення; дати відповіді на запитання; передати зміст тексту. Основна мета післятекстових завдань – перевірка розуміння й активізація вивченого лексичного й граматичного матеріалу.

Знайомство з термінологією, особливостями українського словотвору, використанням й сполучуваністю різних частин мови надає студентам можливість надбання навичок розпізнавання й трансформації різноманітних лексичних і граматичних одиниць і структур.

Створюваний навчальний посібник має сприяти зменшенню труднощів сприйняття іноземцями уроків з природничих дисциплін й підготувати студентів до вивчення української мови за професійним спрямуванням у подальшому.

Автори посібника намагалися вирішити завдання лінгвістичного й змістовного характеру. Наповнення посібника максимально адаптовано до засвоєння студентами, адже базується на доступному до сприйняття рівні.

Викладання професійних дисциплін іноземним студентам –майбутнім менеджерам за допомогою мови-посередника (англійська мова)

Кудрявцев В.М.

*к. екон. н., доцент кафедри економіки і підприємництва
декан факультету підготовки іноземних громадян
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Сьогодні наша держава все більш прагне до розширення міжнародних зв'язків у сфері вищої професійної освіти. Це пов'язано не тільки з наміром зайняти гідне місце у світовому науковому співтоваристві, але й з економічною складовою, завдяки якій з'являється можливість вкладати додаткові ресурси у розвиток інноваційних технологій, сучасні наукові проекти, модернізацію традиційних методів дослідження тощо. Залучення в умовах жорсткої конкуренції іноземних студентів до українських ЗВО стає найважливішим завданням сучасної вищої освіти України. Ситуація, що склалася сьогодні у вищій освіті, вимагає більш уважного і грамотного підходу до навчання іноземних громадян [2, с. 19]. Просування експорту освітніх послуг буде успішним лише за умов підготовки висококваліфікованих фахівців, затребуваних на світовому ринку праці.

Основним інструментом представлення даних у сфері науки та техніки є сьогодні англійська мова. Цією мовою спілкуються науковці з різних країн на міжнародних конференціях, публікують статті, проводять курси підвищення кваліфікації тощо. Англійська мова є найбільш популярною іноземною мовою у більшості країн світу. Саме тому все більша кількість іноземних студентів, приїжджаючи до України, обирають навчання англійською мовою. Викладання англійською мовою є перспективним і стратегічно важливим напрямом навчально-педагогічної роботи в українських закладах вищої освіти.

Власний досвід викладання іноземним студентам економічних дисциплін англійською мовою дає змогу висловити деякі міркування щодо особливостей цього процесу і визначити можливі шляхи їх вирішення.

Навчально-пізнавальні труднощі, пов'язані, в першу чергу, з недостатньою англомовною підготовкою, подоланням відмінностей в системах освіти; адаптацією до нових вимог і системи контролю знань; організацією навчального процесу, що повинен будуватися на принципах саморозвитку особистості, «виращування» знань, прищеплення навичок самостійної роботи – істотно ускладнюють безпосередньо сам процес навчання .

У процесі навчання студентів-іноземців викладачі зустрічають низку складностей. Одним з головних питань, що необхідно вирішити з метою інтенсифікації та вдосконалення навчального процесу з англомовними студентами, є питання їх лінгвістичної підготовки. І для вітчизняних викладачів, і для більшості іноземних студентів англійська мова не є рідною. Рівень знання мови у суб'єктів спілкування нерідко є зовсім різним і часто не дуже високим.

Значні труднощі виникають в іноземних студентів при читанні навчально-методичної літератури з дисципліни. При цьому проблема полягає не тільки в розумінні матеріалу, оскільки економічні дисципліни включають великий обсяг термінів і понять, але і в цілому, в складності та неправильному перекладі окремих слів і виразів. Ще одною значною трудностю є сприйняття нової інформації на слух. Особливо гостро це питання постає на лекційних заняттях. Наслідком цього виступає невміння конспектування лекцій, тобто записування лекційного матеріалу. Отже, одним з компромісних шляхів вирішення цієї проблеми, на наш погляд, є підготовка навчальних посібників, в яких виклад матеріалу буде відбуватися за допомогою коротких логічних речень, без складних і громіздких оборотів, що не спотворюють зміст теми, а навпаки, сприяють його кращому розумінню. Крім того, має сенс включення

великої кількості ілюстрацій, схем і таблиць, що полегшують розуміння і систематизують знання студентів.

З іншого боку, перед викладачами, які оцінюють усну відповідь іноземних студентів, часто стоїть також проблема розуміння мовлення іноземних студентів з певних країн, тому що їх вимова англійською мовою має достатньо помітні діалектичні відмінності (наприклад, англійська мова студентів з Китаю).

Безсумнівно, складність для викладача представляє також різна базова підготовка студентів, тому що в одній студентській групі знаходяться представники різних країн і, відповідно, вимоги до отриманої ними середньої освіти були також різними. Як результат – виникнення проблем у розумінні матеріалу, коли необхідним є синтез і аналіз знань з інших дисциплін, з якими тісно пов'язані економічні, такими як, наприклад, математика. Найчастіше складність предмета породжує низьку зацікавленість студентів.

При самостійному вивченні теоретичного матеріалу у студентів-іноземців виникає ще одна проблема: при використанні словників вони виявляються нездатними обрати відповідний цьому контексту переклад, інтерпретувати окремі слова в смислові фрази. Все це призводить до великих витрат часу при практично нульовому результаті. У цьому випадку навіть старанний студент-іноземець відчуває сильний стрес, що може стати причиною симптомів депресії, нездужання, почуття власної безпорадності та інших негативних наслідків [1, с. 36]. Таким чином, з метою оптимізації засвоєння навчальної інформації доцільно адаптувати структуру подачі теоретичного матеріалу, враховуючи особливості сприйняття його змісту іноземними студентами.

Позначимо основні аспекти структури навчально-методичних матеріалів з економічних дисциплін, що призначені для англомовних студентів-іноземців. По-перше, тексти, представлені у посібнику, повинні бути адаптованими для розуміння, не містити довгих багатоскладових речень. По-друге, необхідно використовувати однозначні терміни, уникати слів з безліччю значень; одні й ті

ж поняття, явища, терміни позначати однаковими словами; при використанні скорочень слід вживати тільки загально визнані та надавати їх роз'яснення. У процесі такої самостійної роботи у студента формуються навички наукового пізнання і викладу теоретичного матеріалу, розвивається абстрактне мислення, піднімається внутрішня самооцінка, генерується ідентифікація себе як майбутнього фахівця. Крім того, така конфігурація подачі навчальної інформації суттєво економить час студента, позбавляє його від нескінченних пошуків адекватних перекладів, знижує загальну стомлюваність, вселяє оптимізм. По-третє, при формуванні структури теоретичного матеріалу для студентів-іноземців доцільно регламентувати обсяг навчальної інформації і рівень її засвоєння, забезпечувати контроль отриманих знань в комплексі з іншими формами освітньої діяльності.

Таким чином, особливості, що виникають при викладанні іноземним студентам економічних дисциплін англійською мовою у якості мови-посередника, можна умовно представити як сукупність освітніх (складності в розумінні студентами самого предмета, нестача навчально-методичних матеріалів, недостатній і неоднаковий рівень володіння мовою студентами) факторів; соціальних (політичних, релігійних, культурологічних) та особистісних факторів.

Список використаних джерел:

1. Моргунова Н.С. Шляхі підвищення продуктивності навчання іноземних студентів. *Raboty XIII mezinárodní vědecko - praktická «Moderní vymoženosti vědy – 2017»*. Díl 9. *Pedagogické vědy*.: Praha. Publishing House «Education and Science» С. 35-40.
2. Тохтар Г.І., Моргунова Н.С. Сучасні проблеми здійснення рекрутингу іноземних студентів на навчання у ЗВО України. *Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*. 2018. Вип. 80. С. 19-23.

Названия строительных материалов в историко-архитектурном дискурсе (первобытная архитектура и архитектура Древнего Египта)

Мосьян Е.П.

*к. филол. н., доцент кафедры украинского языка
и языковой подготовки иностранных граждан*

*Харьковский национальный университет строительства и архитектуры
г. Харьков, Украина*

В наше время многие вузы стараются в рамках курса начальной языковой подготовки иностранных граждан готовить студентов «под себя», начиная уже на подфаке обучать их узкоспециальной лексике и чтению спецтекстов. Такой подход обуславливает как сужение тематики спецтекстов до узкопрофессиональной, так и их особое лексическое наполнение. Поскольку на подготовительном этапе, в отличие от базовых факультетов, иностранные студенты работают с текстами по будущей специальности только на занятиях по языковой подготовке, требования к подбору специальной лексики особые.

Обеспечить качество отбора учебного материала может лингвистический анализ текстов дисциплин, занимающих существенное место в базовой подготовке специалистов. Для будущих архитекторов одной из таких дисциплин является «История архитектуры», откуда, как правило, и отбираются тексты для начальной языковой подготовки иностранных граждан. Значительная часть учебного материала в данном курсе представлена в виде описаний известных памятников архитектуры, которые включают их месторасположение, конструктивные особенности, использованные строительные материалы и др. Выявление типичной структуры таких описаний, анализ лексико-грамматического наполнения их отдельных частей, учет результатов такого исследования при составлении учебных пособий по научному стилю речи для иностранных студентов, на наш взгляд, позволят повысить качество языковой подготовки иностранцев. Нами уже был произведен анализ структуры описания архитектурных памятников и

выявлены наиболее частотные группы специальной лексики в текстах по архитектуре Древнего Египта [2]. Данное же исследование связано с формированием одной из базовых речевых компетенций будущих строителей и архитекторов – с умением рассказать об использованных во время строительства того или иного объекта строительных материалах. Начинать обучать ему можно на основе тех же текстов о памятниках архитектуры Древнего мира. Анализ соответствующих разделов тематических учебных пособий [1] позволил выявить словообразовательный, синтагматический и функциональный потенциал наиболее частотных номинаций.

Одним из самых доступных материалов является *камень*. В историко-архитектурном дискурсе эта лексема, обозначая стройматериал, используется преимущественно в единственном числе. Чаще всего она встречается в глагольных конструкциях, демонстрируя практически весь спектр падежных форм, а также в конструкциях с отглагольными существительными: *доставлять, применять, использовать, обрабатывать камень; делать, строить, выполнять, вырезать из камня; резьба по камню; облицовывать, засыпать камнем, отделка камнем* и т.п. Атрибутивные конструкции представлены аналитическими номинациями *местный камень ≠ привозной камень, бутовый камень, обработанные ≠ необработанные камни*. Образованное от данной номинации относительное прилагательное *каменный* используется в сочетании с такими существительными, как *фундамент, дороги, столбы, плиты, блоки, кладка, здания* и под.

Меньшую частотность и более узкую сочетаемость демонстрирует название, вероятно, самого древнего строительного материала – *глины*: *раствор из глины* (обычно в комбинации: *из глины, извести и песка*); *делать из глины, обмазывать глиной; глиняная стена, глиняная модель жилища*. От этой лексемы образованы такие сложные, но прозрачные по значению номинации, как *глиносоломенная (обмазка), глинокаркасные (стены)* и требующая

пояснения в иностранной аудитории атрибутивная номинация *глинобитный дом*.

Очень ограничено в историко-архитектурном дискурсе использование лексемы *земля* в значении материала: встречаются, как правило, только производные от нее простые и сложные прилагательные: *земляной холм, насыпь; наземная, надземная ≠ подземная часть строения, жилища; подземный этаж, подземная гробница*.

Название такого более долговечного, но менее доступного строительного материала, как *гранит* используется преимущественно в аналитических описательных конструкциях с указанием его цвета: *плиты из красного гранита, стены из розового гранита, статуи из черно-зеленого гранита*. В иных случаях функционируют соответствующие атрибутивные конструкции с относительным прилагательным: *гранитный саркофаг, гранитные архитравы* и под.

Целый ряд номинаций и их производные используются в однотипных конструкциях: *дерево – применять, использовать дерево; каркас из дерева, деревянные колонны, столбы, блоки перекрытий; тростник, камыш – тростниковые хижины; жилища из тростника / из камыша; известняк – пол, выполненный из известняка; песчаник – колонны, сложенные из песчаника; алебастр – алебастровые плиты, железо – железные детали, бронза – бронзовые орудия* и др.

Изучение частотности и сочетаемости названий строительных материалов в историко-архитектурном дискурсе позволяет выявить самые активные ситуации их употребления и ввести их в соответствующие предтекстовые упражнения в пособиях по научному стилю речи для иностранных учащихся строительного-архитектурных специальностей.

Исследование специальных номинаций историко-архитектурного дискурса планируется распространить на описания последующих эпох; также

предполагается описать лексику, называющую технологии и приемы использования отдельных строительных материалов.

Список использованных источников:

1. Бирюкова Н.В. История архитектуры : Учебное пособие. Москва : ИНФРА-М, 2011. 376 с.
2. Мосьпан Е.П. Лексико-грамматические особенности текстов об архитектуре Древнего Египта / International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists "WEST-EAST" (ISPOP). Scientific Journal "WEST-EAST". Vol.5. N1 (March, 2021). С. 113–120. (Georgia).

Особливості навчання іноземних студентів хімії

Панайотова Т. Д.

*к.х.н., доцент кафедри хімії та інтегрованих технологій
Харківський національний університет міського господарства
імені О. М. Бекетова
м. Харків, Україна*

Перед майбутніми студентами, які приїжджають в іншу країну з метою здобуття вищої освіти, перш за все виникають проблеми, пов'язані з

- недостатнім рівнем знання російської (української) мови, що безумовно ускладнює сприйняття лекційного матеріалу;
- відмінностями в системах середньої освіти, рівнем базової підготовки;
- не вмінням сприймати на слух великі обсяги інформації і конспектувати матеріал, що викладається.

Тому іноземні студенти представляють собою особливий контингент учнів і на початковому етапі вимагають нетрадиційного підходу до їх навчання[3].

Запорукою успішного отримання іноземними студентами повноцінної освіти є рівень володіння російською мовою. Предмети природничого циклу (хімія, фізика, математика) мають свою специфічну термінологію, опанувати яку буде набагато легше, якщо викладач мови і викладачі-предметники будуть працювати в тісному контакті. Тут важливий відбір найбільш значимих слів,

словосполучень і виразів. При цьому неприпустимі різночитання у визначеннях. У хімії проблема різночитання понять і, особливо, позначень, є найбільш гострою. Нерідко одні й ті ж поняття або фізичні величини даються або позначаються викладачами по-різному.

Наприклад, кількість речовини може позначатися n і ν ; молярна концентрація – $C(X)$, C , C_M ; молярная концентрація еквівалента, може позначатися $C(1/z X)$, C_n , $C_{эк}$, n ; спінове квантове число – s і m_s і т. д. Вчені різних країн успішно спілкуються на єдиній хімічній мові завдяки існуючим міжнародним нормам, системі CI, яка регламентує написання формул, позначень фізичних величин та формулювання визначень незалежно від країни і мови спілкування. Єдність в позначеннях і визначеннях тим важливіше, чим ширше коло країн, з яких приїжджають вчитися студенти.

Аналіз існуючих робіт [2;3] засвідчує, що навчання іноземним мовам при всьому різноманітті форм організації навчального процесу здійснюється головним чином в рамках аудиторного заняття.

Одним з основних елементів навчання є лекції. Українські студенти на перше місце за значимістю ставлять практичні заняття. І це зрозуміло. Практичне заняття є основною організаційною, методичною та педагогічною формою передавання та засвоєння знань і навичок. Саме на практичних заняттях найлегше отримувати знання, так як вся робота ведеться під керівництвом викладача, розбираються складні моменти теоретичного матеріалу, вирішуються задачі. Іноземним студентам, особливо першокурсникам, сприймати лекції «в чистому вигляді», як це підноситься українським студентам у вищих навчальних закладах, дуже важко. Хороших результатів можна домогтися, поєднуючи лекцію і практичне заняття. Такий спосіб подання матеріалу виправданий в період предвузівської підготовки. При читанні лекцій іноземним студентам першого курсу викладачеві доводиться дуже багато працювати на дошці, писати речення, малювати схеми, таблиці. Це

трудомісткий процес, але він приносить свої позитивні результати – з'являються навички конспектування усного мовлення викладача.

Практичні заняття мають не меншу навчальну функцію, ніж лекції. Форма проведення практичних занять може бути різною, але, як показує досвід, на практиці потрібно усно спілкуватися зі студентами. Іноземним студентам обов'язково потрібна усна практика на профільних предметах.

Студент повинен вміти висловити свої думки, користуючись хімічною термінологією. Тому є сенс починати заняття з усної розмови зі студентами. Крім усного опитування для іноземних студентів важлива самостійна робота під керівництвом викладача і обов'язковий контроль знань. Перевірка і аналіз виконання домашніх завдань, проведення контрольних робіт, хімічних диктантів.

Для іноземних слухачів підготовчого відділення ключові питання хімії, відповідні базовому курсу середньої школи і програмі для вступників до вищих навчальних закладів України, розглянуті в навчальному посібнику [1]. Матеріал посібника оформлений у вигляді схем, таблиць, малюнків, хімічних реакцій і текстових пояснень і включає словник з хімії англійською та французькою мовами. У кожному розділі наведені контрольні завдання, які включають теоретичні питання, хімічні реакції, ланцюжки хімічних перетворень і розрахункові завдання, виконання яких дозволить іноземним учням засвоїти теоретичний матеріал, набути навичок хімічних розрахунків і узагальнити знання з найважливіших розділів хімії. Кожна тема включає тестові завдання, виконання яких дає можливість студентам оцінювати рівень засвоєння матеріалу.

Посібник призначений як для аудиторних занять, так і для самостійної роботи іноземних слухачів підготовчого відділення. Він може бути також використаний іноземними студентами при вивченні хімії на першому курсі.

При навчанні іноземних студентів, особливо на першому курсі, дуже важлива особистість викладача: його досвід, компетентність, грамотність, лояльність, об'єктивність, комунікабельність.

Необхідно пам'ятати, що хімія викладається студентам, які за короткий термін вивчили основи російської (української) мови і опанували ази термінології, для них все важко. Викладач повинен навчити студента не тільки вирішувати завдання, писати формули і рівняння, а й грамотно висловлювати свої думки російською мовою, описувати словесно властивості хімічних сполук. Це складно. Простіше вчити, використовуючи мову символів, ніж словесний мову.

Таким чином, тільки високопрофесійне здійснення навчального процесу може вирішити проблему залучення іноземних студентів до навчання в Україні.

Список використаної літератури:

1. Панаєтова Т. Д., Зайцева И. С., Мураєва О. А. Химия: учеб. пособие для иностранных студентов подготовительного отделения. Харків: ХНУГХ ім. А. Н. Бекетова, 2014. 149 с.
2. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Санкт-Петербург: Златоуст, 2008. 128 с.
3. Швець О. Г. Методичні підходи до вивчення хімічної мови іноземними слухачами підготовчих відділень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30) С. 208-216.

Про мотивацію до навчання «Економічної і соціальної географії світу» слухачів підготовчого відділення

Свинаренко Н.О.

к.іст.н., доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян

*Харківський національний економічний університет імені С.Кузнеця
м. Харків, Україна*

Мотивація у навчанні будь-чого має величезне значення. Те ж саме можна сказати і про навчання іноземних студентів російською мовою у вітчизняних вищих навчальних закладах. Як відомо, мізерна кількість сучасних

іноземних студентів приїждить на навчання у Харків зі свідомою метою опанувати російську мову, реалізувати себе, отримавши ступінь бакалавра (чи магістра), можливість мати іноземне стажування чи отримати подвійний диплом та бажання повернутися на батьківщину працювати. Сучасні міжнародні відносини диктують нам і їм умови, які не завжди збігаються з сучасними завданнями української вищої школи. А враховуючи той факт, що на батьківщині деяких наших іноземних студентів тривають військові дії, стає зрозуміло, чому вони не достатньо гарно мотивовані навчатися. Бо їх майбутнє після отримання дипломів самими іноземними студентами не є чітко окресленим. А якщо ці іноземні студенти є уродженцями східних країн, то на них ще покладається і зобов'язання утримувати престарілих батьків, родичів, сестер до заміжжя. За таких умов можливість професійної самореалізації, фахового вдосконалення автоматично стає другорядною, першочерговими ж є особисті проблеми. А кількість таких студентів у нас в державі щороку тільки зростає.

Величезне значення у мотивації до вивчення основ «Економічної і соціальної географії світу» мають яскраві кольорові зображення тих чи інших географічних об'єктів України чи інших країн світу з відповідними підписами на російській мові. Так слухачі підготовчого відділення краще запам'ятовують нову інформацію, якщо при цьому їх змушують повторювати нову засвоєну лексику. Зображення ці мають бути кольоровими друкованими ілюстраціями, або ж спеціально підготовленими навчальними презентаціями до лекційних та практичних робіт. Такий формат роботи допоможе викладачеві вищої школи навчити слухачів основам російськомовної лексики з тем «Рельєф світу», «Корисні копалини», «Мінеральні ресурси», «Типологія країн світу», «Міжнародна економічна інтеграція», «Політична карта світу», «Глобальні проблеми людства».

Задаючи завдання для домашньої роботи з теми «Природа Землі», «Типологія країн світу», «Глобальні проблеми людства» слухачам підготовчого

відділення варто задати індивідуальні завдання, суть яких полягає в тому, що вони мають самостійно підготувати презентації про ті країни, де вони побували, або довгий час жили. При цьому у презентаціях мають бути аутентичні фото слухачів у вказаних державах світу. Підписи до слайдів слухачі мають знову ж таки готувати самостійно, без застосування сторонньої допомоги. Як показує практика, саме такі приклади «наочного сприйняття» з урахуванням індивідуалізації домашнього завдання є досить ефективними у засвоєнні нової лексики.

Як відомо, позитивним аспектом посилення мотивації серед слухачів підготовчого відділення є активне застосування можливостей засобів ІТ та активна робота у мережі інтернет. Зрозуміло, що всесвітню мережу активно використовують як мотивуючий засіб до самостійного пошуку, необхідної обробки та практичного використання знайденої інформації. Конкретизуючи цю тезу, варто зазначити, що сама наявність Google-Перекладача у навчальному процесі (в особистих телефонах слухачів підготовчого відділення та у викладача) надзвичайно економить час на практичних заняттях і допомагає у короткі строки здійснити якісний переклад навчальних текстів з російської мови на ту рідну мову, якою найкраще володіють слухачі підготовчого відділення.

Також під час навчального процесу викладач активно застосовує новітні Google-Карти, де вказані сучасні географічні назви міст, держав, інших населених пунктів, столиць. А так як ми живемо у світі, який надто стрімко розвивається, зрозуміло, що знайти у вільному продажі найсучасніші географічні атласи та іншу подібну поліграфічну продукцію з абсолютно новими (офіційно затвердженими) географічними назвами, просто неможливо і через брак подібної інформації, і через брак часу, коштів на пошуки, то за таких умов Google-Карти залишаються єдиним вірним помічником у навчальному процесі.

Для слухачів з більш високим свідомим рівнем щодо необхідності навчання у нашому університеті більш позитивно мотивовані до вивчення «Економічної і соціальної географії світу» як до дисципліни, яка надзвичайно близька до економічних дисциплін – профільних у нашому вищому навчальному закладі. Також, як показує практика, хоч кількість таких слухачів на підготовчому відділенні невелика, працювати з ними одне задоволення. Щоправда, на кожне заняття для подібного контингенту потрібне індивідуальне завдання за вказаною темою, (які слід вчасно перевіряти та ретельно слідкувати за правильністю застосування вивченої економіко-географічної лексики, слід також таким слухачам консультувати та підбирати електронні версії навчальних підручників та інші друковані видання, враховуючи рівень складності викладу необхідного матеріалу. Звичайно, ж слухачі підготовчого відділення можуть самотійно це робити, але часто складнощі у написанні навчальної літератури (якої в мережі інтернет видимо – невидимо) та невдалі спроби самотійно слухачами її осягнути, без допомоги викладача, можуть надовго відштовхнути молоду людину від систематичного вивчення російської чи ін. мови. Враховуючи, що дуже здібних людей до вивчення іноземних мов не так уже і багато, викладач має до кожного здібного слухача відноситися надзвичайно професійно, щоб не знизити його інтерес до вивчення іноземних мов, а протримати його інтерес до цього якомога довше. Іноді можна давати можливість таким слухачам підготовчого відділення навчити новій економіко-географічній лексиці менш здібного слухача (бажано співвітчизників), який має пропуски та явно відчуває брак знань.

Як показує мій практичний викладацький досвід, іноді застосовуючи цю методику у навчальній діяльності результатами залишаються задоволені і той, хто навчає (бо йому викладач довіряє, його досвіду і знанням), і той, кого навчають (отримують підказки, коментарі рідною їм мовою, чи діалектом, з урахуванням їх ментальності та навчального досвіду. Як правило, викладачі, що працюють на підготовчому відділенні володіють англійською чи французькою

мовами. Зазвичай, в'єтнамською, арабською, іншими східними мовами (а тим паче, їх діалектами), викладачі не володіють. Та й знання з англійської чи французької мов у наших слухачів теж, як правило, не є високими. І тому такий вид «методичної взаємодопомоги» на практичних заняттях є досить дієвим та ефективним.

Список використаної літератури:

1. Тексты и задания по учебной дисциплине «Экономическая и социальная география мира» для слушателей подготовительного отделения /сост. Н.А. Свиначенко, А.А. Пастушенко. Харьков: ХНЭУ, 2014. 128 с.
2. Методические рекомендации по теме «Мировые природные ресурсы» учебной дисциплины «Экономическая и социальная география мира» для слушателей подготовительного отделения /сост. Н.А. Свиначенко. -Харьков: ХНЭУ им. С.Кузнеця, 2015. 97 с.

Можливості підвищення якості професійної комунікативної компетентності іноземних студентів засобами міжпредметної координації

Семененко І.Є.

*к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна*

Професійна підготовка іноземних студентів має здійснюватися відповідно до певних концептуальних засад, які дозволяють унормувати педагогічну діяльність викладачів, усвідомити очікуваний результат, обґрунтувати вибір певних методів та прийомів тощо. Узагальнюючи наукові досягнення у галузі педагогічної методології фахової підготовки, певні з них визначаємо важливими щодо підготовки фахівців із числа іноземних студентів і виокремлюємо як орієнтири для нашої роботи. Таким орієнтиром є перехід на дуальну систему професійної освіти і навчання, яка дає можливість для організації співпраці політиків, бізнесу, соціальних партнерів; розробки законодавчого підґрунтя для визнання національних стандартів якості

професійної освіти; навчання під час трудової діяльності; залучення кваліфікованого персоналу з виробництва до педагогічної діяльності (інструктори, викладачі); здійснення інституційних досліджень і консультування (моніторинг якості надання освітніх послуг у сфері професійної освіти, оновлення освітніх стандартів); врахування конкретних запитів підприємств до змісту та якості професійної освіти.

Перед сучасною системою української освіти стоять певні виклики: усунути основні недоліки традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників, подолати розрив між теорією і практикою, освітою й виробництвом, та підвищити якість підготовки кваліфікованих кадрів із урахуванням вимог роботодавців у рамках нових організаційно-відмінних форм навчання. Саме дуальна освіта може дати відповіді на ці виклики. Концепція дуальної освіти передбачає:

- зміну співвідношення навчального часу: теоретичне навчання – 30%, виробниче навчання та виробнича практика – 70% навчальних годин;
 - упровадження блочно-модульної побудови навчального процесу: опанування базового модуля на базі закладу освіти, а потім чергування: модуль теорії (1-2 тижні) на базі закладу професійної (професійно-технічної) освіти / модуль практики (4-8 тижнів) на базі підприємств, установ, організацій;
 - оцінювання результатів навчання – відповідно до реальних показників професійної підготовки, підтвердженої в умовах виробництва.
- Виконання цього завдання вимагає оптимізації процесу професійної підготовки іноземних студентів за рахунок міжпредметної координації викладачів фахових дисциплін з викладачами мовної підготовки, саме цим обумовлено актуальність статті.

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;

диференційований підхід до навчального процесу з боку ЗВО до навчання іноземних студентів; полікультурна компетентність викладацького складу; міжпредметна координація дисциплін загальноосвітнього циклу з урахуванням індивідуальних знань студентів, а також взаємодія викладачів фахових дисциплін з викладачами мовної підготовки для створення нового навчального матеріалу, що сприятиме комфортному засвоєнню навчальної інформації.

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 (модуля). 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 відчутти відповідальність за своє становлення.

Якість підготовки фахівців оцінюється через такі показники, як компетентність, самостійність, готовність до прийняття рішень в ситуаціях альтернативного вибору, вміння адаптуватися у швидкозмінних політичних, соціальних і виробничих умовах, наявність мотивації до безперервної освіти та професійного росту. У процесі переходу на дуальну систему професійної освіти і навчання особливе значення для майбутнього іноземного фахівця має міжпредметна координація, тобто тісна взаємодія викладачів фахових дисциплін з викладачами мовної підготовки для спільного вирішення цієї методичної проблеми.

Список використаної літератури:

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. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. 2015. Вип. 51. С. 67-75.

ЗМІСТ

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ

<i>Авдєєнко Ю.І.</i> Застосування інноваційних технологій у процесі формування професійної іншомовної компетентності в іноземних студентів-менеджерів ХНАДУ	3
<i>Ahmedova A.K., Matzko I.V.</i> Forms and methods of activation of oral speech of foreign students at the initial stage	8
<i>Ахметова Н. А., Иманалиева Т.И.</i> Активизация устной речи по русскому языку как неродному на основе применения «кейс-стади»	13
<i>Бируля И.А.</i> Роль информационно-коммуникативных технологий в научно-методической работе кафедры	18
<i>Боченков А.І., Хотяїнцева І.В.</i> З досвіду викладання іноземним студентам української мови в режимі онлайн	21
<i>Вечерок О.М, Іотова І.М., Максименко Н.В.</i> Сучасні лінгводидактичні принципи укладання навчально-методичних матеріалів з української мови як іноземної	29
<i>Гура В.О.</i> Принципи створення мовних діагностичних тестів з української мови як іноземної	36
<i>Деркач Г.О.</i> Актуальні проблеми у викладанні української мови професійного спрямування іноземним студентам	41
<i>Долгопол О. О., Кір'янова О. В.</i> Упровадження елементів проблемного навчання на заняттях з української мови як іноземної	45
<i>Зайнутдинова Д.Т., Булычёва М.Ф.</i> Эффективность применения в образовании информационно-коммуникационных технологий	50
<i>Кісіль Л.М.</i> Залучення іноземних студентів технічних ЗВО до діалогової діяльності засобами навчальних вправ	56
<i>Ланова І.В.</i> Значення переказу в процесі формування у студентів-іноземців навичок писемного мовлення	61
<i>Ланова І.В.</i> Значення просунутого етапу для студентів-нефілологів	63
<i>Литвиненко О.О.</i> Викладання теми «Родовий відмінок іменників і займенників» – конструкції «У мене є... – У мене немає...»	66
<i>Любецька В.В.</i> Вивчення української мови як іноземної в онлайн режимі	70
<i>Мартинова І.Є.</i> Навчання лексиці української мови іноземних студентів на початковому етапі навчання	76
<i>Мишонкова Н.А.</i> Использование активных методов обучения в преподавании русского языка как иностранного	81
<i>Муляр І.В.</i> Формування навичок письма під час навчання української мови як іноземної	84
<i>Нуршаихова Ж.А.</i> Адекватность виртуального моделирования предложения технологическому процессу обучения РКИ	87
<i>Онкович Г.В., Онкович А.Д.</i> Медіадидактика: сайт researchgate як зберігач і поширювач професійно-наукової інформації	92

Остапенко С.П. Укладання комунікативного мінімуму іноземних студентів-фармацевтів	98
Пилипенко-Фріцак Н.А. Тестування як об'єктивний метод перевірки знань у навчанні української мови іноземних студентів	101
Полянська І. В., Чернявська С. М. Нетривіальна інтерпретація інноваційності в комунікативно-інтенційній моделі (КІМ) як новій біозбалансованій еволюційній освіті (НБЕО)	108
Приходько С.О. Перспективні інтерактивні методи навчання іноземної мови студентів ЗВО	114
Режко В. А., Хом'якова О. В. До проблеми відбору лексичного матеріалу під час навчання іноземних студентів української та російської мов як іноземних	119
Романова О. О. Методика формування іншомовної граматичної компетентності	124
Rysbaeva G.K. Using innovative technologies in project method of teaching English	128
Сергійчук Л.В. Формування комунікативних навичок у іноземних студентів на початковому етапі вивчення української мови як іноземної ...	135
Соїна І.Ю. Особливості мультимедійної стратегії в сучасній системі освіти	139
Shlenova M.G. Effective methods of study Ukrainian as a foreign language ...	141
Толмачева Д.С., Игнатова Е.Р., Саденова А.Е. Некоторые особенности обучения грамматическим средствам общения студентов-иностранцев	43
Тростинська О.М. Методи навчання у лінгводидактиці	152
Чуприна О.О. Використання основного принципу сторітелінгу на заняттях з української мови як іноземної	157

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Андрєєва О.Ю. Психолого-педагогічні засади організації навчального процесу: питання адаптації	162
Богиня Л.В. Педагогічні технології навчання та виховання як складова соціокультурної адаптації іноземних громадян	166
Божко Н.М. Залежність розуміння іноземними студентами етнічної самоідентифікації українців на успішність їх адаптації та вербальної комунікації	171
Dolinska V. Intercultural teaching as part of global education	177
Дьолог О.С. Комунікативна поведінка викладача на заняттях з української мови як іноземної	183
Kalashnyk L. S. Self-motivation of teachers to the educational activity as a part	

of vocational training programs (Chinese experience)	188
Короткевич И.И. Межкультурная коммуникация в смешанной группе: аспекты методического внимания	196
Михлова С. Оценка работы преподавателя студентами	201
Омельницька Л.В. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища закладу вищої освіти	206
Прилуцька Л.А., Моргунова Н.С. Досвід успішної міжкультурної адаптації студентів-іноземців у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті	210
Уварова Т.Ю. Позааудиторна діяльність як один із шляхів успішної самореалізації студентів-іноземців у ЗВО	215
Ян Х. Громадянське виховання як фактор запобігання відтоку талановитої студентської молоді до інших країн (досвід КНР)	220

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Bidasjuk N. Interpreting gags in speeches	226
Варва С.В., Івлева С. М. Діалог культур під час навчання нерідної мови: деякі аспекти	233
Дядченко Г.В., Голованенко Є.О. Екскурсія як засіб формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів ...	239
Kalnyschenko N. Accounting for the national methodological components in SL teaching	245
Камбарова М.А. Лингвотеоретические и лингвометодические аспекты пословицы как объекта изучения и обучения	248
Моргунова Н.С. Взаємозв'язок національно-культурних особливостей студентів-іноземців та успішності вирішення їх адаптаційних проблем	253
Petrusenko N.Yu. Text compression as one of the components of teaching a foreign language	259
Северин Н.В. Навчання іноземних студентів в умовах білінгвізму	261
Рязанцева Д.В. Педагогічне спілкування з представниками іншої культури як можливість підвищення міжкультурної наукової компетентності викладачів ЗВО	266
Шова Т.В. Лингвострановедческая направленность формирования социокультурной компетенции учащихся средствами внеклассной работы по иностранному языку	271

ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО

<i>Аксёнова Г.Н., Хорешко С.Н.</i> Публицистические тексты – мотивирующий фактор в обучении студентов-медиков	278
<i>Алексеевко Т.М., Кушнір І.М.</i> Структура та принципи створення навчально-методичного комплексу з української мови для іноземних студентів-медиків	281
<i>Бурханская Н.Н., Колпак Н.Б.</i> Проблемы и особенности практического функционирования медицинских фразеологизмов в межкультурной коммуникации РКИ	286
<i>Валіт О.С.</i> Викладання гуманітарних дисциплін на підготовчому відділенні навчально-наукового інститута міжнародної освіти	291
<i>Димитров Д.Б.</i> Цели и пути организации самостоятельной работы среди иностранных студентов	295
<i>Дімітрова С.Д., Бурлаєнко В.М.</i> Метод проєктів: формування ключових компетентностей при вивченні вищої математики	301
<i>Дрогомирецька М. М., Жангазінова Р.Т.</i> Мета й основні завдання курсу «Українська мова як іноземна» для студентів-стоматологів	308
<i>Zelenková A.</i> Teaching english in economics study programmes: developing language, skills and intercultural competence	314
<i>Комарова В.Л., Пушкарьова О.М.</i> Навчальний посібник з фахової мови для іноземних студентів медико-біологічного профілю: структура та зміст	321
<i>Кудрявцев В.М.</i> Викладання професійних дисциплін іноземним студентам –майбутнім менеджерам за допомогою мови-посередника (англійська мова)	325
<i>Мосьпан Е.П.</i> Названия строительных материалов в историко-архитектурном дискурсе(первобытная архитектура и архитектура Древнего Египта)	329
<i>Панайотова Т. Д.</i> Особливості навчання іноземних студентів хімії	332
<i>Свинаренко Н.О.</i> Про мотивацію до навчання «Економічної і соціальної географії світу» слухачів підготовчого відділення	335
<i>Семененко І.Є.</i> Можливості підвищення якості професійної комунікативної компетентності іноземних студентів засобами міжпредметної координації	339

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

Збірник наукових статей за матеріалами
VII Міжнародного науково-методичного семінару
науково-педагогічних працівників

19 травня 2022 р.

Підписано до друку 19.05.2022 р.

Формат 60x84 1/16.. Папір офсетний. Друк цифровий.

Умовн. друк. арк. 22,0.

Тираж 100 прим. Зам. №19-10.

Видавництво та друк

ФОП Іванченко І.С.

пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м. Харків, Україна, 61135.

тел.: +38 (050/093) 40-243-50.

Свідоцтво про внесення суб`єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників та розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 4388 від 15.08.2012 р.

monograf.com.ua