

**Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний університет будівництва та архітектури  
Pace University (New York, US)  
Міжнародна науково-педагогічна організація філологів  
«ЗАХІД-СХІД» (м. Тбілісі, Грузія)**

**Інновації та традиції у мовній  
підготовці студентів**

**Матеріали  
міжнародного науково-практичного семінару**

**13 грудня 2018 року**



УДК 001-80  
I-66

**I-66 Інновації та традиції у мовній підготовці іноземних студентів:**  
тези доповідей міжнародного науково-практичного семінару. – Х. :  
Видавництво Іванченка І. С., 2018. – 336 с.

ISBN 978-617-7675-44-9.

У збірнику матеріалів семінару висвітлюються актуальні проблеми застосування у навчальному процесі традиційних та інноваційних технологій, порушуються питання навчання української мови, міжкультурної комунікації та проблеми методики викладання української/російської мови як іноземної, досліджуються прийоми та навички розвитку комунікативних компетенцій іноземних слухачів, основи професійно-мовленнєвого спілкування іноземними мовами, а також інноваційні методи викладання мовних дисциплін українською та іноземними мовами.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За зміст, якість редагування, відповідність фактичного матеріалу та посилань відповідають автори.

УДК 001-80

## Зміст

<b>Зміст</b> .....	3
<b>Адамия З. К., Саная Н. Т. (Международная научно-педагогическая организация филологов «Запад-Восток»)</b> Обучение лексике с помощью коллокативных сетей.....	8
<b>Аль-Газо Н. В., Губарева С. А., Ткаченко О. В. (ХНМУ)</b> Комплиментарный коммуникативный акт в немецкой и русской лингвокультурах.....	12
<b>Альохіна С. В. (НПУ ім. М. П. Драгоманова)</b> Формування та розвиток креативної особистості у процесі мовного навчання іноземних студентів.....	15
<b>Бабакишиева Е. Н., Бойко Л. Ю. (ХНУ ім. В.Н. Каразина)</b> Развитие математической речи иностранных студентов.....	17
<b>Беликова Е. В., Дытюк С. А. (ХНУСА)</b> Специфика и особенности профессиональной компетенции преподавателя языковой подготовки иностранных студентов.....	21
<b>Білик О. М., Брагіна Т. М. (ХДАК)</b> Формування полікультурної мовної особистості іноземних аспірантів у процесі вивчення української мови в науковій комунікації....	26
<b>Божко Н. М. (ХНАДУ)</b> Отдельные проблемы педагогического общения с иностранными студентами в условиях обучения новому языку .....	30
<b>Валит Е. С. (ХНУ ім. В.Н.Каразина)</b> О своеобразии национально-культурных стандартов в рамках межкультурной коммуникации.....	32
<b>Варава С. В. (ХНУ ім. В. Н. Каразина)</b> Средства выражения отвлеченно-обобщенного характера в научном изложении .....	37
<b>Волкова І. В., Масло О. В. (ХГПА)</b> Педагогічна культура викладача-філолога як основа формування особистості майбутнього вчителя української мови та літератури.....	41
<b>Волошан Г. А. (ХНАУ ім. В. В. Докучаєва)</b> Место контроля в процессе формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся начального этапа обучения.....	44
<b>Galchenko V. M. (KNUCEA)</b> Some Aspects of Listening while e-learning.....	47
<b>Гіль С. І. (ХНУ ім. В.Н.Каразіна)</b> Основні етапи роботи з вивчення української фразеології.....	48
<b>Голопич І. М., Перцева В. А. (ХНУВС)</b> Стратегія формування дискусійної компетенції у студентів-іноземців .....	52
<b>Греул О. А., Бессонова Н. Н. (ХНУСА)</b> Культурно-психологическая адаптация в процессе обучения чтению семиотически насыщенных текстов.....	54
<b>Гусарчук А. О., Левицька Л. Г. (ХНУПС ім. Івана Кожедуба)</b> Диференційований підхід у навчанні іноземних студентів російської мови .....	56
<b>Даниленко А. (Університет “Пейс”)</b> З досвіду викладання культурологічних дисциплін в університетах США.....	60
<b>Dehtiarova T. O., Diadchenko H. V., Skvarcha O. M. (SSU)</b> Meaning of the proverbs in the process of the foreign students’ culture competence forming.....	66
<b>Демидюк О. Б. (ХНУБА)</b> Інноваційні інструменти визначення ефективності навчання іноземних мов.....	69
<b>Демченко Н. Д. КЗ «ХГПА»</b> Мовна комунікація фахівця: гендерний аспект.....	71
<b>Демьянова В. Г. (ХНАДУ)</b> Учебно-методический комплекс по РКИ как эффективное средство обучения иностранных студентов.....	74
<b>Деомидов Е. В., Креч Т. В. (ХНУСА)</b> Риторическое мастерство преподавателя как фактор формирования языковой личности студента.....	77
<b>Деркач Г. А. (ХНУРЭ)</b> Интерактивные методы работы над текстом в иноязычной аудитории.....	80
<b>Диасамидзе Л. (БГУ)</b> Общий подход и основные принципы обучения и образования в вузе (на отделении европеистики).....	84

<i>Дмитриенко Н. Ф. (ХНМУ) Эссе в рамках спецкурса «Медицина в мировой художественной литературе».....</i>	87
<i>Долгая Е. А., Синявина Л. В., Филянина Н. Н. (НФаУ) Стили педагогического общения в иностранной аудитории.....</i>	89
<i>Дроздова І. П. (ХДАДМ) Розвиток українського професійного мовлення іноземних студентів під час навчання у зво.....</i>	93
<i>Дьолог О. С. (ХНЕУ ім. С. Кузнеця) Формування навичок самостійної роботи на заняттях з української мови як іноземної.....</i>	96
<i>Золотарева И. Н. (ХНУ им. В.Н. Каразина), Хомякова О. В. (ХНУМГ им. А. Н .Бекетова) Разработка системы тестовых заданий для контроля знаний и умений при обучении иностранных студентов языковой подготовке.....</i>	100
<i>Иванова Т. А. (ХНУ им. В.Н.Каразина) Использование научного текста на разных этапах обучения.....</i>	103
<i>Игнатова В. В. (ХНУСА) Формирование профессионально ориентированной лексической компетенции.....</i>	106
<i>Исаева В. И. (ХНУ им. В.Н.Каразина) Особенности социально-культурной адаптации индийских студентов.....</i>	109
<i>Ігнат'єва Н. В. (ХНУБА) Основні бар'єри, що впливають на оволодіння іноземною мовою студентами вищого технічного закладу освіти.....</i>	115
<i>Кальниченко Н. М., Хотяїнцева І. В (ХНУ ім. В.Н.Каразіна), Грінченко О.В. (ХНУМГ ім. О. М.Бекетова) Навчання російської/української мови в багатоетнічній групі.....</i>	117
<i>Карікова Н. М. (ХНЕУ ім. С. Кузнеця) Ефективні засоби формування лінгвокультурологічної компетенції у процесі навчання української мови як іноземної.....</i>	120
<i>Кирик Т. В., Неловкіна-Берналь О. А., Онкович Г. В. (КМУ) Із досвіду осучаснення освітнього процесу в медичному виші.....</i>	123
<i>Колбіна Т. В., Лукашова Л. В.(ХНЕУ ім. С. Кузнеця) Діагностика сформованості досвіду міжкультурної комунікації у процесі іншомовної підготовки.....</i>	127
<i>Кучеренко О. Ф. (ХНУБА) Термінологічні номінації при навчанні іноземних громадян української як іноземної.....</i>	131
<i>Ланова І. В. (КНУ) Актуальні проблеми навчання професійного мовлення іноземних студентів-нефілологів.....</i>	133
<i>Larizina E. N., Romanov Yu. A., Snegurova T. A. (NTU "KhPI") The family of learner's bilingual mathematical dictionaries.....</i>	134
<i>Левицкая Л. Г. (ХГАФК), Клочко Т. В. (ХНУ им. В.Н. Каразина) Проблема обучения иностранных студентов украинской паронимии.....</i>	136
<i>Лещенко Т. О., Юфименко В. Г.(УМСА) Соціально-культурна адаптація іноземних студентів англomовної форми навчання у процесі навчання української мови як іноземної на початковому етапі.....</i>	140
<i>Лурко І. (YVNLU) International relations students' translation strategies.....</i>	143
<i>Lysenkova T. (KhNUCEA) Focus on Listening Skill.....</i>	145
<i>Лук'янова Г. В. (ХНУБА) Організація науково-дослідної роботи студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови.....</i>	147
<i>Мартинова І. Є. (ХНУБА) Сучасні підходи до вивчення української мови.....</i>	149
<i>Минакова Л. И. (ХНМУ) Новые тенденции в развитии современной письменной речи.....</i>	152
<i>Михайлюк М. І. (ПВНЗ «КМУ») IFOM англійською мовою як підвищення якості підготовки майбутніх лікарів.....</i>	154
<i>Мілева І. В. (ХНУБА) Комплімент як жанр мовленнєвого етикету.....</i>	156
<i>Моргунова Н. С. (ХНАДУ) Використання технології мовного портфолію у процесі</i>	

навчання української мови як іноземної.....	160
<i>Моргунова С. О. (ХНУМГ ім. О.М. Бекетова)</i> Можливості використання подкасту у навчанні іноземної мови.....	164
<i>Мосьян Е. П. (УГУЖТ)</i> Частотность языковых явлений и последовательность изложения учебного материала.....	168
<i>Мудрик О. В. (НАНГУ)</i> Особливості організації навчання іноземних мов.....	170
<i>Музалевська Я. А. (ХНУБА)</i> Роль тестовых заданий в изучении иностранных языков в рамках e-learning.....	173
<i>Назимко О. В., Ушакова С. В. (ХНУБА)</i> Innovative principles and structure of the online course “Smart Grammar”.....	177
<i>Нікіфорова С. М., Пивоварова Н. І., Пивоварова О. І. (ХНУБА)</i> Інтерактивний словник розмовних кліше англійської мови в рамках е-курсу Smart English online.....	179
<i>Нікіфорова С. М. (ХНУБА)</i> Оптимізація засвоєння лексики при професійно-орієнтованому навчанні англійської мови .....	183
<i>Новікова Є. Б. (ХНАДУ)</i> Використання соціальних мереж на заняттях з іноземної мови .....	186
<i>Новіна Н. Н. (ХНАДУ)</i> Цілі і зміст мовної підготовки на початковому етапі навчання іноземних студентів у технічному ЗВО .....	188
<i>Олексенко О. О. (ХНЕУ ім. С. Кузнеця)</i> Поетапне формування комунікативних навичок студентів у процесі вивчення іноземної мови.....	191
<i>Онкович А. Д. (КНУКМ), Боголюбова М. М.(КМУ)</i> Нове в медіаосвіті: мовно-педагогічна блгодидактика .....	195
<i>Онкович Г. В. (КМУ), Білецький В. С. (НТУ "ХПІ"), Онкович А. Д. (КНУКМ)</i> Нове у вищій освіті: інженерна блгодидактика (на прикладі підготовки спеціалістів для нафтогазової сфери) .....	199
<i>Онкович Г., Ляліна О., Яценчук М. (КМУ)</i> Нове в медіаосвіті: медична блгодидактика .....	204
<i>Опрышко Н. А. (ХНАДУ)</i> Развитие латерального мышления при языковой подготовке иностранных студентов на начальном этапе обучения .....	208
<i>Оробинская М. В. (ХНАДУ)</i> Развитие креативности при изучении иностранного языка .....	211
<i>Павлова Г. Д., Огуреева И. А. (НТУ "ХПИ")</i> Обучение самостоятельной работе с лексическим материалом на текстах по физике .....	213
<i>Пасічна О. В. (КНУ)</i> Особливості вивчення обставинних відношень умови у процесі ознайомлювального читання в курсі «Українська мова як іноземна» .....	215
<i>Петрусенко Н. Ю. (ХГАФК)</i> Билингвистический анализ употребления словосочетаний при обучении иностранному языку .....	218
<i>Підгородецька І. Ю. (ХНАУ ім. В.В. Докучаєва)</i> Лінгвокультурологічна компетентність як складник соціокультурної компетентності іноземних здобувачів..	221
<i>Позднякова Л. Е. (ХНУ ім. В.Н. Каразіна)</i> Явление лексической многозначности в практике преподавания русского языка как иностранного .....	224
<i>Пономаренко В. Д., Дудка О. О. (ХНУ ім. В.Н.Каразіна)</i> Семантико-словотвірні відношення між твірними прикметниками й похідними дієсловами .....	227
<i>Пономаренко Л. В. (ХНУРЭ)</i> Обучение письму иностранных студентов на начальном этапе .....	232
<i>Приходько В. С. (ХГАФК)</i> Автентичний текст як дієвий засіб вивчення російської мови як іноземної китайськими студентами .....	236
<i>Pryanitska V. (ХНУМГ ім. О.М. Бекетова)</i> The importance of communicating effectively as a key factor leading to professional development of teachers .....	238
<i>Пушкарева Е. Н. (ХНУ ім. В.Н.Каразіна)</i> Некоторые аспекты лингвистической подготовки арабоязычных студентов .....	240
<i>Режко В. А., Хом'якова О. В. (ХНУ ім. В.Н. Каразіна)</i> Комунікативна	

компетентність як складова професійної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України.....	244
<b>Решетняк І. О. (ХНЕУ ім. С. Кузнеця)</b> Ключові компетентності майбутнього фахівця з економіки .....	246
<b>Романова О. О. (НАНГУ)</b> Мовна атмосфера, комбінована інноваційними технологіями вивчення іноземної мови .....	250
<b>Романюк С. М. (НЮУ ім. Ярослава Мудрого)</b> Деякі особливості формування іншомовної професійної компетенції у майбутніх юристів .....	254
<b>Савченко Л. Г. (ХНУ ім. В.Н.Каразіна)</b> Мова як генетичний код нації .....	257
<b>Сажина Т. Н. (УГУЖТ)</b> Современные проблемы интенсивного направления в обучении иностранным языкам .....	260
<b>Свинаренко Н. О. (ХНЕУ ім. С. Кузнеця)</b> Про досвід засвоєння економіко-географічної лексики в ході тестувань на заняттях з «Економічної і соціальної географії світу» зі слухачами підготовчого відділення .....	263
<b>Северин Н. В. (НТУ "ХПИ")</b> Роль кураторства в учебном процессе .....	266
<b>Сергеева Т. В., Ковтун О. О., Васильева К. О. (ХНУБА)</b> Innovative methodology of writing skills development for B2 exam in blended learning mode.....	267
<b>Сергеева Т. В., Перелигіна О. І. (ХНУБА)</b> Innovative technology of scrolling .....	269
<b>Ситковська М. І. (УГУЖТ)</b> Реферативне читання - найважливіший крок на шляху до створення реферату .....	272
<b>Скрипник Л. В. (ХНУСА)</b> Интерактивные методы и приемы в обучении РКИ .....	273
<b>Снегурова Т. А. (НТУ "ХПИ")</b> Невербальные каналы взаимодействия преподавателя и студентов .....	277
<b>Соина И. Ю. (ХГАФК)</b> Проектная методика как условие поисково-творческой деятельности студентов .....	280
<b>Сулятицкий А. В. (ХНУСА)</b> Визуализация учебной информации как необходимая составляющая интенсификации процесса обучения в ЗВО .....	282
<b>Тарлева А. В., Аль-Газо Н. В.(ХМНУ)</b> Использование приемов мнемотехники на уроках РКИ.....	286
<b>Тесаловська О. Б. (ХНУБА)</b> Загальні особливості та труднощі перекладу фахових текстів в технічних вузах .....	288
<b>Tikhonova M. E. (KhNUCEA)</b> Improving writing skills.....	291
<b>Тихоненко О. В. (ХНАУ ім. В. В. Докучаєва)</b> Принципи упорядкування і зміст навчального посібника з української мови як іноземної основного етапу .....	293
<b>Ткаченко С. В. (ХНУБА)</b> Teaching listening skills .....	295
<b>Уварова Т. Ю. (ХНАДУ)</b> Пособие по реферированию для иностранных студентов экономических специальностей как средство их обучения профессионально-ориентированному общению.....	297
<b>Ушакова Н. И. (ХНУ ім. В.Н.Каразіна)</b> Формирование манипулятивных педагогических стратегий у иностранных студентов-филологов .....	301
<b>Ходаківська М. О. (ХНУБА)</b> До питання про організацію роботи з фразеологізмами у процесі формування комунікативної компетенції іноземних учнів архітектурних спеціальностей .....	305
<b>Hudson D. (INKhGB), Kalnychenko N. (V.N. Karazin National University of Kharkiv)</b> Teaching English, Russian, and Ukrainian at the language courses .....	307
<b>Цимбал Т. Н. (ХНАДУ)</b> Социальные сети как эффективная среда коммуникации в языковой подготовке иностранных студентов .....	309
<b>Цыганенко В. В (НФаУ)</b> Организация самостоятельной работы при обучении на русском языке в группах иностранных студентов- фармацевтов 3 курса.....	313
<b>Чала А. Г. КЗ «ХГПА»</b> Особливості фахової підготовки сучасного вчителя-словесника в контексті імплементації концепції«нова українська школа».....	316
<b>Черновалюк И. В. (ОНУ ім. И. И. Мечникова)</b> Лингвокультурологический подход	

и его роль в практике преподавания РКИ.....	320
<b>Черногорская Н. Г. (ХНУСА)</b> Инновационные тренды в методике преподавания РКИ .....	323
<b>Шевченко В. Ф., Полянская І. В., Чернявская С. М. (НТУ "ХПИ")</b> Дидактическое тестирование в аспекте коммуникативно-интенциональной модели изучения украинского/русского языка как иностранного .....	325
<b>Щербаков В. И. (НТУ "ХПИ")</b> Актуальные проблемы преподавания учебной дисциплины «Страноведение» для иностранных студентов начального этапа обучения .....	329
<b>Яценко А. А. (ХНУ ім. В.Н.Каразіна)</b> Навчання української мови іранських студентів .....	332

## **Обучение лексике с помощью коллокативных сетей**

Компьютерная техника и новейшие инструменты поиска лингвистического материала в интернет пространстве уже дают возможность охватить огромное число номинативных единиц и их коллокаций, и соответственно намного упрощён сам процесс наблюдения и изучения языковых фактов. Всё чаще лингвисты обращаются к национальным или же коммерческим лингвистическим Корпусам с целью изучения, а впоследствии обучения комбинаторным свойствам лексических единиц иностранного языка.

На сегодняшний день, среди прикладных потребностей (целей) автоматизированного извлечения коллокативного материала из больших корпусов текстов наряду с лексикографическими, является обучение иностранному языку [10, с. 137]. Коллокации употребляются нами почти бессознательно и интуитивно, когда говорим или пишем на родном языке, зато возникают немалые трудности в связи с сочетаемостью слов, когда пользуемся иностранным языком.

Из множества определений понятия «коллокаций» мы выбрали, на наш взгляд, самое оптимальное: коллокации – это характерные, часто встречающиеся сочетания двух или более слов, появление которых рядом друг с другом основывается на регулярном характере взаимного ожидания и задаётся семантико-грамматическими факторами [1, с. 22], [10, с. 137]. В настоящее время термин «коллокация» нашел широкое применение в корпусной лингвистике [10, с. 137] и подразумевает не только устойчивые словосочетания, как переходный этап между свободными и фразеологическими словосочетаниями [11], а любую устойчивую встречаемость номинативных единиц.

Целью нашего исследования является построение совмещённого графического изображения коллокативных сетей с ключевым словом «сердце» / “*Cœur*” / გული для их сравнения в процессе обучения как русского, так и французского в грузинской аудитории.

Процесс работы над созданием коллокационной сети с помощью Интернета состоит из следующих этапов:

1. Поиск национальных/коммерческих лингвистических Корпусов сравниваемых языков; 2. Поиск эмпирического лингвистического материала с ключевым словом (с ядром сети), В нашем случае **сердце** / *Cœur* / გული ; 3. Отбор материала по параметрам типа словосочетания, по принципу copy-paste; 4. Классификация словосочетаний в ручную по восходящей степени семантической связанности и устойчивости: свободные словосочетания, грамматические.

1. Первым делом, считаем нужным описать **свободные словосочетания** со словом «сердце»: *сердце стучит, сердце билось, сердце болит, сердце остановилось, мускулистые сердца; le cœur se bat, s'arrête; გული უცემს, გულის ცემა, გული გაუჩერდა*, которые отображают логические связи между словами.



Аналогичными логическими связями можно считать медицинские термины – коллокации, как: *пересадка сердца, трансплантация сердца, мышцы сердца, биение сердца, сердечная недостаточность; les maladies du cœur; le cœur droit (oreillette droite), le cœur gauche (oreillette gauche) greffe de cœur; გულის გადანერგვა, გულის ტრანსპლანტაცია, გულის კუნთები, გულის უკმარისობა, გულის დაავადებები.*

В обеих случаях наблюдается преобладание параллелизма в сравниваемых языках.

2. И в русском, и во французском существуют **грамматические аналитизмы с адвербиальным значением**, как: *par cœur (наизусть), au cœur (в центре, в середине), Au cœur de - «в сердце» в значении в центре, в середине в сердце луарской долины, в самом сердце Сочи, в самом сердце жизни.* Что нельзя сказать о грузинском, где слово сердце переосмыслено, но исходя из грамматической специфики этого языка отсутствует предложная форма (в грузинском вообще нет предлогов) თბილისი საქართველოს გულია. Здесь параллелизм наблюдается в использовании слова сердце в значении центра, середины.

3. Третьим видом коллокаций являются лексические **аналитизмы** типа: *à cœur de joie (с радостью), de gaieté de cœur (с радостью), de tout son cœur (от всего сердца).* В русском: *от всего сердца, всем сердцем. ძთელი გულით და სულით;*

Ощутимые расхождения начинаются на уровне словосочетаний **типа связанных групп** (с языковой метафорой в своём составе). В основном это моральные оценки личности или же душевные переживания:

*Открытое сердце, золотое сердце, каменное сердце, горячее сердце, нежное сердце, разбитое сердце; cœur ouvert, cœur d'or; cœur tendre, fragile, sensible; cœur vaillant, cœur de pierre, de marbre ; cœur brisé ; მგარი გული, ოქროს გული, ქვის გული, ათრთოლებული გული,*

Коллокации типа: *Сердце надрывается, сердце ёкнуло, сердце горит, сердце сжимается, сердце веселится, надирать сердце, вырвать из сердца, покорить ч-либо сердце ; déchirer, crever le cœur; გული მტკივა, გული დაფლეთილი მაქვს, (მისი) გული მოინადირა, გულს უხარია, გულიდან ამოიგდო; გული გადაუშალა, გულს მიკლავს; გულში დაუსადგურებია. გულის ჩაწყვეტა, ამღვრევა.*

Этот тип коллокаций продуктивен во всех трёх языках.

4 И наконец **фразеологические единицы**. *Положа руку на сердце, сердце кровью обливается (заливается), ходить с камнем на сердце, сбросить камень с сердца. Garder dans le fond du cœur, être sans cœur , donner du cœur à un ouvrage , mettre du cœur au ventre , ouvrir son cœur à quelqu'un, parler à cœur ouvert ; გულით სევდას დავატარებ, ლხენით ,სიარულით აევსო გული; ბრაზისაგან გული ეწურებოდა, გულთან ახლოს მიიტანა, გულიდან აღმომხდარი სიტყვები, სმა-ჭამით (ბრძოლით ან ორთაბრძოლით) გული რა იჯერეს..., სხვისი გულის მოგება.*

Рисунок №1

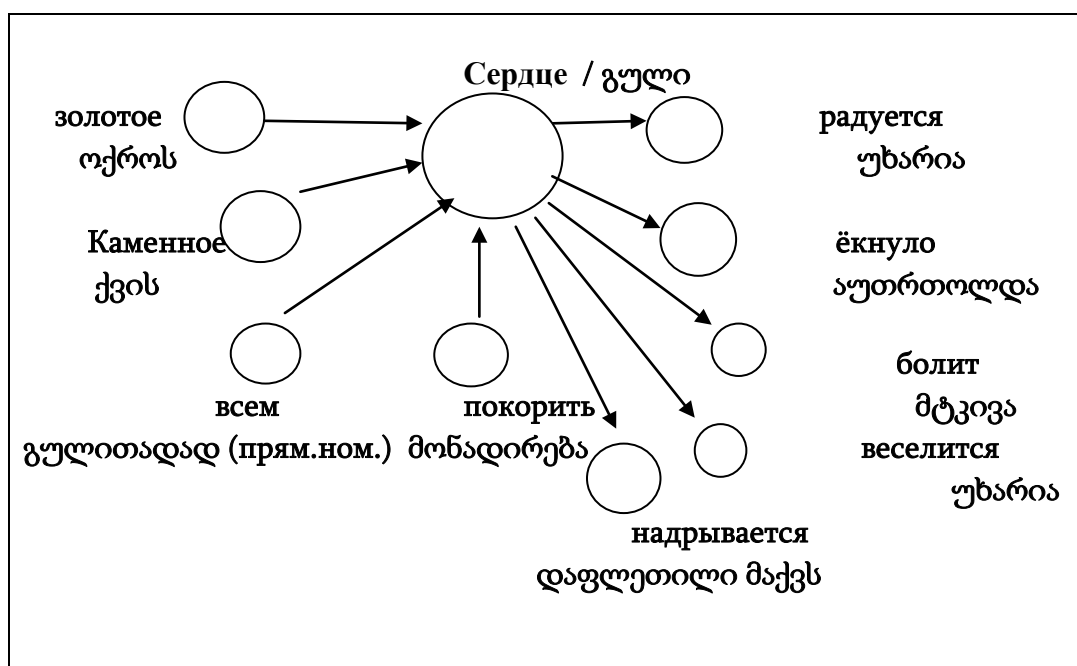


Рисунок №1 является совмещенным графическим изображением коллокаций русского и грузинского языков.

Рисунок №2

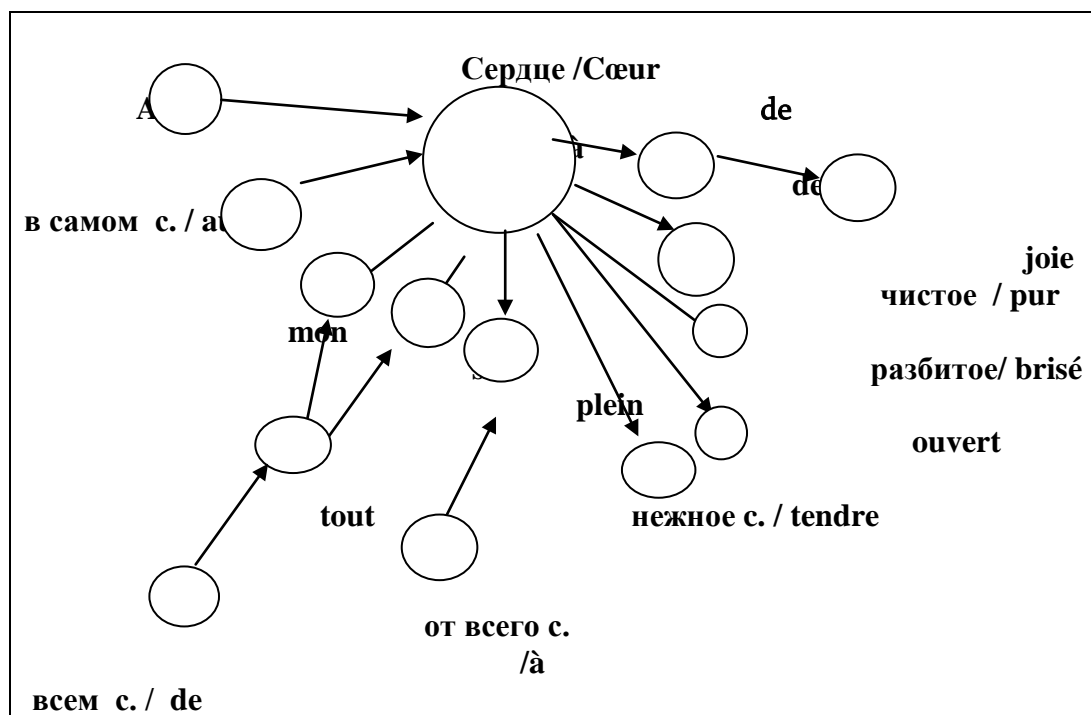


Рисунок №2 является совмещенным графическим изображением коллокаций русского и французского языков

Проведённый нами сравнительный анализ коллокативных сетей с ключевыми словами: **Сердце / Cœur/ გული** показал, что существует множество аналогичных связей слов в сравниваемых языках. Но такого рода исследование нас также привело к заключению, что сравнение или сопоставление коллокаций слов в разных языках хотя и раскрывает

их специфику, но никак не служит раскрытию глубинных языковых (семантических) механизмов заложенных в самом феномене сочетания. Это исследование нам показало, что важнее наблюдения сочетаемости, установление запрещений, т.е. семантической регламентации синтагматических связей между словами и объяснение во время обучения, что, то что возможно в одном языке, невозможно в другом.

Тем не менее считаем полезным обращение к такому визуальному методу как графическое изображение языкового материала и особенно совмещённого разноязычного материала. Этот метод дает положительный результат – это интересная групповая работа, в которой каждый студент принимает активное участие. Этот метод оживляет лекцию, делает ее более интересной и познавательной.

### Литература:

1. Лескина, С. В. Шаронова, В. Б. (2014) Структурная и семантическая соотнесённость коллокаций и фразеологических единиц в русском и в английском языках, Вестник ЮурГУ, Серия «Лингвистика», Том 11, № 1
2. Brezina, V., McEnery, T. & Wattam, S. (2015). Collocations in context: A new perspective on collocation networks. *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(2).
3. Firth, J. R. (1957). Papers in Linguistics. Oxford: oxford University press.- in Gries, S. Th. (2013). 50-something years of works on collocations: What is or should be next. . . International Journal of Corpus Linguistics, 18(1)
4. Gries, S. Th. (2013). 50-something years of works on collocations: What is or should be next. . . International Journal of Corpus Linguistics, 18(1)
5. McEnery, T. (2015) Collocations and Context – Collocation and Collocation Network, Language and Modern technologies, International Conference and Workshop, TSU Press, Tbilisi.
6. Phillips, M. K. (1989) Lexical Structure of text [Discourse Analysis Monographs]. University of Birmingham, Birmingham, UK
7. Corpus de la langue française (CF de l'Université de Leipzig) [http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws\\_fra/](http://wortschatz.uni-leipzig.de/ws_fra/) (посещение 20. 01. 2018)
8. Национальный Корпус русского языка <http://ruscorpora.ru> (посещение 25. 01. 2018)
9. Georgian Language Corpus, Iliia State University, <http://corpora.iliauni.edu.ge> (посещение 15. 01. 2018)
10. Захаров, В.П. Хохлова М. В. Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке, Санкт-Петербургский государственный университет Институт лингвистических исследований РАН, Санкт-Петербург, 2010
11. <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2010/materials/pdf/22.pdf>
12. Tutin A., Grossmann F. « Collocations régulières et irrégulières - esquisse de typologie du phénomène collocatif », *Sciences du Langage*, Université Stendhal Grenoble, 2002.
13. <http://agnes.tutin.u-grenoble3.fr/Publis/RFLA.pdf>
14. Margarita Kapstad, УСТОЙЧИВЫЕ СОЧЕТАНИЯ В РУССКОМ И НОРВЕЖСКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НОРВЕЖЦАМ. FASTE UTTRYKK I RUSSISK OG NORSK MED HENBLIKK PÅ RUSSISKUNDERVISNING FOR NORDMENN, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk, Humanistisk fakultet Universitetet i Oslo Våren 2006
15. [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26197/Masteroppgave\\_kapstad.pdf?sequence=2](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26197/Masteroppgave_kapstad.pdf?sequence=2)
16. Адамия З. К., Саная Н. Т., Галобери К. Использование данных лингвистических корпусов в составлении коллокативных сетей (на материале французского, русского и грузинского корпусов). В материалах: XI Международного форума «Геокультурное пространство: смарт-технологии в образовании и социум», Батуми, 2017, с. 244-248.

*Аль-Газо Н.В., Губарева С.А., Ткаченко О.В.  
Харьковский национальный медицинский университет  
г. Харьков, Украина  
e-mail: gubareva.s.a@gmail.com*

## **Комплиментарный коммуникативный акт в немецкой и русской лингвокультурах**

Проблемы межкультурной, а в частности, и межличностной коммуникации занимают одно из ведущих мест в современной лингвистике. В поле зрения нашего исследования находится комплиментарная лексика немецкого и русских языков, ее сравнительная характеристика с целью выявления как межкультурных универсумов, так и специфических черт. Результаты данной работы позволят не только раскрыть определенную ментальную особенность мировосприятия, но и способствовать успешной реализации коммуникативного акта представителей русской и немецкой лингвокультур и избежать коммуникативных неудач.

Материалом для данного исследования послужили данные, полученные на уроках языковой подготовки иностранных студентов, а также в результате общения с носителями указанных выше языков.

Этимология слова «комплимент» связана с латинским «*com-pleo, cre, cvi, ctum*». [10, с. 420]. В русский язык слово «комплимент» пришло, как предполагается, в следствие дипломатических отношений из немецкого «*Kompliment*», французского «*compliment*» или испанского «*complimento*» [4, с. 379] [10, с. 420]. Первое письменное упоминание данного слова в русском языке засвидетельствовано в бумагах Петра I и имело различные формы написания «кумплюмент», «кумплемент», «куплюмент» и «куплемент» [8, с. 306]. Изначально значение слова выражалось в изъявлении почтения (прежде всего в дипломатической сфере) [7, с. 126] [9, с. 420]. С XVIII века использование комплиментов входит в сферу светского общения и становится частью этикета. Значение слова «комплимент» приобретает различные коннотации:

- *почтительное выражение чувств относительно чего-либо;*
- *льстивая похвала, любезность;*
- *поклон, приветствие при встрече;*
- *официальное приветствие по образцу* [7, с. 126].

С изменением этикетных норм общества значения «*почтительное выражение; приветствие при встрече; официальное приветствие по образцу*» нивелировались. В дальнейшем церемониально-ритуальная составляющая семантики ослабевает свои позиции и основным становится значение – *любезные слова адресату, похвала, лестный отзыв* [1, с. 324].

На современном этапе формирования языка коннотация «*поклон*» отмечается только в энциклопедических словарях в значении – *поклон артиста по окончанию номера* [2, с. 719]. В словарях, описывающих реалии современного русского языка и общества, за словом «комплимент» закрепилось одно устойчивое значение – *любезные, приятные, лестные слова* [5, с. 283], [6, с. 248], [3, с. 148], [10, с. 523].

Следует отметить, что коммуникативный акт с комплиментарной составляющей, как правило, сопровождается определенными эмоциями, к которым можно отнести восхищение, симпатию, лесть, позитивную оценку и т.д. Лексемы, эксплицирующие эмоции говорящего, мы разделили на следующие группы:

- *интенсификаторы (sehr, genug, чересчур, слишком);*

- междометия (Hopp!, Pfui!, Bay! Ух-ты!);
- субстантивные и адъективные эмотивы (правда? schön);
- эмотивные вокативы (Богиня!, Schatz).

Русский комплиментарный дискурс более насыщен интенсификаторами («даже, уж»), междометиями («о! ого!») и эмотивной лексикой («поражен, безумно»). Немецкий язык более эмоционально сдержан и наиболее частотными являются краткие комплименты.

Комплимент является как самостоятельным ситуативным речевым актом, сопровождающимся спонтанными или намеренными эмоциями, так и является одним из элементов речевого этикета. Адресаты, ситуативность и способ выражения комплиментов в каждой из культур имеют свои особенности.

Представителям русской лингвокультуры по сравнению с немецкой свойственно более часто использовать комплименты по отношению к женщинам. Данная особенность широко проявляется в бытовом общении, но возможна и в профессиональной среде. Положительная оценка не только профессиональных, но личных качеств, внешности коллеги не является аномальной или запретной. Кроме того, такая особенность является нейтральной не только для феминистического, но и для маскулинного дискурса по отношению к женщине, если не содержит сексуального подтекста. В немецком же деловом дискурсе непрофессиональная комплиментарная лексика обычно воспринимается неуместной и может вызвать неприятие или даже агрессию.

Что же касается комплиментов в рамках маскулинного дискурса, то в обеих культурах они распространены незначительно и, как правило, включают в себя профессиональную характеристику или характеристику различных навыков и умений.

Русской комплиментарной традиции в принципе характерно использование одобрительной лексики относительно элементов внешности адресата: его нового наряда, причёски, макияжа и т.д.:

«Вам хорошо в этом костюме», «Вам идет колорирование», «Тебе классно с пудровыми бровями».

Немецкому языку свойственны комплименты, не конкретизирующиеся на элементах внешности, а носящие одобрение образа вообще:

«Sie (du) sehen (siehst) sehr gut aus!» (ты (вы) очень хорошо выглядишь (-те)), «Sie (du) verändern sich (veränderst dich) (ja) gar nicht!» (Ты (вы) не меняешься (-етесь)!).

Положительная характеристика уже личных качеств человека равноупотребительна в обеих языках. Сравните, в русском языке:

«Вы отличный специалист», «У вас хорошие организаторские способности», «Вы олично работаете в команде».

В немецком языке: «Sie sind (Du bist) sehr scharfsinnig veranlagt» (Вы (ты) очень проницательны (-й)), «Fachmann Vermarkter, vortrefflicher Manager» (Вы (ты) профессиональный маркетолог, отличный менеджер).

Следует отметить некоторую особенность, относящуюся к оценке трудолюбия. Следующие выражения для русскоговорящих выражают похвалу «Вы такой усердный человек!» «Вы очень трудолюбивый!». В то же время соответствующие немецкие фразы «Sie sind (so) fleißig!» и «Sie sind (sehr) arbeitsam!» под влиянием внелингвистических факторов (уровень близости в личностном общении, возраст участников диалога и т.д.) могут быть восприняты негативно: «Вы такой ленивый человек!».

Отдельно следует отметить комплименты, точный перевод которых представителем другого культурного мира воспринимается ситуативно неуместным или абсурдным. Для корректного перевода таковых следует использовать максимально приближенные аналоги.

Так, немецкое «Schatz» (сокровище) не носит настолько экспрессивно восхищенной окраски, как «Сокровище» русское и традиционно переводится как «Дорогой».

Слово «Mätzchen» (глупенький мишка) используется немцами для характеристики баловства, дурачества и эквивалентно русскому «Глупыш».

Использование аналогов необходимо не только для передачи эмоционального настроения и коммуникативной цели говорящего, но и во избежание коммуникативных неудач, основанных на межкультурных особенностях мировосприятия.

Например, немецкие «Maus», «Mäuschen» (мышка, мышонок) обладают положительной оценочностью (сравните с русскими «Рыбка», «Зайка»). Но для представителя русской лингвокультуры характеристика «Мышь» является отрицательной, эксплицирует невыразительность, непривлекательность адресата (сравните с русским «Мышь серая»). То же можно сказать и о «Wer ist denn die hübsche Schnecke?» (Кто тут милая улитка?). Если в немецком языке эта фраза эксплицирует умиление, то в русском – указывает на медлительность, нерасторопность.

Отличительные особенности комплиментарной неэквивалентной лексики не ограничиваются на уровне зоологизмов. Так, немецкое «Mein schönes Limettchen» (Мой красивый лимончик) у русскоговорящего может вызывать негативные эмоции, ассоциирующиеся с кислым, то есть для многих неприятном вкусе фрукта. В русском языке в качестве умильной оценки используется такой аналогичный ботанизм как «Ягодка моя».

Таким образом, можно сделать вывод, что речеповедение носителей русской и немецкой культур имеет как идиоэтнические, так и специфические черты. Так, обе лингвокультуры насыщены комплиментарной лексикой профессионального характера, комплиментами личным качествам человека, его способностям. Это же относится и к комплиментам относительно внешнего вида адресата, однако отличается сфера и частотность их употребления. Наибольшие различия в данной сфере основываются на особенностях мироощущения представителей каждой из культур, выражающихся в образовании специфических национальных комплиментарных выражений и лексем.

### Литература:

1. Большой академический словарь русского языка / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед. ; [гл. ред. К. С. Горбачевич]. – Москва; Санкт-Петербург: Наука, 2007. Т. 8 (Каюта – Кюрины) –:728 с.
2. Большой Российский энциклопедический словарь: БРЭС. – М.: Большая Рос. энцикл., 2005.– 1887 с.: ил., карты;
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т.1 –4 / В.И. Даль. – М.: Рус. Яз. – 1889. Том 2: И-О. – 779 с., 1 портр.
4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов: Ок. 25000 сл. и словосочетаний . - 5-е изд., стер. / Л.П. Крысин. – М.: Рус. яз., 2003 Колич.характеристики :856 с
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеол. выражений / С.И. Ожегов. – 2-е изд., испр. и доп. - М. : Азъ, 1994. - 928 с.
6. Словарь иностранных слов. – 7-е изд., перераб. – М.: Русский язык, 1979. – 624 с.
7. Словарь русского языка XVIII века/ АН СССР. Ин-т рус. яз.; Гл. ред.: Ю. С Сорокин. – СПб.: Наука, 1998. Вып. 10. (Кастальский – Крепостца). – 256 с.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т.: пер. с нем. (с доп.)/ М. Фасмер. – М. : Прогресс .– 1967. Т. 2 (Е – Муж). – 671 с.
9. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. 3-е изд., стереотип. / П.Я Черных. – М.: Русский язык, 1999. Т.1. – 623 с.
10. Энциклопедический словарь: в двух томах / гл. ред. Б.А. Введенский, т.1, М: «Советская Энциклопедия», 1963. Т. 1. А – Маскарон.– 656 с.

*Альохіна С. В.  
Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна  
e-mail: svealeh@gmail.com*

## **Формування та розвиток креативної особистості у процесі мовного навчання іноземних студентів**

Сучасний процес навчання іноземних студентів української / російської мови передбачає:

- підвищений інтерес до мовної особистості студента-іноземця, що є суб'єктом навчальної діяльності, до його індивідуальних якостей та резервних можливостей;
- створення відповідних сприятливих умов для особистісно-соціального зростання й самореалізації студента в іншомовному середовищі;
- міжкультурну взаємодію і творчу продуктивну співпрацю між студентами та викладачами (А. М. Щукін, І. О. Зимня, О. Д. Митрофанова, Ю. І. Пассов, М. В. Давер, Н. І. Ушакова та ін.).

Найближчим часом, за прогнозами дослідників, від молодих фахівців очікуватимуть володіння такими ключовими компетенціями, як емоційний інтелект, когнітивна гнучкість при розв'язанні складних завдань, вміння критично та оригінально мислити, ефективно спілкуватися, працювати в команді, самовдосконалюватися тощо. Цього, відповідно, вимагає від інофонів і вища школа: активну когнітивну діяльність в аудиторний та позааудиторний час, здатність сприймати нове, адаптивність, готовність самостійно вчитися, упевненість, ініціативність. Однак далеко не всі іноземні студенти готові до інноваційного навчання.

Все це зумовлює:

- пошук та системне використання викладачами найбільш дієвих засобів, форм, прийомів, що стимулюють креативність студентів під час опанування мови вже на початковому етапі;
- розробку і використання сучасних навчально-методичних матеріалів, які відповідають вимогам інноваційної освіти та дозволяють виявляти креативність і творчий підхід до вивчення мови «в ситуаціях дефіциту лінгвістичних ресурсів» [1, с. 57].

На початковому етапі студенти залучаються до розважально-ігрової діяльності, що поєднує гру з навчанням, інтенсифікує її (А. О. Акішина, Т. Л. Жаркова, Г. О. Китайгородська, І. Ю. Шехтер та ін.). Використовуються розробки цікавих комунікативних завдань, що моделюють різні життєві ситуації, в яких можуть опинитися учні: соціально-рольові діалоги, інтерв'ю, ток-шоу, групові дискусії тощо. Зміст та наповнення ігрових завдань мають відповідати реаліям сьогодення, інтересам студентів, давати поштовх для їхньої уяви, фантазії, творчості. Заняття проводяться в сприятливій невимушеній атмосфері доброзичливості, емоційної активності, натхнення, змагання.

Добре зарекомендували себе на практиці проектні роботи для групової та самостійної навчально-пізнавальної діяльності, які виконуються в команді та індивідуально [2]:

- створення електронних повідомлень-презентацій на одну із соціокультурних розмовних тем ("Моя країна", "Моє рідне місто", "Свята", "Спорт" тощо);

– оформлення плакатів, колажів, поздоровлень зі святами;  
– випуск газет, фото-відеозвітів про екскурсії, концерти, зустрічі та інші події студентського життя;

– підготовка доповідей, виступів, есе та їхні електронні презентації на тематичних уроках, студентських навчально-наукових конференціях, олімпіадах з мови, конкурсах.

З інтересом студенти виконують проекти, що розкривають і реалізують їхній креативний потенціал та евристичні здібності, розвивають творчу активність у процесі опанування мови. Так, серед профорієнтаційних заходів, що допомагають інофонам професійно визначитися й вибрати спеціальність для подальшого навчання в університеті, можна назвати створення реклами університету, підготовчого відділення, окремих спеціальностей, розробку різноманітних логотипів, символіки. Це досить показові приклади тренування творчої уяви учнів, генерації оригінальних ідей та нестандартних рішень.

Прикладом успішної позааудиторної роботи над проектом в умовах недостатнього володіння мовою є підготовка та проведення конкурсу на кращу академічну групу, в якому беруть участь практично всі студенти підготовчого відділення. Під час підготовки до змагань відбувається неформальне колективне спілкування, співпраця, коли всебічно розкривається креативний потенціал кожного студента. Щоб презентувати групу, обговорюються характери, інтереси, здібності студентів, події та факти з їхнього життя та навчання в університеті. Самостійно готуються творчі виступи – пісні, танці, вірші, скетчі. Конкурс проводиться у святковій атмосфері позитивних емоцій – радощів, захоплення та веселих розваг і надовго запам'ятовується всім його учасникам.

Безумовно, створення креативного освітнього середовища для іноземців-початківців передбачає широке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій: мультимедійних засобів у форматі аудіо, відео, флеш-анімації, інфографіку, що унаочнює навчально-виховний процес, робить його емоційно привабливим, зацікавлює, підтримує увагу, збагачує. Загалом, сприяє успішному формуванню та саморозвитку креативної особистості.

### **Література:**

1. Ушакова Н. И. Современная образовательная парадигма и её отражение в методике преподавания русского языка как иностранного // Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография / [под ред. Н. И. Ушаковой ]. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. – 391 с.
2. Алёхина С. В. Работа иностранных студентов над учебными проектами на начальном этапе изучения русского языка как иностранного / С. В. Алёхина // Проблемы та перспективи підготовки іноземних студентів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Х.: ХНАДУ, 2 – 3 жовтня 2014 р., 2014. – С. 8 – 12.



*Бабакишиева Е.Н., Бойко Л.Ю.*  
*Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина*  
*г. Харьков, Украина*  
*e-mail: Etar.bn@gmail.com*  
*e-mail: Boykoljudmila@gmail.com*

## **Развитие математической речи иностранных студентов**

**Постановка проблемы в общем виде.** Математическое образование является одним из важных факторов, которые формируют личность, ее интеллект и творческий потенциал. Во всех сферах деятельности человека часто требуются умения правильно и последовательно построить аргументацию, логически мыслить, ясно выражать свои мысли.

Важнейшей целью для слушателей подготовительных факультетов является овладение языком специальности, позволяющее решать различные задачи в учебно-профессиональной сфере. Развитие русской речи иностранных студентов происходит на различных предметах, в том числе и на занятиях по математике. Как утверждает Ю. Поставничий, отличие языка математики состоит в том, что он располагает возможностями для максимальной точности, однако пользуется этими возможностями крайне редко. Это отличие имеет лишь потенциальный характер, и искусство владения этим языком состоит именно в определении меры точности, адекватной цели коммуникации [6].

Существующая система подготовки иностранных студентов по математике опирается на методику преподавания математики абитуриентам и школьникам, в том числе используются разработки известных методистов и математиков. Но имеющийся методический и дидактический материал не предназначен для обучения иностранных студентов и требует специальной переработки и адаптации. Недостаточно освещенной и изученной, на наш взгляд, является проблема обучения математической речи иностранных студентов. Методика обучения языку математики в высшей школе и сам математический язык ещё не были предметом специального лингвистического, психолингвистического и лингводидактического исследования. Особые затруднения студенты испытывают при употреблении языковых средств в математических текстах, в структурно-семантическом анализе, определяющем навыки восприятия, воспроизведения и порождения математической речи. Формирование навыков математической речи выдвигает необходимость как всестороннего многоуровневого и многоаспектного лингвистического описания математического текста, так и разработки методики интенсивного овладения математической речью.

**Цель** нашего исследования – проанализировать методическую литературу по проблемам развития математической речи иностранных студентов, определить понятия «математическая речь», «средства развития математической речи», «учебный математический текст»; описать приемы и условия развития математической речи.

Математический язык следует рассмотреть в синтаксическом и семантическом аспектах. Семантика изучает знаки, выражения математического языка, определяет смысловое значение каждого математического знака. Математический синтаксис устанавливает правила использования математических знаков в выражениях, равенствах, неравенствах, других заданиях, сформированных математическим языком [4].

**Анализ последних исследований.** Проблемам обучения математическому языку в школе и вузе уделяли внимание многие математики-педагоги: В. Болтянский,

А. Гладкий, Б. Гнеденко, Г. Дорофеев, А. Колмогоров, Ф. Клейн, Л. Кудрявцев, А. Маркушевич, В. Матросов, А. Хинчин и другие. Многие исследования посвящены логическому развитию учащихся в процессе обучения математике (А. Столяр, И. Никольская). Проблемам формирования математической и логической культур учащихся посвящены диссертационные исследования Дж. Икрамова, Л. Удовенко, Д. Шармина и др.

Общение на математическом языке ставит целью формирование и развитие математической грамотности, которая предполагает способность студента распознавать и формулировать проблемы, которые могут быть решены средствами математики, искать пути их решения средствами математики, анализировать методы решения, интерпретировать полученные результаты и записывать решение. В связи с этим необходимо раскрыть различные подходы к определению понятия «математическая речь».

М. Аминова рассматривает математическую речь как умение высказать мысль в устной форме, используя соответствующую терминологию, умение провести рассуждение, доказательство в виде связного мотивированного ответа, умение связно и логично ответить на поставленные вопросы [1]. По мнению Д. Дмитриченко, грамотная математическая речь – это отражение степени понимания учебного материала, средство глубокого и сознательного изучения дисциплины. Она проявляется в правильном использовании математических терминов, математических выражений в зависимости от места и времени их применимости. Необходимость усвоения обучающимися математического языка и математической речи, умение точно и грамотно выражать свои мысли в устной и письменной речи выступают необходимыми компонентами результатов обучения дисциплине [2]. Д. Шармин определяет математическую речь как совокупность средств, с помощью которых можно воспроизвести математический язык [8].

А. Махонина рассматривает математическую речь как вид межличностной коммуникации людей, выражающий содержание в виде символьных (математических символов, латинского, греческого языков) и графических обозначений (таблицы, диаграммы), математических моделей (уравнения, неравенства, их системы, графы) вместе с элементами визуализации (графики, схемы, чертежи) и естественного языка [5]. Таким образом, математическую речь можно определить как вид межличностной коммуникации, представляющий собой совокупность средств для работы с информацией, направленных на сообщение, восприятие и обобщение информации, проявляющийся в умении точно и грамотно излагать свои мысли с использованием специальной терминологии.

Исследователи считают, что процесс развития математической речи организован и направлен на обогащение словарного запаса студентов, на усовершенствование морфологической, синтаксической и композиционной структуры их речи.

Д. Шармин выделил основные качества, которыми должна обладать математическая речь. К таким качествам относятся точность, уместность, правильность, логичность [8]. Точность характеризуется подбором таких языковых средств, которые наилучшим образом выражают содержание высказывания, раскрывают его основную мысль. Точность проявляется в умении четко, конкретно и в то же время полно выразить мысль как письменно, так и устно, в аккуратном и рациональном выполнении записей, чертежей и рисунков, расположении графических изображений в тексте.

Логичность проявляется в умении четко выделять в устной и письменной речи логическую структуру предложений, в отчетливом выражении связи между высказываниями в математическом рассуждении. Это качество выражается в последовательном и непротиворечивом изложении материала, в умении строить текст в

соответствии с его смысловой структурой, то есть разбивать на предложения, абзацы и т.д.

В связи с тем, что математическую речь отличает использование специальной терминологии, определим, что такое правильность математической речи. Правильность заключается в правильном произношении, употреблении и написании математических терминов, обозначений, символов. Студент, у которого присутствует данное качество, правильно выполняет графические изображения, преобразование символических выражений, «читает» рисунки, графики и чертежи, соблюдает нормы русского литературного языка.

Как вид коммуникации людей «математическая речь» должна быть уместной. Уместность характеризуется таким подбором языковых средств, который делает речь отвечающей целям и условиям общения, в том числе стилистически верным, с точки зрения русского языка, построением отдельных предложений и текста в целом. Уместность регулирует содержание других качеств речи в конкретной языковой ситуации. Проявляется также в умении самостоятельно излагать математический материал с разной степенью полноты на разных уровнях логической строгости), не допуская при этом логических и иных ошибок, во владении приемами сжатия и развертывания готового текста. Уместность отличается оптимальным сочетанием в письменной речи символических записей, словесных записей и графических изображений.

**Изложение основного материала.** Для понимания основ развития математической речи необходимо рассмотреть приемы и условия развития математической речи. Среди условий формирования математической речи обычно указывают на следующие: развитие математической речи студентов неотделимо от процесса развития их мышления, использование деятельностного и личностно-ориентированного подходов к организации обучения математике, владение студентом математическим языком и математической символикой, важность роли преподавателя в формировании математической речи студента, владение логической составляющей математической деятельности. Добавим, что для развития речи необходимо развивать все ее виды: внешнюю и внутреннюю. Внешняя речь включает письменную и устную (диалогическую и монологическую).

Согласимся, что особой является деятельность преподавателя по созданию речевых ситуаций, которые вызывают необходимость включения студентов в активную речевую деятельность, в процесс обучения математике через систему специальных упражнений. Они способствуют формированию и развитию математической речи.

К приемам развития устной и письменной речи относят работу над звуковой стороной речи, словарную работу, формирование культуры математической речи, развитие связной математической речи. Преподаватель должен использовать такие виды работы, как словарную работу, математические диктанты, скороговорки, задания на переход от символьной записи к словесной, а также от словесной к символьной, упражнения на составление математических утверждений, работу над анализом текстов задач, задачи с недостатком или переизбытком данных, задачи без вопроса, составление опорных записей и сигналов.

Преподаватель должен предусматривать специальную работу над лексикой, научить студентов выделять опорные обороты речи, подготовить студентов к изложению материала в форме монологической речи, использовать при проверке знаний студентов задания речевого характера, которые выявляют уровни понимания ими изученного материала (например, словарно-понятийные диктанты, математические изложения, устное описание чертежа и т.п.), а также проводить работу с учебными текстами (задачи, схемы, чертежи, графики) для предотвращения ошибок, связанных с искаженным восприятием наглядного образа, неверным пониманием термина, неумением точно и кратко выразить свою мысль.

Преподаватель математики должен обладать высокой математической культурой, грамотной математической речью, построенной в соответствии с правилами языка. Студентов следует приучать к логической, грамотной математической речи, добиваться правильного произношения математических терминов, умению приводить примеры и контрпримеры изучаемых объектов. Совокупность средств для работы с информацией возможно развивать с помощью дидактических игр. Игра оказывает влияние на познавательную деятельность студентов, они активно включаются в игру, выполняя предложенные задания, подбирая эффективные средства для выполнения заданий. Во время игры усвоение студентами знаний и умений происходит в практической деятельности при наличии непроизвольного внимания и непроизвольной памяти. Сообщение, восприятие и обобщение информации ведется через работу с математическими текстами, которая может включать в себя смысловое чтение, анализ математических текстов, разделение текстов на связи и озаглавливание частей, изложение и пересказ прочитанного. Отсутствие привычки «читать» математический текст является следствием таких его особенностей, как своеобразие языка; абстрактность, сжатость изложения; использование символики; преобладание дедуктивного метода; тесная связь текста с чертежом, замедляющая скорость чтения; ссылки на уже известные теоремы и формулы. Из рассмотренных приемов и средств можно сделать вывод о том, что эффективным средством развития математической речи является работа с текстом в рамках урока.

**Выводы.** Развитие математической речи иностранных студентов характеризуется совокупностью взаимосвязанных коммуникативных качеств математической речи, причем уровень ее сформированности может быть оценен по сформированности таких базовых коммуникативных качеств математической речи, как правильность, точность, логичность и уместность. Развитие математической речи студентов в процессе обучения математике представляет собой целостный процесс, основу которого составляет формирование навыков письменной и устной математической речи, навыков работы с письменным обучающим математическим текстом, навыков восприятия устной математической речи, навыков диалогового взаимодействия с учетом специфики предметного содержания и особенностей языка курса математики. Работа по развитию математической речи иностранных студентов в процессе обучения математике предполагает создание и реализацию соответствующей методики, содержательную основу которой образует комплекс заданий, включающий следующие типы заданий: задания для работы с терминологией, символикой и графическими изображениями данного курса; задания для работы со словесно-логическими конструкциями; задания для работы с письменными обучающими текстами по математике.

**Перспективы дальнейших исследований** заключаются в практической разработке заданий по развитию математической речи для иностранных студентов и в описании методики обучения математической речи иностранных студентов.

#### **Литература:**

1. Аминова М.К. Развитие устной и письменной математической речи учащихся 4–5 классов при изучении геометрического материала: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02./ М.К. Аминова. – Ашхабад, 1982 г.  
URL: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-ustnoi-i-pismennoi-matematicheskoi-rechi-uchashchikhsya-4-5-klassov-pri-izuchenii-g>
2. Дмитриченко Д.В. Формирование математической речи у учащихся 5 класса с помощью интегрированных эссе/ Д.В. Дмитриченко // Международная научно-практическая конференция "Современные тенденции физико-математического образования: школа-ВУЗ. – Соликамск: СГПИ, 2015 г. – С.11–13.

3. Ефремова О.Н., Глазырина Е.Д. Особенности преподавания математики иностранным слушателям, обучающимся на неродном языке / О.Н. Ефремова, Е.Д. Глазырина // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 3. – С. 177–180. URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34759>.
4. Калинина Г.П., Ручкина В.П. Развитие математической речи в начальных классах / Г.П. Калинина, В.П. Ручкина // Специальное образование. – 2016. – №1. – С.62 – 74.
5. Махонина А.А. Методика формирования математической речи учащихся 5–6 классов при введении математических понятий / А.А. Махонина // Педагогика и психология: от вопросов к решениям. – Томск: Федеральный центр науки и образования Эвенсис, 2016 г. С. 35–40.
6. Поставничий Ю.С. Теоретические основы формирования культуры математической речи / Ю.С. Поставничий // World of teacher.com-Мир учителя. URL: <http://worldofteacher.com/8965-teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-kultury-matematicheskoy-rechi.html>
7. Смыковская Т.К., Коробкова С.А. Формирование системы физических и математических терминов у иностранных студентов медицинских вузов / Т.К. Смыковская, С.А. Коробкова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26801>.
8. Шармин Д.В. Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началам анализа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Д.В. Шармин. – Омск, 2005 г. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/formirovanie-kultury-matematicheskoy-rechi-uchaschihsya-v-protssesse-obucheniya-algebre>.

*Беликова Е.В., Дытюк С.А.*  
*Харьковский национальный университет строительства и*  
*архитектуры*  
*г. Харьков, Украина*

### **Специфика и особенности профессиональной компетенции преподавателя языковой подготовки иностранных студентов**

Успехи в обучении и воспитании учащихся определяются множеством весомых факторов: методика обучения и воспитания, индивидуально-психологические особенности учащихся, уровень их развития. Ключевой фигурой учебно-воспитательного процесса является личность преподавателя: его научная, методическая и психолого-педагогическая компетентность. «Качество знаний зависит от личности преподавателя, его научного потенциала, культуры, здоровья, эрудиции, неустанного поиска нового, генерации новых идей». [6]

Реализация поставленных перед преподавателем высшей школы задач возможна лишь при достаточном уровне сформированности его профессиональной компетенции, а, учитывая функциональную разноаспектность профессиональной деятельности вузовского преподавателя, следует говорить о целом комплексе компетенций (предметной, психологической, педагогической, методической, профессионально-коммуникативной), которые в сумме обеспечивают готовность преподавателя к решению профессиональных задач.

Актуальную проблему профессионально-значимых качеств педагога исследовали И. Зимняя, И. Зязюн, И. Подласый, В. Сластенин, Е. Климов, М. Харламов и др. Согласно их исследованиям, преподаватель вуза – это личность, которая по

содержанию своей профессиональной деятельности должна обладать совокупностью универсальных качеств: быть ученым, педагогом-практиком, воспитателем, психологом, владеть технологией учебно-воспитательного процесса и обеспечивать органичное объединение в процессе обучения образовательной, научной и инновационной деятельности. [1; 4; 5; 6]

Совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизическую и физическую готовность, а с другой стороны – научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма. Система профессионально обусловленных требований к педагогу и составляет профессиограмму преподавателя. К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиограммы преподавателя, который позволяет профессиональные требования объединить в три основные группы, взаимосвязанные и дополняющие друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии преподавателя; специальные знания и навыки по предмету [5].

Американские ученые по-разному определяют профессионально компетентного преподавателя - "эффективный", "превосходный", "компетентный", "лучший", "выдающийся" - и настаивают на разведении понятий "превосходный", "эффективный" и просто "хороший" преподаватель. В педагогической литературе США, посвященной проблеме профессионализма вузовского преподавателя, исследователи по-разному рассматривают ведущие признаки преподавателя-мастера. Так, К. Фельдман [7] выделяет три группы основополагающих признаков высокопрофессионального преподавателя. Первая группа включает характеристики, связанные с организационными и коммуникативными умениями: - энтузиазм в работе; - ясное, доступное объяснение материала; - глубокое знание предмета; - способность стимулировать интерес студентов. Вторая группа признаков связана с межличностными отношениями преподавателя со студентами и ролью преподавателя в стимулировании познавательной активности студентов: - уважение к студентам; - привлечение их к дискуссии; - частые внеаудиторные контакты со студентами. Последняя группа признаков иллюстрирует конструктивные и проектированные умения преподавателя: - разработка и подготовка курсов; - ясность поставленных перед студентами задач; - объективность в оценке студентов. Рейтинговая оценка личных и профессиональных качеств преподавателя, полученная в результате анализа данных студенческих и преподавательских анкет "Идеальный преподаватель" позволила К. Фельдману сделать вывод о том, что наиболее значимыми признаками эффективного преподавателя являются глубокие знания преподаваемого предмета, умение излагать материал ясно и доступно, стимулировать интерес.

Другой американский педагог Т. Шерман предлагает свой вариант профессиограммы преподавателя высшей школы США и в качестве пяти ведущих признаков педагога-мастера выделяет: - энтузиазм в работе; - ясность и доступность при объяснении учебного материала; - грамотная организация подготовительного этапа; - умелое стимулирование интереса к предмету - глубокое знание преподаваемого предмета. Энтузиазм как признак профессионализма преподавателя рассматривается многими американскими исследователями и ассоциируется с высокой педагогической квалификацией. Американские педагоги делают попытку проанализировать термин "энтузиазм" как неотъемлемую часть личности педагога. Правомерность такой трактовки, апеллирующей к личностному поведению преподавателя, нашла свое подтверждение в результатах опроса студентов, преподавателей и представителей администрации различных вузов США, проведенного группой американских ученых.

Наиболее детальная проработка профессиограммы университетского преподавателя была представлена М.Коллинзом. В ней наиболее характерными

особенностями педагога-энтузиаста являются: богатая голосовая палитра, эмоциональная речь, разнообразная мимика, живой взгляд, грамотная, эмоционально окрашенная речь и взрывной темперамент [8]. Преподаватель-энтузиаст, как выявляют многочисленные исследования, понятие неоднозначное. Его можно рассматривать по двум взаимодополняющим друг друга, направлениям: заинтересованность научной работой и успешность в организации учебной деятельности. Так, сторонники первого направления утверждают, что идеальный преподаватель - это тот, кто занимается научными исследованиями, проводит большую научную работу в области преподаваемой дисциплины. Эта точка зрения подтверждается серией исследований, в которых доказывалось, что сформированность предметной компетенции, постоянное совершенствование знаний преподавателя в области преподаваемого предмета вызывает глубокое уважение у студентов, стимулирует их познавательную активность. В рамках второго подхода наиболее высокую оценку получили преподаватели, которые проявляют глубокий интерес к организации учебной работы как к закономерному продолжению исследовательской деятельности.

Р. Хоффман в своем исследовании "Преподаватель глазами студента" отмечает тот факт, что практически все студенты высоко оценивают преданность преподавателей учебной работе, глубокое знание преподаваемого предмета и стремление вовлечь студентов в процесс познания [9]. Следующим составляющим в профилировании преподавателя является ясность и доступность в изложении учебного материала. По мнению американских учёных (группы М. Гильдебрандта, Р. Вильсона и Д. Динста) ясность и доступность при изложении - это те умения, по которым можно составить представление о преподавателе высокого уровня. В американской педагогической литературе ясность и доступность при презентации материала определяют как умение преподавателя доступно объяснять сложные теоретические вопросы, и что наличие или отсутствие у преподавателя этого качества является основным признаком для зачисления их в категорию "хороший - плохой". "Ясность" и "доступность" в изложении учебного материала занимает первое место среди четырех основных качеств, присущих преподавателю-мастеру. Еще одним необходимым качеством преподавателя-мастера является методически грамотная подготовка и проведение занятий, что связано с конструктивной и организаторской деятельностью педагога. В литературе имеется целый ряд подтверждений, доказывающих значимость и важность подготовки как этапа, необходимого для эффективного проведения занятия. В то же время нельзя забывать о правильной организации занятия, его структурной четкости и целостности. Т.Шерман обращает внимание на тот факт, что подготовка и методическая организация урока являются взаимосвязанными и взаимообусловленными факторами, определяющими успешность занятия [8].

Американские педагоги пишут о том, что все обследованные в ходе опроса опытные преподаватели затрачивают много времени на подготовку и организацию курса. При этом особое внимание уделяется четкой постановке целей курса, написанию подробного конспекта, разработке процедуры оценки результатов и тщательной отработке каждого занятия, продумыванию основных видов педагогического поведения. Эти же авторы, однако, отмечают, что в практике встречаются случаи, когда преподаватель не принимает во внимание интересы обучаемых, строго придерживаясь заранее разработанной структуры занятия. Но это не характерно для преподавателей высшей квалификации. Они, как правило, гибки в своих действиях, постоянно соотносят свою деятельность с интересами и запросами студентов. Итак, педагог-мастер, несмотря на тщательную предварительную подготовку и организацию занятия, адаптивен в своих действиях, старается учитывать интересы и нужды студентов, их конструктивные и организаторские умения сформированы в достаточной степени. Среди перечня качеств, которыми обладают преподаватели высшей квалификации, помимо упомянутых, значится также умение стимулировать процесс обучения. Многие

авторы считают это качество одним из главных. Создание обстановки стимуляции и мотивации в процессе обучения способствует формированию у студентов устойчивого интереса к предмету.

Подтверждением вышесказанному может служить исследование, проведенное американскими учеными, в ходе которого среди десяти профессионально значимых качеств преподавателя вуза, авторы выделяют стимулирование интереса к изучаемой дисциплине. Из средств, стимулирующих познавательную деятельность студентов, американские педагоги отмечают следующие: организация мотивированного обучения, неординарная презентация учебного материала, введение элементов развлекательности и методики "провокации". Кроме того, практически все исследования подтверждают концепцию о том, что поведение преподавателя и приемы, стимулирующие мыслительную деятельность студентов, развивают у них способность критически мыслить, пробуждают интеллектуальное любопытство, способствуют формированию новых идей. Еще одной составляющей педагогического мастерства преподавателя являются глубокие знания преподаваемого предмета. При этом американские ученые отмечают тот факт, что преподаватели высшей квалификации не только проникают в сущность преподаваемого предмета, но их отличает истинная преданность, страсть к своему предмету. Чрезвычайно важной является не только любовь к преподаваемой дисциплине, но и искреннее желание передать свои знания студентам. Согласно профиограмме С. Кегеля, педагог-мастер ориентирует студентов на целостное восприятие, на установление межпредметных связей, при объяснении старается интегрировать новые знания в уже усвоенные студентами и заражает их своей увлеченностью и преданностью преподаваемой дисциплине. Опросы, проведенные среди студентов американскими исследователями показали, что ведущей характеристикой высококвалифицированного преподавателя является глубокий интеллект, умение адаптировать цели и задачи учебного курса к интересам обучаемых. Все это позволило этому компоненту педмастерства занять одно из трех ведущих мест в рейтинге профессионально значимых качеств преподавателя [9].

В дополнение к пяти характеристикам преподавателя-мастера необходимо добавить и такой важный компонент профессионализма как преподавательский опыт. Исследованию взаимосвязи преподавательского опыта и педагогического мастерства посвящены ряд работ американских ученых. Описание "эффективного преподавателя" окажется неполным без тщательного анализа его личностных характеристик в русле гуманистической педагогики, которая в настоящее время получила в США большое признание. Истоки гуманистической педагогики берут свое начало в педагогических теориях Дж. Дьюи, А. Маслоу и др. Общим для их взглядов является признание уникальности, неповторимости личности.

Гуманистической направленностью привлекают исследования ведущего английского ученого, педагога и психолога Р.Бернса. Он видит реальный вклад в ту область современного человекознания, где педагогам и психологам определена решающая роль - в науку о воспитании личности. Р. Бернс считает, что такое интегрированное знание о человеке позволяет исследовать систему представлений человека о самом себе, именуемое им как "Я-коцепция" в ее интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом компонентах. Автором глубоко исследована проблема профессиональной деятельности педагога, формирования его личности, динамика требований общества. Р. Бернс исходит из убеждения о том, что человек, которому общество доверило воспитание молодого поколения, должен обладать высокой педагогической культурой, быть профессионалом, гуманистом. Суммируя персонологические черты такого педагога можно выделить, в первую очередь, следующие: 1) стремление к максимальной гибкости; 2) способность к эмпатии, т.е. понимание чувств других, готовность сочувственно откликнуться на их непосредственные нужды; 3) умение придать личностную окраску преподаванию; 4)



установка на создание позитивных стимулов для самовосприятия учащихся; 5) владение стилем неформального, теплого общения с учащимися, предпочтение устных контактов на уроке письменным; 6) эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность. Все эти качества, так или иначе, обусловлены позитивной "Я-концепцией" педагога. Она вообще "может служить своеобразной лакмусовой бумажкой при оценке профессиональной пригодности учителя. "Я-концепция" педагога определяет стиль его преподавания". В этом отношении Р. Бернс отмечает, что преподаватель с негативной "Я-концепцией" склонен к традиционным способам преподавания, его взаимодействие с учащимися носит безличный характер, индивидуальные особенности не замечаются и не признаются. Учитель с позитивной "Я-концепцией" проявляет готовность общаться с учениками и принимает их такими, какие они есть, для себя при этом не видит никакой субъективной угрозы [10].

Профессиограмма преподавателя – своеобразный паспорт, который содержит совокупность личностных качеств, педагогических знаний и умений, необходимых для осуществления учебно-воспитательного процесса [3].

Анализ большого количества исследований по педагогике высшей школы позволил нам дать профессиографическое описание "эффективного преподавателя" высшей школы. Наиболее важными из них являются такие, как глубокое знание преподаваемого предмета, грамотная организация подготовительного этапа, ясное, доступное объяснение учебного материала, энтузиазм в работе, умение стимулировать интерес иностранных студентов к предмету, личная заинтересованность преподавателя в академических успехах студентов. Кроме того, говоря о личностных параметрах "эффективного преподавателя" многие педагоги отмечают его позитивную "Я-концепцию", определяющую такие качества, как уверенность в себе, высокая самооценка, максимальная гибкость и уравновешенность, способность к эмпатии, умение придать преподаванию личностную окраску.

#### **Литература:**

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. - М.: Прогресс, 1986. - 421 с
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Уч. – 2-е изд. доп., испр. и перераб.- М.: ЛОГОС, 2002.-384с.
3. Ортинський В.Л. Педагогика вищої школи: Навч. посіб. – к.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. - М. ВЛАДОС, 1999 кн1 – 516с.
5. Слостенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика: Уч. пособие для студ. – М.: Школа – Пресс, 1997. – 512 с.
6. Харламов М.Ф. Педагогика. – М.: Высш.шк., 1990
7. Feldman K.A. The Superior College Teacher from the Students' View // Research in Higher Education - 1976, 5.
8. Collins M.L. The Role of Enthusiasm in Quality Teaching // Improving College & University Teaching. Third International Conference Session: Newcastle on Tyne, England, 1977.
9. Hoffman R.W. Students Portray the Excellent Teacher // Improving College & University Teaching, No 11, 1963.
10. Kegell C. The Distinguished Teacher // Improving College & University Teaching, No 12, 1964.

*Білик О. М.*  
*Харківська державна академія культури*  
*м. Харків, Україна*  
*e-mail: [bilikle@gmail.com](mailto:bilikle@gmail.com)*

*Брагіна Т. М.*  
*Харківська державна академія культури*  
*м. Харків, Україна*  
*e-mail: [braginat058@gmail.com](mailto:braginat058@gmail.com)*

## **Формування полікультурної мовної особистості іноземних аспірантів у процесі вивчення української мови в науковій комунікації**

Проблеми вивчення української мови як іноземної набувають усе більшої актуальності у зв'язку із соціокультурними процесами, що відбуваються в сучасному українському суспільстві. Особливо загострюються вони, якщо постає потреба вивчення української мови іноземцями на третьому освітньому рівні, тобто в аспірантурі. Для іноземних аспірантів оволодіння українською мовою пов'язується, насамперед, із необхідністю опрацювання наукової літератури з фаху, написання статей, підготовкою дисертації, виступами на наукових конференціях, участю в наукових професійних дискусіях. Отже, йдеться про формування мовної особистості іноземного аспіранта, спроможної до реалізації визначених завдань у контексті наукової комунікації в українському соціокультурному просторі. З урахуванням глобалізаційних процесів інформаційного суспільства особливої актуальності набуває формування саме полікультурної мовної особистості, здатної до наукової комунікації в умовах полілогу культур. Необхідність формування полікультурної особистості обумовлена викликами глобалізаційного суспільства, у якому важливо не лише знати й розуміти культуру країни навчання, але й осмислювати універсальні культурні концепти, що мають загальнолюдську цінність.

Проблеми мовної особистості розглядалися в наукових працях Г. Богіна, В. Карасика, Л. Карасу, Ю. Караулова, О. Леонтовича, Ю. Прохорова, М. Трубочанинова. Лінгводидактичні аспекти викладання української мови як іноземної порушуються в розвідках Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Касьяненко, І. Кочан, Б. Сокола, О. Тростинської та ін. Проте питання вивчення української мови в науковій комунікації в сучасній лінгводидактиці досліджено недостатньо, що і визначило мету цієї розвідки – пошук методичних засад викладання української мови в науковій комунікації в іншомовній аудиторії, спрямованих на формування полікультурної мовної особистості іноземних аспірантів.

У викладанні української мови як іноземної, зорієнтованому на розвиток полікультурної особистості іноземних аспірантів, важливу роль відіграє врахування особистісно-діяльнісного підходу, спрямованого на розвиток особистості як суб'єкта освітньої діяльності. Особистість в педагогіці та психології розглядається як певне поєднання психічних (психофізіологічних та соціально-психологічних) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання), рис темпераменту й характеру, здібностей особливостей психічних процесів [4, с. 42]. На думку О. Попової та А. Губи, «домінуюче положення в структурі особистості належить її соціальній стороні – світогляду, потребам, інтересам, ідеалам, устремлінням і естетичним якостям» [5, с. 218]. В. Серіков стверджує, що освіта має ґрунтуватися на врахуванні

життєвого досвіду особистості, її розвитку не лише як суб'єкта навчальної діяльності, але й суб'єкта життєвого шляху, що передбачає й особистісний розвиток [6, с. 272]. Є. Бондаревська вважає, що особистість має розвиватися як суб'єкт культури [1].

Сучасна лінгводидактика розглядає поняття «мовна особистість» як одне із ключових в теорії мовної освіти. Ю. Караулов визначає мовну особистість як багатокомпонентний, структурно впорядкований набір мовних здібностей, умінь, готовностей створювати та сприймати мовні твори [3, с. 71]. Він пропонує рівневу модель мовної особистості, яка містить вербально-семантичний (володіння мовними одиницями), когнітивний (відображення картини світу), прагматичний (мотиви, наміри особистості, мета спілкування) рівні [3]. Вербально-семантичний рівень передбачає оволодіння стереотипними моделями словосполучень та речень, одиницями яких виступають слова, що перебувають у граматико-парадигмальних, семантико-синтаксичних та асоціативних відношеннях. Тобто цей рівень пов'язано з оволодінням певною кількістю лексичних одиниць, необхідних для реалізації вербальної комунікації, вміннями їх використовувати в певній комунікативній ситуації. Лінгвокогнітивний рівень містить стереотипні генералізовані висловлювання, зокрема ідеї, поняття, концепти, що створюють певну систематизовану «картину світу», тобто певну ієрархію соціальних та культурних цінностей, що сформувалися в певному соціумі через набуття певного досвіду в процесі соціальної діяльності. Цей рівень також пов'язується із пізнавальною діяльністю особистості, що передбачає мисленнєві процеси. Прагматичний, тобто мотиваційний рівень мовної особистості містить стереотипні образи-символи прецедентних текстів певної культури, він також включає діяльнісно-комунікаційні потреби, зумовлені сферою спілкування, комунікативними ролями в різних комунікативних ситуаціях. Як одиниці цього рівня Ю. Караулов розглядає мотиви, завдання, цілі, наміри та настанови, що реалізуються в комунікативних ситуаціях [3]. Для іноземних аспірантів особливого значення набуває саме когнітивний рівень, який відображає інтелектуальну сферу особистості, ті знання, яких набуває іноземний аспірант під час опрацювання наукових джерел за темою свого дослідження. А прагматичний рівень, у свою чергу, забезпечує усвідомлення реальної наукової діяльності в соціумі.

Н. Гальськова вважає, що результатом вивчення іноземної мови є вторинна мовна особистість як показник здатності людини брати активну участь у міжкультурній комунікації [2, с. 65]. І. Халеева зазначає, що вторинна мовна особистість формується через оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови, й «глобальною картиною світу», що уможливорює розуміння нової соціальної дійсності [7, с. 68]. Дослідниця, продовжуючи ідеї Ю. Караулова, запропонувала враховувати в описі моделі процеси, які відбуваються з особистістю під час оволодіння нерідною мовою. І. Халеева вербально-семантичний рівень розділила на дві тезаурусні сфери: тезаурус I (формує «мовну картину світу»), тезаурус II (формує «глобальну картину світу»). Ці сфери взаємопов'язані та водночас й автономні стосовно одна одної. Тезаурус I формується під впливом тезаурусу II, формування якого передбачає оволодіння вміннями розпізнавати комунікативні наміри та мотиви особистості, котра належить до іншої культури, має іншу систему цінностей та норм соціальної поведінки. І. Халеева вважає, що оволодіння знаннями щодо картини світу передбачає вихід на когнітивний рівень мовної особистості. Отже, міжкультурна комунікація передбачає розуміння носія іншого мовного образу світу, розуміння іншомовного тексту передбачає співвіднесення цього тексту зі знаннями, що є у власній картині світу та визначення його місця в концептуальній картині світу. Під час вивчення іноземними аспірантами української мови в науковій комунікації важливо зіставлення різних концептуальних систем у контексті світової та національної культур.

Глобалізаційні процеси інформаційного суспільства зумовили полікультурний характер сучасної реальності, спричинили нові виклики щодо розвитку особистості

нового типу – полікультурної особистості, яка має бути динамічною, здатною адаптуватися до швидких змін в соціокультурному просторі інформаційного суспільства, ініціативної, самостійної, відповідальною за власну долю. Полікультурна особистість – це особистість, яка є суб'єктом полілогу культур, має активну життєву позицію, уміння жити в згоді з представниками інших культур, здатної до успішного самовизначення, продуктивної професійної діяльності в умовах культурного розмаїття суспільства. Метою навчання української мови іноземних аспірантів є не набір конкретних умінь, не лише отримання певних знань щодо культури країни, мова якої вивчається, а, передусім, формування мовної особистості, спроможної до активної життєдіяльності в глобалізованому світі, який є полікультурним.

Удосконалення методики викладання української мови в науковій комунікації іноземним аспірантам передбачає цілісне поетапне формування полікультурної мовної особистості, здатної посередництвом української мови не лише оволодівати науковими знаннями з фаху, а й усвідомлювати особливості української культури, відображені у мовних репрезентаціях певних культурних концептів, тобто актуалізується поняття «полікультурної мовної особистості», здатної до активної життєдіяльності в глобалізованому світі, наділеної міжкультурною толерантністю, зі сформованою міжкультурною компетентністю, готової до активної участі в діалозі культур, здатної до наукової комунікації в контексті полілогу культур.

Навчання української мови іноземних аспірантів передбачає формування належного сприйняття соціокультурного простору України, тобто іноземні аспіранти мають засвоїти лексичний матеріал, необхідний для сприйняття й усвідомлення наукової інформації, пов'язаної з фахом дисертаційного дослідження.

Крім мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенції у процесі вивчення української мови в науковій комунікації передбачається формування також соціальної компетенції, яка полягає в готовності вступати в комунікацію, чути співбесідника, умінні обирати мовні засоби, які відповідають статусу й соціальній ролі, умінні взаємодіяти з людьми, орієнтуватися в ситуації. Формування соціальної компетенції іноземних аспірантів відбувається шляхом включення їх у міжкультурну взаємодію з використанням певних дидактичних прийомів: аналіз мовленнєвої комунікації у ситуаціях наукового спілкування; аналіз текстів з метою виявлення соціокультурних стереотипів; розкриття змісту україномовних текстів з метою виявлення національного характеру українського народу; участь іноземних аспірантів в різноманітних творчих проектах, особливо продуктивними є спільні проекти з українськими аспірантами; презентація власних текстів з фаху.

Під час навчання іноземних аспірантів української мови необхідно: знайомити їх з Україною, залучати їх до української культури через вивчення культурологічного матеріалу; розвивати культурну самосвідомість через виховання поваги до української нації і української культури. Необхідно вирішувати проблему відбору навчального культурологічного матеріалу, зорієнтованого саме на розвиток полікультурних якостей мовної особистості. Послідовність тематичної лінії визначається лексико-граматичним матеріалом, а логіка його вивчення залежить від загальної комунікативної мети. Саме тому пропонуємо ввести до програми вивчення української мови в науковій комунікації іноземними аспірантами такі теми: «Сучасний світ і його проблеми», «Бібліотека в контексті міжкультурної комунікації», «Культура в добу глобалізації», «Українські композитори», «Обрядова пісенність Слобожанщини», «Театральна і музична культура України», «Проблеми вищої освіти і підготовки наукових кадрів», «Наука як сфера людської діяльності», «Психологія і технологія наукової творчості», «Методологія та методи наукового дослідження», «Основні риси дослідника», «Визначення предмета і об'єкта дослідження», «Визначення мети і завдань дослідження», «Наукова комунікація», «Наукова школа», «Методологія дослідження мистецтва», «Музикознавство як об'єкт наукового дослідження». Ці теми спрямовані на занурення в

спеціальні питання наукових дисциплін, пов'язаних з культурологією та мистецтвознавством, з орієнтацію в системі загальнолюдських цінностей, орієнтуються на формування готовності до соціальної взаємодії в науковій сфері. Різноманітність текстів й тем об'єднується ідеєю творчої наукової самореалізації в контексті української наукової комунікації, української культури як складової загальносвітової культури, цінностей української культури як складової загальносвітової парадигми цінностей.

Перебування іноземного аспіранта в українському науковому просторі передбачає адаптацію до стереотипів організації мовленнєвої комунікації, вибір стереотипних комунікативних стратегій і тактик наукового спілкування. Соціокультурні стереотипи особливо важливу роль відіграють під час навчання діалогічного мовлення. З огляду на специфіку мовленнєвої діяльності іноземних аспірантів актуалізуються стандартні реалізації інтенцій діалогічного спілкування в науковій комунікації, які хоча й подібні в різних мовах, проте мають чітко виражену національну специфіку, що вимагає включення в навчальні матеріали ситуативних діалогів, характерних для наукової комунікації. Це сприятиме більшій результативності процесу навчання іноземних аспірантів української мови, забезпечить підготовку до успішної комунікації з носіями мови в ситуаціях, пов'язаних із реалізацією їхніх наукових інтересів.

Отже, з іноземними аспірантами у процесі вивчення української мови надзвичайно важливо організувати роботу, спрямовану на формування полікультурної мовної особистості, здатної адекватно сприймати й використовувати в мовленні мовні одиниці, які мають національно-культурний контекст. У контексті сучасної ситуації методика навчання іноземних аспірантів української мови має бути орієнтована на формування полікультурної особистості, яка має високий рівень сформованості лінгвокультурної компетентності українською мовою, формування якої передбачає засвоєння певного обсягу знань про українську культуру, науку, мистецтво, тобто культурознавчих концептів, а також оволодіння мовленнєвими стратегіями і тактиками та культурно детермінованими сценаріями мовленнєвої поведінки в усній і писемній формах наукової комунікації.

#### Література:

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования. // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11–17.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
4. Пехота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О. М. Пехота, А. М. Старева – Миколаїв: Вид-во «Іліон», 2006. 272 с., с. 42
5. Попова О. В. Особистісно-діяльнісний підхід / О. В. Попова, А. В. Губа // Наукові підходи до педагогічних досліджень: колект. моногр. / за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків, 2012. – С. 216–244.
6. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: ИК «Логос», 1999. – 272 с.
7. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста: [сб. статей] / И. И. Халеева. – М., 1995. – С. 63–72.

### **Отдельные проблемы педагогического общения с иностранными студентами в условиях обучения новому языку**

Современная эпоха глобализации демонстрирует полиэтничность и многоязычие, которые стали реальностью практически всех государств. В связи с этим все большее внимание ученых привлекают проблемы обучения иностранным языкам. В настоящее время не подлежит сомнению необходимость изучения иностранного языка одновременно с ознакомлением с культурой, традициями, особенностями национального видения мира не только народа – носителя нового языка, но и представителя народа, который его изучает. В этом процессе принимают участие как сам студент, так и преподаватель, который вводит его в мир нового языка, а, следовательно, в мир иной культуры и мировосприятия.

Межкультурное общение представляет собой процесс коммуникативного взаимодействия между индивидами, являющимися носителями разных культур и имеющими собственный языковой код, конвенции поведения, ценностные установки, обычаи и традиции. Важным моментом в работе преподавателей по достижению успешности обучения студентов-иностранцев в иноязычном и инокультурном окружении является конструктивное педагогическое взаимодействие участников данного процесса. Несмотря на имеющийся достаточно широкий спектр проводимых, например, преподавателями-языковедами исследований в данной области, это продолжает оставаться достаточно проблемной зоной профессионально-педагогической деятельности. Хотя эффективность профессионального и педагогического общения, без сомнения, возросла, реально существующая практика свидетельствует о наличии множества проблем.

Как на начальном, так и на последующем этапах студент-иностранец проходит через достаточно сложные периоды адаптации, среди которых, например: преодоление языкового барьера, вхождение в новую социокультурную среду, освоение новых норм инокультурного/поликультурного окружения, выработка нового стиля поведения в новом социуме, знакомство с основами будущей профессии и др.

Проблемы иностранных учащихся на этапе адаптации связаны также с требованиями высшей школы, с их статусом иностранца в другой стране, с особенностями возрастной психологии, с их национально-психологическими особенностями.

Как отмечают исследователи, общение между преподавателем и иностранными студентами как представителями разных культур может протекать в различных ситуациях, быть успешным или, наоборот, приводить к культурному шоку. Условия успешной коммуникации зависят от правильного построения учебного процесса, скорейшей учебной, социально-психологической и других видов адаптации, контакта учащихся с преподавателем, другими студентами и окружающими их людьми, наличия учебных материалов, обеспеченности факультетов грамотными специалистами и многих других необходимых составляющих.

Многочратно отмечалось, что формирование межкультурной коммуникации «предполагает учет трех основных составляющих: этнопсихологической (обусловленной ментальными особенностями национальных культур), поведенческой

(обусловленной национально-культурной спецификой коммуникативного поведения) и обусловленной собственно национально-культурным языковым содержанием» [1]. К тому же преподавателям часто приходится решать не только вопросы языковой подготовки, но и максимального приближения уровня социокультурного, личностного и образовательного развития иностранных студентов к уровню других студентов, рядом с которыми им придется не только учиться, но и жить.

Большинство молодых людей будет стремиться «ускорить процесс вхождения в иной социум с целью уменьшения дистанции между собственной культурой и культурой страны изучаемого языка» [4]. Но часть из них (например, китайцы, индусы и нек. др.), будут стараться сохранить некую автономность культурного существования, что вполне понятно и объяснимо. В подобной ситуации неминуемо возникнут противоречия между участниками коммуникации, принадлежащими к разным культурам.

Именно поэтому, в этот период очень важны не только интеркультурная компетентность, но и толерантность и сдержанность позиции преподавателя, который должен помнить о недопустимости давления, назидательности. Ему необходимо проявить особый такт, полностью исключив навязывание стандартов своей культуры. Так, например, в группе студентов из Индии, большинство из которых являются вегетарианцами, не следует заострять внимание при чтении текста о национальной украинской еде на раздражающих их моментах, связанных с употреблением мясных блюд. Главным в такой ситуации является не противопоставление, а сопоставление различных культур и утверждение мысли, что взаимопонимание сближает народы.

Ряд исследователей среди положительных факторов адаптации иностранных студентов называют степень общительности, то есть готовность к установлению новых социальных контактов. Мы это можем наблюдать на примере марокканцев, которые достаточно легко знакомятся и поддерживают вполне доброжелательные отношения с представителями других культур. Хотя следует отметить, что подобные контакты легче осуществляются и дольше поддерживаются с представителями культуры мусульманской. Динамика педагогического общения и, в конечном счете, успешной адаптации зависит от развития знаний, умений, навыков межкультурного общения.

Как подчеркивает Е.А. Штерн: « Развитие умений и навыков межкультурного общения в процессе педагогического общения тесно связаны с адаптацией и социализацией иностранных студентов в новых условиях, когда и на занятиях, и во внеаудиторное время происходит знакомство с новой для них страной и культурой и « вторичная социализация языковой личности учащегося»[ 4, с 141]. При этом различают первичную и вторичную социализацию, которые определяются рядом исследователей как «инкультурация» и «аккультурация», в процессе которой человек, как культурный тип, приобретает ту или иную идентичность, сохраняя при этом основы своей культуры.

Активным участником данного процесса является преподаватель, который должен не только сам обладать коммуникабельностью, но и уметь управлять ситуацией, преодолевать возникающие психологические барьеры в общении, демонстрировать терпение и выдержку. Особенно это касается ситуаций, в которых задействованы представители эмоциональных и в общении излишне активных народов (например, индусы или азербайджанцы), склонные к созданию ситуаций межкультурного недопонимания или даже конфликта.

Как отмечает С.В.Дрокина: «Педагогическое общение в иноязычной среде – это такое общение преподавателя с иностранными студентами, которое обеспечивает благоприятный социально-психологический климат обучения, создает наилучшие условия для развития мотивации студентов в начальный период их адаптации к новой социокультурной среде, обеспечивает управление социально-психологическими

процессами в учебных группах, позволяет в максимальной степени использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя высшей школы» [3].

При обучении большинства иностранных студентов преподаватель должен стремиться использовать все возможные средства эмоционального и психологического воздействия для создания дружеской атмосферы в учебной группе, избегать давления и авторитарности в общении со своими подопечными. Необходима технология обучения, направленная на академическую, социально-психологическую и социокультурную адаптацию иностранных студентов, которая бы способствовала успешному межличностному, межкультурному и профессиональному общению. Хотя единых правил быть не может, а стиль педагогического общения с иностранными студентами в разных случаях должен быть различным. Так, например, китайские (как и африканские) образовательные традиции связаны с образом авторитарного преподавателя, поэтому эти учащиеся с трудом привыкают к дружелюбному, демократическому стилю общения.

Следует подчеркнуть, что педагогическое общение в иностранной аудитории – специфическая форма взаимодействия субъектов межкультурного общения преподавателя и студента. Оно формируется на основе владения преподавателем специальной технологии общения и включает резервы совершенствования учебно-воспитательного процесса и развития основ межкультурной компетентности как студента, так и преподавателя.

#### **Литература:**

1. Рубина С. Н., Культурологический подход к формированию межкультурной компетенции при обучении русскому языку в китайской аудитории// Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век. Ч. II. Сб. науч.- метод. ст.– М.: Газета «Правда», 2007, с. 93.
2. Филимонова Н. Ю., Годенко А. Е., Проблемы воспитания иностранных студентов как проблемы саморазвития личности// Научный Вестник МГТУ ГА, сер. Международная деятельность вузов. МГТУ ГА.– № 94(12). – 2005,с.51 – 60.
3. Дрокина С. В., Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов: Материалы Всероссийского семинара. Том 2.– Томск: Изд-во ТПУ, 2008. с. 52.
4. Штерн Е. А., Современная газета в культуроведческой парадигме РКИ// Русистика и современность: Лингвокультурология и межкультурная коммуникация.– СПб, 2002, с. 141.

***Валит Е.С.***

***Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина***

***г. Харьков, Украина***

***e-mail: [valit@mail.ru](mailto:valit@mail.ru)***

### **О своеобразии национально-культурных стандартов в рамках межкультурной коммуникации**

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



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

На протяжении трех с половиной лет (февраль 1990 – август 1993 гг.) мне довелось работать с аспирантом из Сирии Саиром Зен Альдином. Кроме чисто научных интересов по теме его диссертации нас объединило стремление создать некое взаимопроникновение славянской и мусульманской культур на основе переводов художественных произведений – поэтических и прозаических.

Тогда адресатами нашего общего внимания стали стихи поэта-символиста Валерия Брюсова, стихи Марины Цветаевой, «Записки юного врача» Михаила Булгакова – «Стальное горло» и «Полотенце с петухом». Говоря языком современной терминологии, мы занялись активизацией межкультурной коммуникации. Все указанные переводы были опубликованы в Дамаске отдельными книгами или же публикациями в газетах. Уже тогда, в 90-х, было понятно всем, что чрезвычайно важно укреплять гуманитарные связи и способствовать обмену идеями, знаниями и творческими достижениями: без этого нет взаимопонимания между людьми и народами. Художественной литературе принадлежит в этом обмене особая роль, ведь именно из нее читатели разных стран черпают знания, обладающие приметами несомненной подлинности.

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

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

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

Я Бог, я царь, я червь,  
Я человек.  
И я поэт. Мне голос свыше дан,  
Чтобы души таинственные струны  
Будить вовек,  
Чтобы звучал орган.  
У алтаря Поэзии высокой  
Священнодействую, но чуда не творю:  
В руках твоих каменья в хлеб насыщенный

Своею песней я не изменю.  
 Ты чуда жаждешь, но поэт не властен  
 Быть ни пророком, ни Мессией... ты  
 Лишь прикоснуться можешь к тем запястьям,  
 Что к вечному кресту пригвождены.  
 Но я с креста сойти, увы, не смею,  
 Его нести – мой тяжкий, вечный долг,  
 И силой поэтической своею  
 Не подниму на битву ратный полк.  
 Что сделаю я для людей? Немного! –  
 Я дам им в руки счастья ключи,  
 Утерянные в детстве, на пороге  
 Жестокой жизни – свет зажгу в ночи.  
 Я чуда не творю, но на рассвете  
 Твоим глазам раскрою я простор:  
 Так на заре лишь почки – листьев дети –  
 Навстречу солнцу открывают взор.  
 В вечерние часы, часы раздумий,  
 Уставшему на жизненном пути,  
 Я мудрость дам тебе и в полнолуние  
 Смысл жизни помогу тебе найти.  
 А ночью я пошлю тебе виденье:  
 Не Бог, не черт, а добрый домовый  
 Тебе расскажет сказку, и сомненья  
 Тебя покинут, и придет покой...  
 Ты хочешь знать, кто я – твоя отрада,  
 У алтаря ты молишь: «Имя рек!»  
 Но имени, поверь, тебе не надо!  
 Знай: я не Бог, не царь,  
 Я человек!

(Перевод Е.Валит)

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

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

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

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

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

Обе книги – оригинал и перевод подарены заместителем Министра культуры Сирии Саиром Зен Альдином и автором книги Еленой Валит директору Института перевода Евгению Резниченко в библиотеку Института.

Моей книге «Человек по имени Женщина» суждено было попасть в конкурсный проект «Разрешите себе», итоги которого подводились в сентябре 2017 года в Москве.

Учредители Проекта Мария Точилина и Инесса Холоденина предоставили возможность каждой победительнице в определенной номинации поделиться с собравшимися единомышленниками своим видением смысла жизни, женского счастья и просто счастья быть и жить.

Членом жюри, которая оценивала мою женскую историю, стала известная актриса кино Анна Касаткина (если вы помните, она играла яркую роль в фильме «О чем говорят мужчины»).

Из всей книги, в которой была сделана попытка решить множество проблем в нелегкой женской жизни, актриса выбрала для озвучивания веселый юмористический стих «О романтике в браке» - «Поэма о носках». Публике так понравилось ее актерское мастерское прочтение этого опуса, что последующие несколько дней Фейсбук трещал от запросов: «Где поэма о носках? Это шедевр!» Конечно, это не шедевр, это просто шутка, но люди тогда, в тот вечер так расслабились, так поверили друг другу, потянулись друг к другу, что эта шутка добавила веселья и позитива в тот вечер.

Благодаря творческому сотрудничеству автора настоящей статьи и сирийского поэта носители русского языка имеют возможность познакомиться с переводами некоторых стихотворений Саира Зен Альдина, которые были опубликованы в сборнике научных трудов «Перспективные ориентиры лингво-философской науки XXI века» в Бухаре в 2018 году.

#### لا تُحِبِّني Не люби меня

1995 / 12 / 6 حلب

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

(перевод Валит Е.С.)

#### سلاسل Цепи

2006\10\19

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

(перевод Валит Е.С.)

**لأجل عينيك Ради Ваших глаз**

30 آذار 2008

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

**تلميذ Ученик**

28 آب 2009

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

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

Переводчик в XXI веке — одновременно и посредник между читателями разных стран, и активный участник культурного диалога. Переводчик уже по призванию своему – миролюбивый посредник в наиболее острых дискуссиях современности, пробуждающий – по знаменитому пушкинскому выражению – «чувства добрые» и «милость к падшим». Смею отнести к таковым заместителя министра культуры Сирии Саира Зен Альдина и вашу покорную слугу.

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

А ведь он один – Человек, Поэт!

### Литература:

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

*Варава С. В.*

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина  
г. Харьков, Украина*

## Средства выражения отвлеченно-обобщенного характера в научном изложении

Для выражения понятийно-логического мышления в научном стиле отбираются из языковой системы, создаются и воспроизводятся в процессе речевой деятельности наиболее отвлеченно-обобщенные средства. Научный (или учебно-научный) текст как проявление теоретической мысли представляет собой речевое произведение отвлеченно-обобщенного характера. Он неизменно насыщен большим количеством отвлеченно-обобщенных по значению языковых единиц. Это связано с необходимостью определения и передачи научной информации в наиболее обобщенном, отвлеченном виде, в отрыве от конкретных ситуаций и непосредственных участников общения («говорящего» и «слушающего; «пишущего» и «читающего»), то есть здесь актуальны экстралингвистические факторы: для научного изложения важен не деятель, а само действие, его протекание и результат безотносительно ко времени [2, с. 126; 8, с. 125-126; 9, с. 18; 10, с. 8-9].

Перечислим *основные выделяемые учеными отвлеченно-обобщенные грамматические значения* (отвлеченно-обобщенные грамматические формы, категории), присущие научной речи [1, с. 10-13; 8, с. 122-137; 9, с. 17-28; 10, с. 6-26; 11, с. 100].

1) Грамматические значения, объединяющие, обобщающие несколько семантико-грамматических признаков, присущих ряду соотносительных форм, или выражающие более широкое понятие. Приведем примеры.

1.1. Несовершенный вид глагола, который, по словам ученых (А. А. Потебня, А. А. Шахматов, А. М. Пешковский, В. В. Виноградов, А. В. Бондарко и др.), выражает понятие более широкое, чем совершенный, и, в определенной степени, включает в себя грамматическое значение совершенного вида (сравним: оппозиции протяженность – результативность, длительность – законченность и внутренний предел и т. д.). Рассматривая соотношение глаголов совершенного и несовершенного вида по степени конкретности – абстрактности на лексико-семантическом уровне, ученые отмечали, что беспрефиксные глаголы (известно, что большинство из них являются глаголами несовершенного вида) более «отчетливо квалифицируют действие, детерминируют его», приставки являются «семантическими квалификаторами» [6, с. 153, 222]; сопоставляя их семантику, акцентировали внимание на большем семантическом объеме глаголов совершенного вида [5, с. 299].

1.2. 2-ое лицо в обобщенном значении или 3-ье лицо по сравнению с первым и вторым.

2) Грамматические формы, заключающие в себе отвлечение от конкретных грамматических свойств, присущих данному грамматическому явлению, выражая

общее представление данности, качественности, например: настоящее время глагола – вневременное – в неопределенно-личных предложениях и вневременное будущее в обобщенно-личных. При этом формы вневременного будущего в таких предложениях, как отмечают ученые, часто выступают в значении вневременного императива – побуждения, приглашения к действию. Настоящее вневременное употребляется также и в двусоставных предложениях.

3) Грамматические категории, представляющие собой общее обозначение, «называние» категории, формы, понятие о ней (например, инфинитив по сравнению с другими глагольными формами).

4) Грамматические категории, относящиеся к случаям, когда грамматическое значение во многом определяется характером лексики (абстрактная / конкретная) – например, формы единственного и множественного числа у конкретных существительных выражают значение единичности и раздельного множества, а у абстрактных существительных – значение, отвлеченное от понятий числа и счета. В связи с этим в научной речи присутствует большое количество абстрактной лексики, встречаемой в изучаемых текстах, лексем с отвлеченным значением.

Характерно, что даже конкретная лексика в научном изложении часто выступает для обозначения общих понятий. Кроме того, не только существительные, но и глаголы часто употребляются в научной речи не в своих основных и конкретных значениях, а в переносном, обобщенно-отвлеченном значении.

5) Грамматические формы, связанные с особенностями употребления, которое определяется в контексте наличием / отсутствием конкретизации или лексико-семантически: например: с одной стороны, единственное число в значении собирательности и при выражении общего понятия, с другой стороны – единичность или совокупность единичных предметов.

6) Грамматические категории, характеризующиеся неопределенностью грамматических показателей, грамматико-семантической нечеткостью или даже отсутствием признаков, свойственных соотносительным формам данной категории (например, средний род существительных, по сравнению с мужским и женским). Преобладание существительных среднего рода, по сравнению с существительными мужского и женского рода, ученые объясняют большей отвлеченностью, поскольку существительные среднего рода часто обозначают абстрактные понятия, представляют собой «общее отвлеченное значение вещной предметности», выступают как «отвлеченная форма обезличенной предметности» [4, с. 82, 83].

Кроме того, для научной речи характерно и обилие отглагольных существительных.

7) Преобладание в качестве формы сказуемого составного именного сказуемого, в котором в роли связок выступают глаголы *быть, являться, называться, представлять собой, становиться / стать* и др., по сравнению со случаями, когда в качестве сказуемого выступают предикаты, заключающие в себе конкретное действие.

В качестве связок в составном именном сказуемом также часто выступают полузнаменательные глаголы *становиться / стать, считаться, делаться, оказываться*, в именной части при которых обычно выступает прилагательное, иногда – компаратив.

**На синтаксическом уровне исследователи выделяют два основных лингвистических признака отвлеченно-обобщенного характера научной речи** (что частично было рассмотрено выше при анализе используемых отвлеченно-обобщенных категорий, форм):

1) деагентивность изложения, то есть исключение из структуры предложения агентивного субъекта;

2) полипропозитивность простого предложения, или именной характер научной речи [9, с. 19].

1) *Деагентивность изложения* обусловлена тем, что в научной речи изложение, описание действий, направленных на познание существующего реально объективного мира, и результатов этого познания обычно представляется в обобщенной форме как процесс коллективного творчества, что в процессе создания речевого высказывания осуществляется при помощи использования большого количества синтаксических структур, в которых предикат выражен агентивным глаголом, предполагающим действие лица, но позиция агенса остается незамещенной: в частности, это обобщенно-личные, неопределенно-личные и безличные предложения, а также двучленный пассивный оборот. Действующее лицо в подобных предложениях либо совсем отсутствует, либо мыслится обобщенно, неопределенно, все основное внимание сосредоточено на действии и его обстоятельствах.

По данным М. Н. Кожинной, «если обратиться к разновидностям простых предложений, то оказывается, что помимо двусоставных личных предложений, составляющих 88,3% от всех простых предложений, среди односоставных за исключением 1% (падающего на инфинитивные и номинативные) все оказываются обобщенно- или неопределенно-личными (5,7%) или безличными (4,8%). В этом обнаруживается связь с отвлеченно-обобщенностью научной речи» [8, с. 323].

Таким образом, на синтаксическом уровне в научной речи широко представлены предложения, из структуры которых исключён субъект.

1.1. Неопределённо-личные предложения со сказуемым, выраженным формой 3-го лица множественного числа настоящего времени или в форме множественного числа прошедшего времени. В научной речи такие предложения выражают действие обобщённой совокупности лиц, конкретное обозначение которых избыточно для передачи актуального содержания; основное внимание, как уже было отмечено ранее, уделяется самому действию.

1.2. Обобщённо-личные предложения со сказуемым, выраженным глаголом 1-го лица множественного числа настоящего или будущего времени.

Обобщённо-личные предложения в научном изложении часто используются при объяснении материала, при доказательстве, при обращении к примеру, к опыту как к доказательству приводимого рассуждения, когда внимание тоже обращено к действию, эксперименту.

Важно отметить, что предложения, в которых предикат выражен формой глагола 1-ого лица множественного числа, занимают особое место среди предложений с незамещенной позицией агенса. В научной речи они широко представлены также в текстах-рассуждениях (или инструкциях), являются организующим элементом таких текстов и выполняют экспрессивную функцию и активизируют внимание читателя, выражая обращенность к адресату речи [9; 12].

Как справедливо отмечают исследователи, к этому типу предложений близки по значению формально выраженные двусоставные предложения с подлежащим, выраженным местоимением *мы*, которое в данном случае имеет собирательное значение (его называют «лекторское *мы*»). Такие предложения часто используются в устной форме речи или в письменных произведениях, отражающих устную форму, например, в учебниках, содержащих курс лекций. В речевых высказываниях наблюдается сочетание и чередование таких предложений с обобщенно-личными предложениями.

Предикат с авторским или лекторским *мы* может быть выражен и формой глагола прошедшего времени. Такие предложения не могут быть соотнесены с односоставными обобщенно-личными предложениями.

1.3. Безличные предложения в научной речи часто используются для выражения модальных отношений возможности / невозможности, необходимости действия.

Как отмечают исследователи, безличные предложения с агентивным предикатом также относятся к деагентивным структурам, при этом, в отличие от литературно-

разговорной речи, в них крайне редко присутствует агентивный субъект в форме косвенного падежа.

1.4. Стремление к объективной обобщенности и отвлеченности без указания на субъект действия выражается также пассивными оборотами. Поэтому при обучении языку профессионального общения традиционно уделяется большое внимание активным и пассивным конструкциям.

При использовании пассивных оборотов акцентируется внимание на описании механизма действия, процесса, а само действие характеризуется без указания на его производителя. По мнению исследователей научной речи, пассивные конструкции употребительны в тех случаях, когда: а) фактический производитель действия очевиден из контекста, известен из хода изложения и нет необходимости называть его повторно; б) необходимо сконцентрировать внимание адресата информации на самом действии, а не его производителе; в) фактический производитель действия неизвестен, мыслится неопределенно, либо намеренно не указывается; г) описывается действие, не зависящее от производителя [11, с. 85].

Кроме того, что широкое употребление пассивных конструкций в научной речи обусловлено необходимостью строить высказывание без указания на действующее лицо, ученые мотивируют их использование также экстралингвистическими условиями, а именно: тем, что описываемые в научных текстах процессы представляют собой, как правило, не конкретные, актуальные для данного момента события, а обычные, постоянные действия, служащие часто для качественной характеристики предмета, явления, состояния. При этом пассивные конструкции, обладающие значением не только процессуальности, но и состояния, оказываются адекватным средством передачи процессов с ослабленной динамичностью.

2) Как было отмечено выше, в качестве второго основного признака отвлеченно-обобщенности научного изложения, который проявляется на синтаксическом уровне, исследователи называют *полипропозитивность простого предложения*. При этом под полипропозитивностью они понимают семантико-синтаксическую усложненность простого предложения, его способность выражать более одного элементарного смысла, которые соответствуют нескольким фактам действительности, и выводят суть термина «полипропозитивность» из содержания термина «пропозиция»: «Пропозиция понимается как модель называемого предложением «положения дел», как объективное содержание предложения, рассмотренное в отвлечении от всех сопровождающих его субъективных смыслов и от той проекции, которую придает ему та или иная формальная организация предложения» [3, с. 686].

По данным некоторых ученых, роль номинализаций в синтаксической речи возрастает, о чем свидетельствуют результаты диахронического статистического исследования научной речи: установлено, что доля простого предложения по сравнению со сложным увеличивается, при этом средняя длина простого предложения возрастает на фоне общего сокращения средней длины предложения [7; 9].

В связи с изложенным выше актуальным при создании учебных пособий для обучения языку профессионального общения (или научной речи) является включение в пособие упражнений и заданий, способствующих изучению описанных выше синтаксических конструкций, умению их продуцировать, распознавать в тексте и правильно трактовать, а также обучение навыкам их трансформации.

#### Литература:

1. Адамцова Л. К некоторым лингвостилистическим особенностям языка научно-технических текстов / Л. К. Адамцова // Русский язык и литература в общении народов мира. Проблемы функционирования и преподавания. VII Конгресс МАПРЯЛ. Доклады и сообщения чехословацкой делегации. – Прага, 1990. – С. 10-13.



2. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли – М.: Иностранная литература, 1961. – 394 с.
  3. Белошапкова В. А. Современный русский язык / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская и др.; Под ред. В. А. Белошапковой. – М.: Высш. шк., 1989. – 800 с.
  4. Виноградов В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов – М.: Учпедгиз, 1947. – 284 с.
  5. Головин Б. Н. Соотносительность глагольных основ и вопрос о месте вида в формо- и словообразовании русского глагола // Ученые записки Вологодского пединститута. – Т. XXII. – 1958. – С. 291-309.
  6. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка сопоставительно со словацким. Ч. II. Морфология. – Братислава: Словацкая АН, 1960. – 577 с.
  7. Кожина М. Н. О некоторых тенденциях функционирования единиц синтаксиса в русской научной речи / М. Н. Кожина, М. П. Котюрова // Стиль научной речи / Отв. ред. Е. С. Троянская – М.: Наука, 1978. – С. 3-23.
  8. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М. Н. Кожина – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1972. – 396 с.
  9. Лариохина Н. М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н. М. Лариохина – М.: Рус. яз, 1989. – 160 с.
  10. Метс Н. А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся / Н. А. Метс – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 54 с.
  11. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова – М.: Рус. яз., 1985. – 128 с.
- Троянская Е. С. К вопросу о технико-стилистических приемах в научной речи / Е. С. Троянская // Язык научной литературы. – М.: Наука, 1975. – С. 27-86.

*Волкова І.В.*

*Харківська гуманітарно-педагогічна академія*

*м. Харків, Україна*

*e-mail: irinavolkova2@ukr.net*

*Масло О.В.*

*Харківська гуманітарно-педагогічна академія*

*м. Харків, Україна*

*e-mail: olga\_maslo@ukr.net*

**Педагогічна культура викладача-філолога  
як основа формування особистості  
майбутнього вчителя української мови та літератури**

Педагогічна культура є явищем, залежним від багатьох взаємозумовлених чинників, а тому є найточнішим відображенням загального фахового рівня викладача як особистості. Щодо його провідної ролі у вихованні й навчанні молоді читаємо не лише в численних педагогічних розвідках, а й у відгуках студентів.

Кожне суспільство виробляє і пропагує цінності, носієм яких має бути викладач, інакше він не зможе забезпечити виховання особистості і міжчасового зв'язку.

Оскільки формування особистості вчителя є тривалим і складним процесом, у його основу має бути покладена послідовна система виховання майбутнього педагога.

Вона повинна спиратися на досягнення світової педагогіки у тісному зв'язку із особливостями розвитку сучасного суспільства, із загальнолюдськими цінностями [11, с. 32].

Центром сучасної освіти, на думку багатьох науковців (О. Семенов, Н. Суханової, Б. Гершунського та ін.) є особистість, яка прагне саморозвитку й постійного самовдосконалення. Тож метою вищого навального закладу сьогодні, із нашого погляду, є також створення середовища, у якому поєднано класичні й нові гуманітарні дисципліни й поєднання відомих і нових підходів до їх вивчення, єдність наукового світогляду студентів із актуалізацією гуманістичних ідеалів.

Питаннями формування особистості майбутніх учителів, важливості педагогічної культури і її складових переймалися вітчизняні й зарубіжні педагоги: С. С. Вітвіцька, В. М. Гриньова, Т. В. Іванова, Г. М. Коджаспирова, Л. С. Нечипоренко та ін. Особливості виховання майбутніх філологів досліджувала низка науковців, але ці студії виконані переважно в руслі формування викладачів певної мови як іноземної. Роль особистості самого викладача-філолога (як мовника, так і літератора) як основи формування майбутнього вчителя української мови та літератури залишається поза обговоренням. Тож *актуальність* нашої розвідки не викликає сумнівів.

**Мета** розвідки – з'ясування особливостей процесу формування свідомого філолога-україніста й ролі викладача-філолога в цьому процесі. **Завдання** розвідки відповідно до мети окреслимо таким чином: проаналізувати суспільні виклики щодо підготовки вчителя української мови та літератури, з'ясувати вплив педагогічної культури філолога на формування особистості майбутнього вчителя української мови та літератури.

Завдання філолога-україніста – формувати елітарний тип національно-мовної особистості, носія елітарної мовленнєвої культури [10, с.45]. Тож власна майстерність педагога-словесника в умовах оновлення парадигми освіти набуває надзвичайної важливості. Мета педагога – підготовка такого професіонала, який гармонійно поєднує в собі моральність, освіченість, високий інтелектуальний розвиток відповідно до цінностей національних і загальнолюдських.

Педагогічна майстерність викладача-словесника сприяє створенню ним засобами його навчальної дисципліни високодуховної особистості. При цьому кожен учасник навчально-виховного процесу стає свідомим суб'єктом моделювання й реалізації освітньої мети.

Співдіяльність викладача й студента-майбутнього філолога впливає в синхронному плані на одночасне їх самовдосконалення як у пізнавальному, мисленнєвому планах, так і в емоційно-естетичному. У діахронії ж можна говорити про неповторний розвиток особистості, яка ввібрала самобутні національні українські духовні риси.

На думку більшості згаданих вище авторів, педагогічна культура є комплексним утворенням і складовою загальної культури нації. У сучасних умовах спостерігаємо більш високі вимоги до фахової підготовки майбутніх спеціалістів на основі компетентнісного підходу, основи якого були закладені Німецьким ученим Г. де Ханом [12]. Він зауважував, що від людини вимагають сформованості низки умінь, а саме: прогнозувати власні дії, аналізувати їх, працювати міждисциплінарно, відкрито сприймати світ, брати участь у вирішенні проблем, реалізовувати власні ідеї, співчувати та співпереживати, мотивувати діяльність власну та інших, рефлексувати. Тут цілком природним є зростання великою мірою ваги педагогічної культури педагога-словесника, який допомагає майбутнім філологам формувати вміння приймати соціально відповідальні рішення, створювати умови для активної мовленнєвої діяльності своїх учнів.

Л. І. Мацько вважає важливим набуття високого рівня володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами

текстотворення) і рівня мовного іміджу соціальних ролей (політика, державця, керівника, ученого та ін.) [8, с. 3].

Зазначимо, що педагогічна культура філолога передбачає не лише розвиток мовленнєвої компетентності студента, але й формування картини етносоціуму мови, яка вивчається. Це, як наслідок, впливає на покращення взаєморозуміння між представниками різних культурних спільнот. Реалізація такого розвитку великою мірою залежить від особистісної позиції педагога-філолога, для якого знання предмету є важливим, але не єдиним суспільним запитом, адже викладач має виховувати учнів своїм предметом.

Викладач філолог-літератор вибудовує для учнів кілька важливих принципів, які слід урахувати при доборі літератури для читання: це мають бути справжні цінні художні твори, які повинні задовольняти потреби особистості і працювати на її розвинення; матеріал для прочитання має бути достатнім і надавати можливість вибору; бажано, аби твори мали не один план, а ще й підтекст, який давав би розвиток розумові й почуттям студента.

Наш досвід засвідчує, що такі принципи сприятимуть інтеріоризації рефлексивної позиції читача-студента. Ця позиція має суттєві ознаки, зокрема прийняття й засвоєння тих моральних цінностей, життєвого й художнього досвіду, які відображені в книзі та ін. Така позиція викладача-літератора сприятиме пізнанню світу студентами, їх самопізнанню, самовихованню, розвитку в них естетичного підходу до оцінювання прочитаного, набуттю ними нових стимулів до успішної соціалізації і, як наслідок, до успішної фахової діяльності у подальшому тощо.

Отже, педагогічна культура викладача-філолога є визначальним фактором формування особистості майбутнього учителя мови та літератури. Вона впливає на формування в студентів потреби у самовдосконаленні, готовності до самоосвіти, на розвиток естетичного сприйняття художніх творів. Компетентнісний підхід є системним міждисциплінарним підходом, і формування самоосвітньої компетентності студента має формуватися з використанням можливостей мовних дисциплін. Описана читацька позиція допомагає збагатити духовний світ майбутнього учителя.

### **Література:**

1. Вітвицька С. С. Активні методи у навчанні педагогічним дисциплінам як фактор підвищення професіоналізму у майбутніх вчителів: Психологопедагогічні фактори підвищення педагогічної майстерності вчителя-вихователя: Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції 16-17 листопада 1995 р. / С. С. Вітвицька. – Житомир: ЖДПУ, 1995. – С. 82-84.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теор. і метод. аспекти). – Автореф. дис. ... доктора пед. наук. – К., 2001.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Иванова Т. В. Формирование педагогической культуры будущего учителя в учебном процессе (на материале дисциплин педагогического цикла): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 1991.
5. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М., 1994. – 334 с. 3
6. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Текст]: коллективная монография; под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Родионовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 392 с.
7. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность) / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001.

8. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо : до питання формування мовної культури / Любов Іванівна Мацько // Дивослово : щомісячний наук.-метод. журнал МОН України. – 2001. – № 9 (535). – вересень. – С. 2-3.
  9. Педагогическая культура / Под ред. Л. С. Нечипоренко. – Харьков: ХДУ, 1993.
  10. Сидоренко В. Формування акмелінгвістичної майстерності вчителя-словесника в системі неперервної педагогічної освіти // Українська мова і література в школі: наук.-метод. журнал / В. Сидоренко. – 2015. – № 4. – С. 39-48.
  11. Слостенин В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных педагогических заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н.Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
- Haan, G. De. Politische Bildung fuer Nachhaltigkeit / G. De Haan // Aus Politik und Zeitgeschichte. – 2004. – В. 7–8. – S. 39.

**Волошан Г.А.**  
**Харьковский национальный аграрный университет им. В.В. Докучаева**  
**г. Харьков, Украина**  
**e-mail: galinavoloshan@gmail.com**

### **Место контроля в процессе формирования коммуникативной компетенции у иностранных учащихся начального этапа обучения**

**Постановка проблемы.** Наиболее ответственную роль в процессе обучения второму языку (в нашем случае – русскому языку как иностранному) играет начальный этап обучения. Именно здесь формируется языковая база учащихся, и от того, насколько успешно будет идти процесс её формирования, зависит и уровень формирования коммуникативной компетенции. Ведь именно грамматика, по мнению академика Л.В.Щербы, является сборником правил речевого поведения. И правила, её составляющие, должны быть точны и отвечать языковой действительности; они должны руководить говорящим при составлении фраз в соответствии с теми мыслями, которые говорящий хочет высказать. То есть конечная цель обучения, к которой мы подводим наших учащихся в конце начального этапа обучения, заключается в формировании коммуникативных способностей учащихся – умения строить речевое высказывание в зависимости от ситуации, т.е. выражать на иностранном языке свои мысли, умение строить предложения, соответствующие определенным речевым ситуациям, согласно нормам этого языка. Поэтому так важно придерживаться четкой системы и последовательности в работе над языковыми явлениями в иностранной аудитории.

**Целью статьи** является рассмотрение факторов, способствующих наиболее полному всестороннему усвоению иностранными учащимися предъявляемого грамматического материала, поскольку самая большая трудность при изучении иностранного языка заключается не в количестве лексических единиц, которые заучил, запомнил учащийся, хотя, безусловно, без лексики не может быть речи о владении иностранным языком, так же, как нет языка без овладения его звуковой системой и интонационными структурами. Однако, на наш взгляд, именно грамматическая тема является тем основополагающим стержнем, вокруг которого вращаются все виды работ – и виды упражнений, и круг лексических единиц, и, конечно, тексты.

**Изложение основного материала исследований.** Грамматические формы, предъявляемые учащемуся для ознакомления, а в последующем до полного освоения для употребления в коммуникативных ситуациях, должны изучаться не изолированно, а в определенных структурах, в употреблении. Такие навыки и умения должны целенаправленно формироваться на специально отобранном языковом материале, соответствующем поставленным целям обучения.

Для того чтобы быть в состоянии ответить на вопрос или спросить о чем-либо, иными словами, чтобы вступить с собеседником в общение, учащемуся нужно овладеть целым рядом необходимых навыков и умений, работа над формированием которых должна включать такие этапы:

1. Введение (предъявление) грамматического материала
2. Формирование речевых умений через систему упражнений
3. Осознание учащимся грамматического явления как части языковой системы
4. Выход в реальную коммуникацию

Этап предъявления грамматического явления – один из наиболее ответственных и требует от преподавателя большой подготовительной работы, цель которой – дать неискаженные черты изучаемой языковой единицы, используя при этом простейшие лингвистические средства, так как приблизительное понимание учащимся грамматической единицы станет причиной ошибок в речи учащегося, что неизбежно приведёт к замедлению речевой практики. На этом этапе не следует пренебрегать имитационными упражнениями, так как именно они уделяют основное внимание формальной стороне языкового явления и через них закладываются первые навыки его автоматизации.

На этапе формирования речевых умений посредством системы упражнений важно выработать у учащихся умение слушать самого себя, замечать ошибки как в своей речи, так и в речи одноклассников. Механическое повторение учащимся исправленной преподавателем грамматической формы не способствует активизации памяти, мыслительной деятельности учащихся. Уместными в этом случае будут переспросы преподавателя «Как? Я не расслышал?», «Не понимаю, подумайте и повторите», а также обращение к другим учащимся группы: «Что он сказал?», способствующих активизации внимания учащихся. Как известно, аудирование (особенно в самом начале изучения нового языка) является одним из самых сложных видов речевой деятельности, поэтому такие вопросы способствуют, с одной стороны, закреплению формы клише «Он сказал, что ...», а с другой – развивают умения не только слушать и понимать, но и различать, насколько правильным в языковом отношении был построен ответ товарища по группе, вносить коррективы в случае неверно использования языковых форм. Для развития способности «языка» преподаватель должен в первую очередь развивать в учащемся «мыслящую способность», ибо язык – это не что-либо отделённое от мысли, а напротив – её органическое создание, в ней коренящееся и беспрестанно из неё вырастающее. Учащиеся должны не только знать правила, а уметь правильно их применять в речевой практике, что соответствует коммуникативной цели обучения. Часто учащиеся, знающие правила теоретически, не могут использовать их в речевой практике и делают многочисленные ошибки.

Успешное овладение новым языком предполагает осознание его системности. Учащемуся прежде всего надо не просто «увидеть», «запомнить», но и осмыслить языковые факты, обобщить их, установить сходство или различие. Чем меньше систематизирован для сознания учащихся второй язык, тем сильнее интерференция, тем меньше возможностей у обучаемого к самостоятельному изучению, доучиванию языка. Обобщения связаны с совершенствованием практических умений, что позволяет говорить о постоянном взаимодействии понятийной и функциональной сторон языкового явления. Обобщения должны быть, с одной стороны, лингвистически содержательными, с другой – коммуникативно обусловленными. Поэтому, на наш

взгляд, так важны уроки-обобщения, где вместе со студентами преподаватель прослеживает весь этап формирования лингвистического знания, формулирует определенные правила, вместе со студентами составляет схемы, таблицы, определяет коммуникативные ситуации уместного использования языкового явления. Схема дает также возможность наглядно представить правило и выступает средством, способствующим запоминанию правил образования форм и значений, которые составляют ту или иную категорию. Использование в схеме абстрактных, знаковых и символических форм расширяет возможности представления большого количества явлений в одном. Таблицы же в свою очередь можно рассматривать и как средство, способствующее произвольному и произвольному запоминанию правил образования форм и значений, которые составляют ту или иную категорию. При этом и активизируется лексический материал. Кроме того, обобщения обеспечивают потенциальную возможность осознать изучаемое явление в процессе речевой деятельности и тем самым реализовать накопленные знания в речевом акте.

Так, например, при изучении падежной системы обращаем внимание на разнообразные возможности использования грамматических структур при ответе на вопрос «Когда?». Изучение предложного падежа дает возможность использовать названия месяца и года, винительный падеж добавляет использование дней недели, а родительный падеж завершает это обобщение при названии точной даты. При этом введение каждой новой грамматической формы подкрепляется повторением уже известных учащемуся форм.

Поставленная задача предполагает необходимость контроля не только за усвоением учащимися языковых явлений в теоретическом плане, но и умений практически пользоваться элементами языковой системы в конкретной речевой цепи. При коммуникативно ориентированном обучении особое место занимают как контролирующая, так и обучающая функции контроля. Она выражается в постепенном формировании у студентов самоконтроля и самооценки как факторов, направляющих и стимулирующих их учебную деятельность. При этом процесс учебно-познавательной деятельности может быть успешным лишь в том случае, если оценка не завершает, а сопровождает его на всех этапах. Следовательно, этапы контроля и – как результат – оценивание знаний и умений должны соответствовать этапам обучения. В этом случае контроль (и оценка) соотносятся с этапом формирования коммуникативной и, в том числе, языковой компетенции.

#### **Литература:**

- 1.Рожкова Г.И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам / Г.И. Рожкова.- М.: МГУ, 1983.-125 с.
- 2.Рожкова Г.И. Избранные труды / Г.И. Рожкова.- М.: Макс Пресс, 2011.- 494 с.
- 3.Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики / Е.И. Пассов.- М.: Русский язык, 1989.- 276 с.
- 4.Языковая системность при коммуникативном обучении: Сб. статей / М.: Русский язык, 1988
5. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике/ Л.В. Щерба. – Л.: ЛГУ, 1958. -184 с.

## **Some Aspects of Listening while e-learning**

FCE is an abbreviation for First Certificate in English. According to statistics, this is the most popular international exam. It is tested in a hundred countries of the world, people of different nationalities, but the overwhelming majority are Europeans. Approximately 88% of candidates for possession of a certificate have completed preparatory courses. Most people who are willing to pass this test, do it for the sake of work - you will get significant benefits.

The exam system is quite complicated. The candidate has to go through five stages: the first is reading (1 hour), the second is written speech (1 hour 20 minutes), the third is using English (45 minutes), the fourth is listening (about 40 minutes), and the fifth is speaking (14 minutes). Candidates who successfully pass the test are given marks: A (80-100%), B (75-79%), C (60-74%). The test is considered failed if you have less than 60%.

First Certificate for English is an examination targeted at Level B2 in the Council of Europe's Common European Framework of Reference. Candidates achieving Grade A (between 180 and 190 on the Cambridge English Scale) received a certificate stating that they have demonstrated ability at Level 1. Candidates achieving Grade B or Grade C (between 160 and 179 on the Cambridge English Scale) receive a certificate at Level B2.

Department of Foreign Languages under the guidance of prof. Sergeyeva T.V. has established the e-training courses for receiving a certificate. The teachers of the Department are involved in the scientific investigations. Prof. Sergeyeva T.V. organized e-learning research groups including e-learning research group on listening (senior lecturers Galchenko V.M., Tkachenko S.V., Lysenkova T.M.)

Why listening is important? Because it occupies 45 per cent of the time adults spend in communication. Yet, for all its importance, students often fail to give listening the attention it needs. Listening, however, is the most challenging of all skills in English.

Listening is a very important part of the exam. It consists of four parts (30 questions, 40 min). To help students to pass the exam it is necessary to take into consideration some algorithms before listening and strategies for achieving the result. Part 1 includes 8 extracts around 0.5 min each. Part 2 is a long text of about 3 min (a talk/presentation on a specific topic). The task is to complete gaps in 10 sentences. In Part 3 you hear 5 speakers on the same topic for about 3 sec each. In Part 4 there is a long text about 3 min (interview, discussion). You have three options from A to C.

There are many difficulties may face in understanding a talk or conversation. The speaker, the situation and the listener can all be the cause of these difficulties. Contributing factors include the speaker talking quickly, background noise, a lack of visual clues, the listener's limited vocabulary, a lack of knowledge of the topic, and an inability to distinguish individual sounds. To help learners, there are some 'strategies'.

1. Predicting content. Depending on the context – a news report, an exchange in a supermarket – you can often predict the kind of words and style of language the speaker will use. Our knowledge of the world helps us anticipate the kind of information we are likely to hear. Moreover, when we predict the topic of a talk or a conversation, all the related vocabulary stored in our brains is 'activated' to help us better understand what we are listening to. Try to predict what is going to happen or what the speaker might say next.

2. Listening for gist. When listening, it is also possible to get the 'whole picture' but with one crucial difference: information comes in a sequence. And in that sequence of information, there are content words (nouns, adjectives and verbs) that can help you form that picture. When you learn new words, try to group them with other words used in a similar context. Mind maps are good for this.

3. Listening for details. When listening for details, you are interested in a specific kind of information – perhaps a number, name or object. You can ignore anything that does not sound relevant. In his way, you are able to narrow down your search and get the detail you need. In a listening test, if you asked to write down the age of a person, listen for the words related to age ('old', 'young', 'years', 'date of birth', etc.) or a number that could represent that person's age. If it is a conversation, you might wait to hear someone beginning a question with 'How old ....?' When you are taking a test, as soon as you get the question paper, skim through your questions, underline the important words and decide what kind of detail you need to identify in the listening text. To sum up we should say: 'the more you practice, the better you will get'.

#### References:

1. Гальченко В. М., Ткаченко С. В., Лисенкова Т. М. Завдання та принципи організації роботи зі створення е-курсу аудіювання / В.М. Гальченко, С.В. Ткаченко, Т.М. Лисенкова // Тези доповідей 73 науково-технічної конференції ХНУБА, 6-7 лютого 2018 р. – Х.: ХНУБА, 2018. – С. 120.
2. Лисенкова Т. М., Гальченко В. М., Ткаченко С. В. On-line навчання слуханню на рівні B2 / Т. М. Лисенкова, В. М. Гальченко, С. В. Ткаченко // Матеріали 73 науково-методичної конференції ХНУБА «Актуальні проблеми підготовки фахівців нової генерації у полікультурному просторі технічного університету», 3-5 квітня 2018 р. – Харків: ХНУБА, 2018. – С. 67-68.
3. Сергеева Т. В. Техніка формування навичок говоріння в межах е-навчання / Т. В. Сергеева // Тези доповідей 73 науково-технічної конференції ХНУБА, 6-7 лютого 2018 р. – Х.: ХНУБА, 2018. – С. 118.
4. Crystal David. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / David Crystal. - Cambridge University Press, 1997. – 488 p.
5. Sergeeva T., Barber J. Developing generic competences in learning to learn: Textbook. – Kharkiv Operativnaya poligrafiya”, 2016. – 120 p. // Сергеева Т.В., Барбер Дж. Развитие общих компетентностей в обучении учиться: Учебное пособие. – Х.: «Оперативная полиграфия», 2016. – 120 с. – Англ. и рус. яз.

*Гіль С.І.*  
*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*  
*м. Харків, Україна*  
*e-mail: lanavnvn@gmail.com*

### Основні етапи роботи з вивчення української фразеології

Сприйняття фразеологічних одиниць будь-якої мови, зокрема української, викликає в іноземців досить значні труднощі. Але залишити без уваги ці одиниці не можна, оскільки вони широко функціонують у розмовному мовленні, у засобах масової інформації (*відігравати роль; диктувати свою волю; дістати право громадянства;*



так собі; куди не кинься; бог знає що таке; вписувати в історію золотими літерами; дійти висновку). Вивчення фразеологізмів може бути важливим засобом інтенсивного оволодіння українською лексикою. Вони відображають українську національну культуру своїми прототипами (омонімічними вільними словосполученнями), а також окремими одиницями свого складу. Ціла низка фразеологічних одиниць може розповісти про: традиції українського побуту (*триматися хати; класти зуби на мисник; потрапити як полоник між ложками*); релігійні уявлення (*як Бог дасть; Господи благослови; Господь з тобою; дзвонити у всі дзвони; грішна вода; підвести під монастир*); явища минулого й сучасного життя українців, що не завжди мають прямі відповідники в зарубіжних національних культурах (*дурне сало без хліба; дати гарбуза; взяти рушники; вискочити як козак з маку; сам собі пан*) тощо. Правильне використання фразеологізмів сприяє поглибленню комунікативних навичок іноземних студентів, увиразнює їхнє мовлення, робить його живим, емоційним. Знання фразеології є одним із показників гарного володіння мовою. Фразеологічні звороти – це одне із невичерпних джерел посилення експресивності та поглиблення логізації викладу.

Інтерес до проблеми навчання фразеології іноземців серед східнослов'янських науковців спостерігають давно: існують праці, у яких розглядаються питання семантизації фразеологізмів, мінімізації фразеологічного складу, урахування рідної мови іноземних студентів під час вивчення фразеології та ін. [ 1; 2; 3]. Як відомо, кожна мова внаслідок відмінності лінгвістичного матеріалу повинна мати свою особливу методику. На жаль, сьогодні в Україні немає системного підходу до вирішення проблем методики викладання української мови як іноземної. Написано чимало розрізнених статей, і ми сподіваємося, що ці роботи й запропонована стаття стануть унеском у розвиток української лінгводидактики, можуть бути використані під час створення ґрунтовних праць у галузі методики викладання української мови як чужої. З огляду на це вважаємо доцільним розглянути основні етапи роботи з навчання іноземних студентів української фразеології, запропонувати види вправ для закріплення й повторення вивченого, матеріали, а також види робіт із метою перевірки знань і навичок іноземних студентів.

На підставі генетичних, структурних, функціональних ознак з-поміж фразеологізмів можна виділити прислів'я, приказки, крилаті вислови, афоризми, максими, сентенції, парадокси, літературні цитати, ремінісценції [ 4, 121]. Зауважимо, що багата українська фразеологія широко використовується як стилістичний засіб. Фразеологічні звороти активно вживаються в усіх мовних стилях із різними функціями. У науковому та офіційно-діловому мовленні переважно послуговуються загальнолітературними стійкими зворотами в номінативній функції: *підбивати підсумки, брати до відома, виносити ухвалу, брати участь* тощо. У публіцистичних, художніх творах та в розмовному мовленні перевагу надають експресивно-стилістичному боку фразеологізмів як книжного, так і розмовно-побутового характеру (*увінчати лаврами, альфа і омега, ділити шкуру небитого ведмеда, не бачити смаленого вовка, холодний розум, утерти носа, тави ловити* та ін.).

На заняттях з української мови як іноземної фразеологічні звороти можна використовувати з різною метою: ілюструвати фонетичні і граматичні явища, типові ситуації спілкування, а також застосовувати в обговоренні різних і подібних мовних одиниць у різних мовах, ситуативного вжитку певної одиниці, розуміння її образного змісту тощо.

Знайомити з українськими фразеологізмами іноземних студентів можна під час вивчення будь-якої граматичної теми: чергування приголосних звуків при словозміні (*бік – на боці: 1) бути, стати на (чиєму) боці; 2) правда на моєму боці; бочка – на бочці: 1) сидіти на порохівій бочці; як оселедців у бочці; крок – на кроці: на кожному кроці; клітка – у клітці: битися наче птах у клітці; ложка – у ложці: і в ложці води не*

спіймаєш “про хитру, спритну людину”; річка – у річці: крапля в річці; голка – голці: голці ніде впасти); прикметники (гарячий на руку, широка душа, зелена вулиця, швидкий на слово; важкий ≠ легкий на руку, на підйом); дієслова 2-ої особи (і собаку не вдержиш, в рот не візьмеш, голими руками не візьмеш); дієслова руху (пішла голова обертом, піти наперекір, зайти в глухий кут, зайти в душу, вийти у світ, вийти з рівноваги, вийти з берегів, вийти з ладу; летіти стрілою, вітром); дієслівні форми на -но, -то (ні думано, ні гадано; жеребок кинуто); наказовий спосіб (хоч з-під землі викопай, хоч із шкури вилізь; молоко на губах витри; візьми вуха в руки; не каркай [як ворона]); вираження заперечення (у ногах правди немає, не було рівного; і крихти в роті не було; не було зносу; не було кінця-краю; щоб ноги не було; лиця не було; не мати серця); прислівники (дешево й сердито, заходить здалека, ні гаряче ні зимно, бачити далеко; бути вдома й замужем – “користуватися одночасно усіма вигодами”, і вдень і вночі, дерти носа вгору; мало каші з’їв; брати слова назад; держатися гуртом); числівники (дивитися в сто очей; майстер першої руки, як двічі два; грати першу скрипку; десята вода на киселі; сім п’ятниць на тиждень; бути між двох вогнів; убивати двох зайців, слухати одним вухом); сполучники (наприклад, мов кислицю з’їв, вертітися як муха в окропі; жити як вареник у маслі/ у сметані тощо).

Доцільно використовувати явища фразеологічної синонімії або антонімії. Можна запропонувати студентам підібрати фразеологізми-синоніми чи антоніми, користуючись поданими матеріалами: мало каші з’їв = мало квасу випив = молоко на губах витри; зуби з’їсти (на чому) = з’їсти собаку = набити руку; грати в одну дудку = співати в один голос; з одного тіста = одного поля ягода = пара чобіт на одну ногу; втерти носа = поставити на місце = збити пуху; повний лоб = золотий лоб ≠ пустий лоб = мідний лоб; не давати спуску ≠ давати поблажку; розпускати язика ≠ держати язика за зубами; стояти на правильному шляху ≠ стояти на неправильному шляху тощо. Цікавою й корисною була б робота з підбирання фразеологічних еквівалентів української та рідної мов.

Фразеологічні звороти можуть допомогти в роботі під час складання характеристики людини: ходячий довідник, душа не з лопуцька (про серйозну, варту уваги людину), лихий на язик, лихий на їжу, мухи в носі грають (про гордовиту, пихату людину), як табак в розі (неосвічений, некультурний), хоч свічки ліпи, одні кістки та шкіра, палкий серцем, не з заячого пуху (про хоробру людину), не з дурного десятка, золоті руки, як картина, кров з молоком, дитя природи, мухи не зобидить та ін. Можна запропонувати студентам невеликі творчі письмові роботи, у яких вони мають не тільки пояснити значення вже знайомого їм фразеологізму, але підібрати й описати життєві ситуації, що демонструють зміст цієї одиниці; схарактеризувати свого друга чи подругу, використавши запропоновані фразеологізми. Наприклад: друзі пізнаються в біді; до кого пристанеш, таким і сам станеш; відкривати Америку; робити з мухи слона, синій птах. Якщо студенти – майбутні філологи – вивчають античну літературу, можна запропонувати розтлумачити крилаті вислови на зразок ахіллесова п’ята; дамоклів меч, ариаднина нитка, авгієві стайні, ріг Амальтеї тощо. На заняттях із фразеології можна використовувати різноманітний матеріал – тексти з українських газет, коментуючи значення фразеологізмів, їхню роль.

Система занять із фразеологічними зворотами містить такі етапи: 1) подання теоретичних відомостей про українську фразеологію; 2) пояснення нового фразеологічного матеріалу; 3) виконання різних видів вправ з метою закріплення вивченого; 4) повторення вивченого; 5) виконання певних видів роботи з метою перевірки знань і навичок іноземних студентів.

На першому етапі викладач знайомить студентів із поняттям “фразеологічний зворот”, розповідає про типи фразеологізмів, шляхи їх формування, функції, а також про фразеологічні словники, де подано значення цих одиниць, синоніми чи антоніми до

них. Обсяг теоретичних відомостей має бути невеликим, насиченим цікавими й доступними для сприйняття студентами прикладами.

Пояснення нового фразеологічного матеріалу відбувається в такій послідовності: 1) викладач записує фразеологізм на дошці; 2) студенти самостійно або за допомогою викладача формулюють значення фразеологічного звороту (семантизувати новий фразеологізм можна за допомогою двох малюнків, перший з яких ілюструє його пряме значення, другий – переносне); 3) розтлумачений фразеологізм наводиться в контексті, оскільки контекст – це матеріальний виразник ситуації, він актуалізує значення фразеологізму (нагадаємо, що семантизуючий контекст має бути мінімальним за обсягом без додаткових труднощів); 4) представлений на малюнку й наведений у контексті фразеологізм студенти повторюють уголос за викладачем або індивідуально; 5) фразеологічний зворот та його значення студенти мають записати до зошита чи спеціального фразеологічного словника.

Під час вивчення фразеології корисним для студентів буде ведення словника фразеологічних зворотів. Викладач може запропонувати скласти цей словник за темами чи в інший спосіб, давати систему позначок, що вказують на належність одиниці до певної семантичної групи (“про людину”, “про почуття”, “про кількість” тощо); можна подавати нормативно-стилістичні коментарі, обмеження (говорити про нейтральні чи негативні за семантикою фразеологізми). Бажано в такому словнику, крім значення й контексту, подавати еквіваленти з рідної мови студентів.

З метою закріплення вивченого можна виконати різні види вправ:

- 1) розглянути запропоновані малюнки; визначити, які фразеологізми вони ілюструють;
- 2) розтлумачити наведені фразеологізми;
- 3) замінити подані слова фразеологічними зворотами: *не знати труднощів*, *не зустрічатися з небезпекою* (фразеологізм *не бачити смаленого вовка*), *набути досвіду* (фразеологізм *собаку з їсти*), *червоніти* (фразеологізм *пекти раків*);
- 4) викладач подає уривок із статті, завдання – знайти фразеологічні звороти й пояснити їхнє значення;
- 5) розтлумачити такі словосполучення: *золоте серце*, *золота каблучка*, *золоті руки*, *золота середина*, *золотий ланцюжок*, *золота голова*, *золоте весілля*, *золоте правило*, *золотий вік*, *золотий дощ*, *золотий лоб*, *золотий телець*, *золотий фонд*.

З метою перевірки знань і навичок студентів пропонуємо використовувати такі види робіт, як фразеологічний диктант (наприклад, вибірковий), фразеологічний кросворд, фразеологічне лото (на аркуші паперу у клітинах подано значення фразеологізмів; студенти мають швидко підібрати відповідні фразеологізми, написані на окремих картках; переможець гри той, хто першим закрийє всі клітини на аркуші).

Ми переконані, що систематично організована робота з вивчення фразеологізмів в іноземній аудиторії є досить ефективною. Така робота є необхідною та корисною, оскільки поглиблює знання іноземних студентів, збагачує, увиразнює, урізноманітнює їхнє мовлення, знайомить з особливостями української ментальності.

#### Література:

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1976. – 248 с.
2. Кисилева С.Н. К вопросу об использовании единиц фразеологии и афористики в учебном процессе на подготовительном факультете/ С.Н. Кисилева// Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод.статей. – № 23. – М.: Русский язык, 1984. – 154 с.
3. Лингвистические и методические аспекты преподавания русского языка как иностранного: Сб.ст. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 1992. – 136 с.
4. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови/ О.Д. Пономарів. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 248 с.

5. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб.наук.праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – 252 с.
6. Фразеологічний словник української мови: У 2 кн./ Уклад.: В.М. Білоноженко та ін. – К.: Наук.думка, 1993. – Кн. 1. – 528 с.; Кн. 2. – 984 с.

**Голопич І.М., Перцева В.А.**  
**Харківський національний університет внутрішніх справ**  
**м. Харків, Україна**  
**e-mail: innagolopych@gmail.com, victoria.p@ukr.net**

## **Стратегія формування дискусійної компетенції у студентів-іноземців**

Останнім часом одним із визначальних чинників, що впливають на якість оволодіння українською мовою як іноземною, є формування у студентів-іноземців уміння вести дискусію на суспільні теми. Формування актуальних для студентської молоді суспільних, морально-етичних та естетичних проблем із метою їх обговорення сприяє, по-перше, накопиченню та засвоєнню світоглядних знань у певній галузі, виробленню власного погляду на проблему, самостійних оцінок і висновків, забезпечуючи у такий спосіб перетворення знань на переконання і, по-друге, розвиває та формує уміння й навички логічної композиції дискусії, а також лаконічності, точності, послідовності її передавання, що необхідно для успішної навчальної, професійної та суспільної діяльності майбутніх фахівців. Саме на старших курсах вивчення української мови як іноземної треба використовувати не лише з комунікативною метою, а й з пізнавальною.

Предметом будь-якої дискусії є проблема, спричинена суперечностями об'єктів проблемної ситуації. Ці суперечності можна пояснити, знаючи основні властивості протиставлених об'єктів. Для пояснення сучасної проблемної ситуації для українського суспільства, студентам-іноземцям необхідно оволодіти, по-перше, актуальною інформацією з обговорюваної проблеми й засобами її вираження українською мовою і, по-друге, тезаурусом, який узагальнює ті поняття, що пояснюють конкретні моральні, етичні й естетичні явища, тобто концептуальною інформацією та засобами її вираження українською мовою.

Зрозуміло, що вирішення певної суспільної проблеми складається із послідовного розв'язання окремих її аспектів, які відображають мовленнєвий і смисловий процес дискусії. Тому необхідно виявити причинно-наслідкові відношення між ними. Загалом, можна визначити певні стадії розвитку дискусії, необхідні для її проведення.

На першій стадії підготовки до дискусії на суспільну тему слід зі студентами-іноземцями виявити проблему, тобто встановити суперечності у відношеннях між об'єктами актуальної проблемної ситуації. Зміст цього етапу можна представити такими мовленнєво-смисловими операціями, як порівняння та протиставлення фактичної та концептуальної інформації. Тут обов'язково слід знайти місце для нових відомостей (запам'ятовування) та сформувати навички доступу до нових відомостей.

На другій стадії необхідно зайнятися добором текстів, що стосуються основної тези за допомогою таких мовленнєво-смислових методів, як конкретизація й узагальнення, систематизація і класифікація. На сьогодні суспільні інформаційні тексти, що входять у систему текстів масової комунікації (вони складають значну кількість текстів, що функціонують в Інтернеті), включають різні компоненти, що

відображають національну культуру українців: традиції, побут, повсякденну поведінку, менталітет, який відображатиме специфіку сприйняття навколишнього світу, художню культуру, яка відображатиме реалії, образи нашого народу.

Третя стадія підготовки – це безпосередньо початок вирішення й пояснення проблеми (або її аспектів) за допомогою порівняння та протиставлення, висновків у формі умовиводу – на підставі відібраної фактичної та концептуальної інформації. Саме тут необхідно встановити принципові характеристики пошукової проблеми за допомогою понять, чинників, законів суспільного життя українського суспільства та лексико-граматичних засобів їх оформлення.

На наступній стадії вже можливо оформити мовний матеріал за допомогою емоційно-експресивних засобів, притаманних нормам розмовного стилю української мови.

Після цього треба переходити до остаточного доведення або спростування обговорюваної суспільної проблеми (висування гіпотез, індукція, дедукція). На цьому етапі відбувається перевірка студентами-іноземцями надійності використання нових відомостей (верифікація).

Мовне оформлення кожної із запропонованих стадій підготовки до дискусії на суспільно важливу тему потребує набуття студентами-іноземцями певних умінь та навичок:

- уміння самостійно виявляти суспільну проблему, здійснюючи порівняння та зіставлення фактів українською мовою;
- уміння виокремлювати із суспільних текстів (усних і писемних) ключових слів та речень, що стосуються зазначеної проблеми;
- уміння складати план переказу, викладати прочитане, розповідаючи один одному, виділяючи головні думки та виділяючи головне і другорядне в мовному повідомленні;
- уміння записувати відповіді на запитання за текстом;
- уміння відбирати факти й аргументи, що стосуються теми та підбирати візуальні підказки;
- уміння пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, пов'язаними з проблемою;
- уміння робити висновки у формі умовиводу;
- уміння висловити свою згоду чи незгоду щодо основної тези, аргументів, висновків;
- уміння зіставляти свої міркування із міркуваннями опонента та звергати увагу опонента і слухачів на презентацію певних фактів;
- уміння відповідати на питання опонента та репліки аудиторії.

Визначені уміння належать, як бачимо, до проблемно-пізнавальної і логіко-композиційної категорії.

Отже, представлена стратегія мисленнево-мовленневого процесу підготовки дискусії студентами-іноземцями на суспільну тему сприяє конкретизації змісту будь-якої обговорюваної суспільно-політичної, культурологічної, морально-етичної чи естетичної проблеми. Це дає змогу запрограмувати і предметно-логічний зміст і мовне оформлення кожної логічної стадії дискусії, яку необхідно здійснити для вирішення певної проблеми під час викладання української мови як іноземної.

#### **Література:**

1. Бурова Л.Б. Дискусия как средство формирования коммуникативной компетенции. / Бурова Л.Б., Ефимова Н.И. // Наука и современность. – 2011. – № 8. – С. 51-59.
2. Ковалевська Т.Ю. Основи ефективної комунікації / Т.Ю. Ковалевська, С.А. Бронікова. – Одеса, 2008.

3. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению. / М.А. Ковальчук. – М., 2008.
4. Левченко О.П. Усне ділове мовлення. / О.П. Левченко. – Львів, 2010.
5. Ніколаєва С.Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов. / С.Ю. Ніколаєва. – К., 2008.

*Греул О.А., Бессонова Н.Н.*  
*Харьковский национальный университет строительства и*  
*архитектуры*  
*г. Харьков, Украина*  
*e-mail: [khnuba.ukrmova@gmail.com](mailto:khnuba.ukrmova@gmail.com)*

### **Культурно-психологическая адаптация в процессе обучения чтению семиотически насыщенных текстов**

Субъект обучения вообще и субъект обучения иностранным языкам, в частности обучения русскому языку как иностранному, отличается различной психофизической способностью к адаптации, а следовательно, и различными типами реакции на языковую среду. Они не только по-разному реагируют на ту или иную ситуацию, но и активно создают свои собственные стратегии, воспринимают, а иногда и прогнозируют возможные последствия изменения актуальной ситуации через призму своих учебных, коммуникативных познавательных, лингвистических потребностей.

На основе изучения субъективных стандартных оценок обучающихся, их личностных конструкторов и ситуационных диспозиций возможна предсказуемость реакций в процессе адаптации к новой языковой и социальной среде. Каждый субъект реагирует по-своему и в силу своего прошлого языкового опыта, и в силу специфики мотивационной сферы, эмотивности. Когнитивная оценка ситуации влияет на обучающегося, который соизмеряет свое поведение со значимыми для него лично условиями обучения, окружения.

Облегчение учебного процесса, излишняя адаптация материалов, заниженные требования к результатам владения языком, завышение оценок, подавление самостоятельности и активности при постановке самостоятельных целей в выборе решений приводит к мотивационному конфликту – спаду мотивации, обучаемые не выдерживают ситуаций, в которых не находят для себя важных задач и целей.

Расхождение культур, ценностей, нетождественность вербальной категоризации действительности в разных языках и культурах (национальные смыслы слов, языковых знаков, национально-культурная семантика национально-культурного речевого поведения), нетождественность системы социального взаимодействия, культурологические противопоставления на узуальном речевом уровне, несовпадение содержания и понятия у слов, соотносимых с тождественными реалиями, специфика структуры коммуникативного акта, культурной символики тормозят процесс адаптации и аккультурации в новой языковой среде при изучении иностранного языка.

Отрицательно влияют на мотивацию неопределенные ситуации с дефицитом или субъектом информации, рассогласование между ситуационным и обобщенным мотивами, неправильная ориентация в окружающей среде, несоответствие между воображаемой и реальной ситуацией в стране изучаемого языка.

Информация, хранимая языком, но находящаяся за его пределами, является источником приобщения обучающегося к новой культуре (интенциональная информация, учитывающая установку адресата на ее восприятие, косвенная информация – детали действительности, культуры, быта).

Необходимо отметить, что переход к новой научной парадигме в лингвистике на рубеже XX-XXI вв., обусловленный вовлечением в орбиту ее изучения все более широкого круга явлений, связанных с передачей и восприятием информации в современном обществе, выдвинул в качестве одной из первоочередных задач всестороннее исследование языка во всем многообразии его связей с кодами других семиотических систем, в том числе и с кодами различных культур.

За последние годы интерес к невербальным средствам коммуникации, информационная емкость и прагматический потенциал которых нередко выше, чем у вербальных средств, значительно возрос, а лингвистика текста в большей мере преобразуется в лингвистику семиотически осложненного текста. При таком отношении к учебному тексту возникает целый круг задач: показать текстуальную природу семиотически насыщенного текста, особенности реализации в нем основных текстовых единиц; раскрыть функциональный аспект основных элементов текста и, что особенно важно, установить и продемонстрировать механизмы воздействия вербальных и паралингвистических средств как при реализации отдельных стилистических приемов, так и при создании образности текста в целом. Необходимо при этом выявить особенности функционирования семиотически насыщенных текстов в межкультурной коммуникации, их роли в закреплении национальных и гендерных стереотипов в современном обществе. Такой подход несомненно поможет развитию коммуникативной и социокультурной компетенции студентов-иностранцев.

Результаты факторного анализа содержания стимульных ситуаций показывают, что наиболее мотивирующими являются следующие: актуальные ситуации как некоторое положительное психологическое поле; ситуации, в которых можно влиять на учебный процесс, ход занятия, отбор материала и методы его репрезентации; ситуации, в которых осуществляются способы действия, отвечающие ожиданиям учащегося, в которых выделяются значимые условия, ставятся цели, мотивированные актуальными потребностями, предоставляются возможности для активной учебной, речевой, коммуникативной, когнитивной, индивидуальной деятельности.

В педагогическом аспекте аккультуризации обучающегося большую роль играют выделенные фрагменты культуры, анализ символики вербальной и невербальной культуры, противопоставленной в различных лингвокультурных общностях (дистанция общения, социальный символизм, национальные смыслы языковых знаков).

*Гусарчук А.О., Левицька Л.Г.  
Харківський національний університет Повітряних Сил  
імені Івана Кожедуба  
м.Харків, Україна  
e-mail: levlg@mail.ru*

## **Диференційований підхід у навчанні іноземних студентів російської мови**

У сучасних умовах формуються нові стратегічні цілі й тенденції оновлення навчання й виховання, відбуваються реальні процеси гуманізації, викликані новими парадигмами освіти, зокрема застосуванням особистісно орієнтованого підходу. Сучасна освіта сьогодні неможлива без звернення до особистості.

Особистісно орієнтована технологія ґрунтується на визнанні індивідуальності, самоцінності кожного студента, його неповторного суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, а отже, має на меті забезпечити розвиток і саморозвиток особистості в навчальному процесі, сформувати позитивну мотивацію студентів до пізнавальної діяльності. Диференціація, тобто врахування індивідуально-типологічних і вікових особливостей студента в навчально-виховному процесі, є одним із головних принципів особистісно зорієнтованого навчання. Диференційований підхід до навчання студентів дозволяє ефективно використовувати їхні індивідуальні здібності й удосконалювати вміння самостійно отримувати знання під час вивчення російської мови іноземними студентами.

**Актуальність** нашого дослідження обумовлена тим, що в сучасному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності впровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання. Суспільна потреба спонукає педагогів-науковців до пошуку нових ідей і технологій, до поширення й запровадження передового наукового досвіду.

**Мета** нашої роботи полягає в описі досвіду експериментальної роботи із застосуванням диференційного підходу до навчання іноземних студентів російської мови.

**Аналіз останніх досліджень.** Науковці (І. Закатова, І. Осмолівська, І. Унт, В. Фірсов та інші) розглядають завдання диференційованого навчання з різних аспектів. Так, у психолого-педагогічному аспекті диференційований підхід становить індивідуалізацію навчання, що ґрунтується на створенні оптимальних умов для вияву здібностей студента. З позиції дидактики нагальною потребою є створення нової методичної системи диференційованого навчання, заснованої на принципово іншому мотиваційному підґрунті. Соціальний аспект вимагає цілеспрямованого впливу навчання на формування творчого інтелекту, професійного потенціалу суспільства в межах раціонального використання можливостей кожного члена суспільства [2, с. 26].

Слід зазначити, що дидакти [1; 4] розрізняють зовнішню та внутрішню диференціації. У своїй роботі Т. Машарова тлумачить внутрішню диференціацію як такий підхід, що не вимагає поділу студентів на окремі групи, а викладач, знаючи особливості студентів, пропонує їм завдання різного рівня складності. Зовнішня диференціація реалізується в організації роботи профільних та поглиблених класів, факультативів, гімназій тощо [3, с. 26].



Диференціацію розподіляють на жорстку (сильні, середні і слабкі студенти працюють окремо) і гнучку (в одній групі разом працюють сильні, середні і слабкі студенти). Викладач, працюючи з усією групою (гнучка диференціація), одночасно керує розвитком пізнавальної діяльності усіх студентів – сильних, середніх і слабких. Гнучка диференціація дозволяє враховувати відмінності між студентами в межах однієї групи й визначити для кожного студента мінімум освітніх завдань. Студент має засвоїти основний матеріал з предмета, а викладач може використовувати різні підходи і способи з метою досягнення результату.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що під час розгляду диференціації навчання слід урахувувати такі положення:

– диференціація навчання тісно взаємопов'язана з індивідуалізацією, але не тотожна їй. Диференціація може виступати і як засіб реалізації індивідуалізації навчання, і як самостійна технологія, що розв'язує лише їй властиві завдання. На відміну від індивідуалізації диференційоване навчання передбачає колективну організацію праці й реалізовується в межах спільних нормативних змістових позицій;

– диференціація в закладі вищої освіти передбачає диференціацію освіти та диференціацію навчання. У зміст першої входить структурування освіти на основі врахування певних особливостей студентів у межах відповідних структурних освітніх підрозділів. Яскравим вираженням диференціації освіти у вищому закладі освіти є ступенева освіта, профільне навчання в межах основної спеціальності та інше. Диференційоване навчання зводиться до способу організації навчального процесу з урахуванням важливих особистісних якостей студентів;

– організація диференційованого навчання передбачає навчальну діяльність студента у трикутнику педагог – група – студент. Робота студентів у групах може здійснюватись як жорстко (щодо виявлених особливостей), так і довільно (на основі власного вибору).

Спеціальні дослідження (С. Ніколаєва, Є. Чудіна, Г. Дмитрієв, В. Попков) і передовий педагогічний досвід засвідчують, що здійснення диференційованого навчання іноземних мов можливе за таких дидактичних умов: 1) передбачення викладачем мовних труднощів, що можуть виникнути у студентів під час засвоєння граматичного, фонетичного або лексичного матеріалу; 2) урахування загальної готовності студентів до виду діяльності, тобто перевірка рівня сформованих знань з іноземної мови та здатності самостійно працювати; 3) упровадження диференційованих завдань з іноземної мови для самостійного позааудиторного виконання як засобу організації самоосвіти кожного студента та сприяння пізнавальній і розумовій активності у процесі оволодіння знаннями; 4) використання системи диференційованих завдань індивідуального та групового характеру; 5) забезпечення творчої активності та самостійності студентів під час виконання диференційованих завдань з іноземної мови; б) проведення перспективного аналізу: для чого плануються завдання, чому їх треба використати на цьому етапі заняття, як продовжити роботу на наступних заняттях тощо [2, с.17].

У зарубіжній педагогіці (Німеччина, Великобританія, США, Канада та ін.) врахування індивідуальних якостей особистості в навчанні сприймається не лише як факт, але й як дидактичний принцип, що регулює розподіл студентів на певні групи. При чому, чим більше враховуються в навчанні особливості кожного, тим більше диференційоване навчання наближається до індивідуалізованого (Х.Облінгер).

**Виклад основного матеріалу.** У методиці існує також системно-структурний підхід до індивідуалізації, який дозволяє говорити про «індивідуальну», «суб'єктну» й «особистісну» індивідуалізації. Кожна людина як індивідуальність відрізняється за індивідуальними властивостями (здатність до вивчення іноземних мов, пам'ять та ін.). У методиці такий підхід отримав назву «індивідуальна індивідуалізація». Цей підхід,

який можна назвати диференційованим, знаходить своє вираження в доборі завдань для студентів залежно від їхніх здібностей та рівня знань.

Диференціація за складністю завдань дозволяє організувати навчально-пізнавальну діяльність студентів російською мовою з опорою на їхні реальні можливості, що створює сприятливі умови для результатів у навчанні. Тільки вміле поєднання колективної, самостійної та індивідуальної роботи зі студентами на практичних заняттях з російської мови забезпечить належну педагогічну дієвість навчально-виховного процесу. Орієнтація на розвиток пізнавальних інтересів особистості вимагає, щоб диференціація навчання враховувала потреби кожного студента. Навчаючись в одній групі за єдиною програмою, студенти можуть засвоювати іншомовний матеріал у різному обсязі. Базовим критерієм при цьому є рівень обов'язкової підготовки з російської мови. На його основі формуються більш високі рівні оволодіння матеріалом. Такий вид диференціації останнім часом отримав назву «рівнева», тобто така організація навчального процесу, за якої кожен студент має право й можливість опановувати навчальний матеріал за програмою на різному рівні (А – низькому, В – середньому, С – не нижче базового). Рівень оволодіння визначається залежно від здібностей та індивідуальних особливостей студента, коли за критерій оцінки його діяльності беруться його зусилля з оволодіння цим матеріалом, творчого його застосування.

У будь-якій освітній системі тією чи іншою мірою здійснюється диференційований підхід. Технологія рівневої диференціації становить сукупність організаційних рішень, засобів і методів диференційованого навчання мови, які охоплюють певну частину навчального процесу. Особливостями цієї технології є блокова подача матеріалу, робота з малими групами на декількох рівнях засвоєння, створення особливого навчально-методичного комплексу.

На нашу думку, застосувати диференційований підхід можна на всіх етапах заняття з російської мови: під час подання нової теми, під час її закріплення, повторення, контролі знань, умінь, навичок. З цією метою виділяємо три види диференційованих завдань, наприклад «А», «В», «С», різних за рівнем складності. Завдання групи «С» становлять базовий рівень. Ці завдання має добре виконувати кожен студент. Під час виконання їх студент має оволодіти конкретним матеріалом на рівні його відтворення.

У завданнях групи «В», окрім конкретних завдань, можна подати додатковий матеріал чи додаткові відомості, що розширюють матеріал першого рівня, доводять, ілюструють, конкретизують основне знання. Цей рівень дозволяє глибше зрозуміти основну тему.

Виконання завдань групи «А» вимагає від студентів іншого рівня знань: це рівень усвідомленого, творчого застосування своїх знань; він дозволяє студентові виявити себе в додатковій самостійній роботі. Ці завдання передбачають вільне володіння фактичним матеріалом, прийомами навчальної роботи, розумових дій.

Отже, технологія диференційованого навчання забезпечує кожному студенту базовий рівень підготовки, створює сприятливі умови для тих, хто має вищий рівень володіння мовою. Диференційований підхід дозволяє усунути психологічні травми, сприяє зближенню викладача і студента, встановленню довірливих стосунків.

На заняттях з російської мови джерелом самостійного здобуття знань для іноземних студентів можуть бути підручники, словники, довідники. Студентам також допомагають такі дидактичні засоби, як завдання до вправ, різного виду пам'ятки, навідні запитання, опори (вербальні – текст, вправа, таблиця; невербальні – малюнки, схеми), ключі тощо. Виконуючи завдання скласти повідомлення із запропонованої теми, студент рівня «А» вже не використовує пам'ятку, студенти групи «В» користуються пам'яткою-інструкцією; студенти рівня «С» готують висловлювання за допомогою пам'ятки й опори у вигляді таблиці. Опора має особливе значення під час

вивчення граматичної теми. Наприклад, під час вивчення часових форм дієслів доконаного виду викладач пропонує студентам порівняти системи часів недоконаного й доконаного видів на прикладі дієслів «*читать – прочитать*» (студенти можуть користуватися таблицею на дошці, матеріалом з дієслівного довідника). Студенти уважно вивчають ці форми, спостерігають їхні відмінності й повідомляють викладачеві. Для закріплення теми можна запропонувати картки з диференційованими завданнями. Наприклад, студент має визначити вид дієслова, часову форму, навести власні приклади, утворивши речення з певними формами. Сильні студенти можуть підготувати інтерв'ю із залученням вивчених часових форм недоконаного й доконаного видів.

Ураховуючи диференційований підхід, можна запропонувати студентам такі завдання до тексту: виписати з тексту дієслова й поставити їх у певну форму; замість крапок у реченнях написати пропущені дієслова; закінчити речення з опорою на текст тощо.

Для сильних студентів можна підготувати тексти із журналів за їхніми уподобаннями, тексти проблемного характеру, що змусять їх поміркувати, висловити свою думку до проблеми. З метою розвитку усного мовлення можна використовувати елементи проектної методики. Так, вивчаючи лексичну тему «Харків», студенти готують проект, кожен шукає інформацію, виготовляє наочний матеріал, самостійно розповідає про певний аспект (історія Харкова, населення Харкова, географічне положення Харкова, університети, музеї, театри, відомі люди міста).

Можна запропонувати студентам висловити думку простими реченнями. Треба подати текст, синтаксично ускладнений. Студенти мають знайти головну інформацію, усунути зайве. Це навчає студентів підготуватися до переказу тексту.

Диференційоване навчання вимагає ґрунтовної підготовки викладача. Він має добре знати індивідуальні особливості студентів, уміло розподілити їх за групами, чітко продумати зміст і структуру кожного заняття, систему контролю й перевірки результатів їхньої роботи. Важливо під час заняття поєднувати індивідуальну, групову і фронтальну роботу студентів.

Позитивним у диференційованому навчанні є наявність можливостей ставити перед студентами навчальні завдання, що передбачають пошук. Як правило, розв'язання навчальних завдань відбувається під час спілкування однокласників, що сприяє вихованню колективізму, відповідальності за результати навчання, формуванню комунікативних якостей, поділу праці між студентами у групі.

**Висновки.** У межах заняття та системи занять викладач має застосовувати диференційовані завдання та здійснювати перехід від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних. Студенти беруть участь у виконанні завдань дедалі зростаючої складності. Кожен викладач має передбачити таке навантаження для студентів, аби запобігти відставанню слабких студентів і водночас не стримувати темпу зростання здібностей сильних. Слід будувати процес навчання в такий спосіб, щоб усі без винятку студенти оволоділи обов'язковим рівнем знань, умінь і навичок, визначених навчальною програмою.

Таким чином, вважаємо, що диференційований підхід до навчання мови є оптимальним засобом розвитку пізнавальних і творчих здібностей студентів, засобом спонукання їх до самостійної дослідницької діяльності. Ця технологія реалізує принцип навчання кожного студента на рівні його можливостей і здібностей. Диференційований підхід позитивно впливає на підвищення якості знань, умінь і навичок студентів, сприяє розвитку й удосконаленню їхніх творчих здібностей.

#### Література:

1. Актуальные проблемы дифференциации обучения: сб.ст./ Под ред. Л.Н. Рожиной. – Минск: НарАсвета, 1992. – 241 с.

2. Мартиросян Л.А. Диференціація навчання в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу (на матеріалі вивчення курсу історії педагогіки): дис. ...канд.пед.наук/ Л.А. Мартиросян. – Луцьк, 1997. – 208 с.
3. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: учебное издание/ Т.В. Машарова. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. – 370 с.
4. Мухина С.А. Современные инновационные технологии обучения/ С.А. Мухина, А.А. Соловьёва. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 360 с.

*Даниленко Андрій*  
*Університет “Пейс” (Нью-Йорк)*

### **З досвіду викладання культурологічних дисциплін в університетах США**

Університетські програми з мов у США значно відрізняються від аналогічних програм в Україні та інших слов'янських країнах. Передусім, ідеться про статус мов, які викладаються в університетах США. По-друге, класичних програм з мов та літератур уже мало не існує, за винятком кількох великих центрів та кафедр на північному сході та західному узбережжі США, а також в центрі країни. Час вимагає змін, тому викладачі змінюють курси та їхнє наповнення щороку. Нові програми так само створюються, але на це йде до двох років залежно від того, як швидко можна пройти усі рівні акредитації в університеті та органах освіти відповідного штату.

Буде цікавим познайомити викладачів із слов'янських країн з деякими особливостями викладання та змісту курсів, що складають основу синтетичних програм. Під синтетичними я розумію поєднання мовних та інших курсів. Цього разу я ознайомлю зацікавлених із типовим навчальним планом одного з культурологічних курсів, які викладаються в університеті “Пейс” в Нью-Йорку.

Бакалаврська програма з російської мови та слов'янських студій в цьому університеті, яку я створив десять років тому, складається з двох компонентів, як-от (1) мовного та (2) культурологічного. Перший компонент передбачає вивчення кількох курсів з російської мови, зокрема 24 кредитів на “просунутому” етапі, тобто 8-х курсів, які студенти мусять прослухати на додачу до початкового (2 курси) та середнього (2 курси) рівнів. Культурологічний компонент складається з чотирьох курсів, які студенти вибирають з переліку пропонованих в тому чи іншому семестрі. Один із самих серйозних курсів присвячений слов'янським цивілізаціям, який я створив з колегою з кафедри історії. Обидва викладачі знаходяться в аудиторії і навперемін, доповнюючи один одного, викладають відповідні аспекти тієї чи іншої “цивілізації” (польської, чеської, української тощо). Це поєднання елементів історії з культурою, історією літератури та мовою тощо. Це надзвичайно творчий процес і студенти отримують додаткові бали за такий курс, який має різноманітні завдання (відвідини музеїв, концертів, написання рецензій фільмів та книг, а також курсової роботи).

Нижче я долучаю навчальний план цього курсу, який я читав востаннє навесні минулого року. У плані можна побачити, які теми проходять студенти і які різновиди праць вони виконують протягом чотирнадцяти тижнів.

Певний, що ця інформація може бути використана при створенні культурологічних курсів, пов'язаних з викладанням різних слов'янських мов.

**PACE UNIVERSITY**  
**Dyson College of Arts and Sciences**  
**Department of Modern Languages & Department of History**  
**INT 297G (CRN 23710)**  
**From Nestor to Chopin. A Thousand Years of Slavic Civilization(s)**

*Spring 2017*  
*Tuesday, Thursday 12:15PM-2:15PM*

Dr. Andriy Danylenko  
[adanylenko@pace.edu](mailto:adanylenko@pace.edu)

41 Park Row, #1115, 212.346.1831,

Office Hours: TR 2:15 – 3:45 pm  
W 12-2

Dr. xxxxxxxxxxxx 41 Park Row, # 1105, 212.346.1463, xxxxxxx@pace.edu  
Office Hours: M, T, W, R 9:30-12; M, W 1-3, F and other times by appt.

**Required Textbook:**

Tomek Yankovsky, *Eastern Europe! Everything You Need to Know About the History (and More) of a Region that Shaped Our World and Still Does*

Available here:

[https://www.amazon.com/Eastern-Europe-Everything-History-Region/dp/0985062320/ref=cm\\_cr\\_arp\\_d\\_product\\_top?ie=UTF8](https://www.amazon.com/Eastern-Europe-Everything-History-Region/dp/0985062320/ref=cm_cr_arp_d_product_top?ie=UTF8)

**Course Description:**

The course traces the history of Slavic Civilization(s) from antiquity through the Middle Ages on up to the beginning of the modern era. Special attention will be paid to the dynamics of the interactions of different parts of the Slavic world with each other and with non-Slavic neighbors. Throughout the course we will consult a variety of primary and secondary sources that will provide vastly different perspectives on the history and culture of Slavic peoples. As a result, students will gain new insights into the process of creating politically charged historical, ethnic, and national narratives.

**The course is designated as “writing enhanced”.**

**Interactive Maps:**

Primary and secondary sources, unless otherwise noted, can be found on two interactive maps:

1. *Kyivan Rus’ and its Neighbors in the 10th -11th cc.*
2. *Polish-Lithuanian Commonwealth and its Neighbors in the 14th-17th cc.*

<http://slavicstudies.pace.edu>

login: xxxxxx password: xxxxxx

The maps also contain a series of indices: personal names, geographical names, tribes and peoples, polities, written records, terms and concepts. All the names are linked on the maps with the corresponding geographical places, which are easy to locate interactively. Comments and suggestions how to improve the map(s), as well as cooperation, are welcome.

**Course Objectives:**

The main objective of the course is to provide the student with a thorough understanding of the historical and cultural dynamics that have shaped the Eastern and Western Slavic worlds in the thousand or so years between the beginnings of statehood in Eastern Europe and the modern period. As a result, each student should be able to place more recent political, social, cultural and economic events, such as the Cold War and the collapse

of the Eastern Bloc in a historical context. The course is designed to help students acquire a broad array of analytical and communicative skills along with in-depth knowledge about methodological and conceptual issues in the study different aspects of the genesis of Slavic Culture.

**Requirements:**

Along with a mid-term and a final examination (both in-class, not take home part) you will be required to hand in a book review (800-1000 words) and a term paper (2500-2800 words). The book review should be based on a recent (preferably published after 1990) *scholarly* book of your choice dealing with subject matter related to the course. The paper requires independent research and should deal with a problem, person, or event the history of Slavic civilization. Topics need to be approved. Detailed guidelines will be available as a separate handout.

In addition, you will be required to write a short (500 words) individual response paper on each of the museum topics, films

**Grading:**

Evaluation of the work you submit will be done on a point scale with the maximum possible scores as follows:

Book review:	30
Response Papers Museum:	40 (4x10)
Response Papers Movies:	40 (4x10)
Term Paper:	120
Mid-term examination:	70
Final examination:	100
<b>TOTAL</b>	<b>400</b>

Final grades will be calculated from the total of points accumulated:

A: 370-400	A-: 360-369	
B+: 351-359	B: 330-350	B-: 320-329
C+: 311-319	C: 290-310	C-: 280-289
D+: 271-279	D: 240-270	

**POSITIVELY NO CURVES!**

**Guidelines for Submission of Writing Assignments:**

All written work must be submitted by the deadline stated below. Response papers to movies or museum visits are due on the Monday of the week after the assignment as stated in the schedule below. Late submissions Book Reviews, Term Paper Outlines and Drafts, and response papers incur a penalty of 5 points for each day. Term Papers submitted after the deadline will incur a penalty of 10% for each day.

All assignments must be submitted via e-mail to both instructors (see E-mail Etiquette below) as well as in hard copy. It is recommended that keep a hard copy for yourself as well.

Early submission of draft versions is encouraged and feedback will be provided. However, no re-writes of final drafts of papers can be granted.

**Plagiarism:**

Anyone who is found to have used the writings of another person without proper acknowledgement and to have presented them as his own will receive no credit for the submitted paper. For information on how to avoid plagiarism please refer to the Pace University Website at:

<http://www.pace.edu/library/help/how-do-i/avoid-plagiarizing>

### **E-mail Etiquette:**

Since this class meets only twice a week, it is crucial to ensure timely feedback on written work, proposals, questions etc. via e-mail. The following rules must be observed:

1. All correspondence **MUST** be sent to **BOTH** instructors.
2. You must clearly identify yourself in every message you send. All messages must be signed with your name and the class you're in (e.g. "Slavic Learning Community").

#### **Unsigned e-mails will be promptly deleted!**


3. Use attachments only for final versions of papers. Short notices, topic selections etc. **MUST** be included in the message text.
4. Attachments **MUST** be in **WORD** format. The filename **MUST** be your last name and the word "review" or "paper", e.g. "Jones review.docx".
5. Submissions of any assignments **MUST** state the nature of the assignment **AND** your course number (INT 297G) in the subject line. E.g.: "first book review-LC", "paper topic-LC" etc.
6. Set your e-mail program so that the original message is included in a reply. Otherwise we won't know what messages like "Thanks. I'll do that", refer to!
7. Please acknowledge receipt of announcements and the like.

If you do not get a reply from either one of us within 24 hours, feel free to re-send your original message or to send a reminder.

### **Topics and Reading Schedule:**


#### **1/24, 26 Out of the Woodwork: Ethnogenesis and Early Migrations.**


*Introduction: the concept of Slavic civilization(s). Slavic peoples: geographical and linguistic distribution. Primordial habitat. Slavic tribal names in the records of Ptolomey, Pliny, Jordanes. Muslim attestations. Germania Slavica.*

 **Sources:** East Slavic tribes listed in The Russian Primary Chronicle; Procopius, Jordanes, Mauricius on the Slavs

#### **1/31, 2/2 The Fall of Perun: The Christianization of Slavic Peoples.**

Slavic paganism: Gods and their functions. Constantine and Methodius in Moravia and Pannonia. The creation of a Slavic liturgical language. Methodius' disciples in Bulgaria and Macedonia. The conversion of the East Slavs.


 **Sources:** The Primary Chronicle on Vladimir's pantheon and the Christianization of Rus'; Metropolitan Hilarion's Eulogy of Prince Vladimir (ca. 1050)


 **Museum Visit:** Metropolitan Museum, Byzantine and Early Medieval Slavic art (Gallery for Medieval Art, #300-303, on your own)

#### **📅 Book Review Selection due February 2**

#### **2/7, 9 North Meets East: Slavs between the Nordic Sea and the Steppes.**


The origin of Rus'. Invitation to the Varangians. The rise of Novgorod. Arabic, Greek, and Western European sources on the people of Rus'. The Bulgars and Khazars.

 **Sources:** Russian chronicles on Rurik's invitation to Novgorod (ca. 855); Excerpts from Arabic geographical treatises about the Slavs; Excerpt from Chapter 9 of Constantine Porphyrogenitus' *De administrando imperio*;

 **Movie:** "Alexander Nevsky" (Russia) <https://www.youtube.com/watch?v=-nRev9FvsBU&t=1973s>

#### **2/14, 16 Eastern Europe or Western Asia?**


The Rus' Kaganate and Kyivan Rus. Kagan Vladimir. *The Tale of Igor*; Homilatic and didactic works (Metropolitn Hilarion, Cyril of Turov, Vladimir Monomakh)

 Sources: *The Tale of Igor*

📅 **Book Review due February 16**

2/21, 23 **Between the Byzantine and Western Heritage**


Literacy and literature in Kievan Rus'. Cultural beginnings: "Boris and Gleb", "The Life of Alexis, Holy Man of God", "The Life of St. Prokop". Humility and martyrdom in Russian culture. Early humanism in Bohemia.

 Sources: "Boris and Gleb", "Alexis, Holy Man of God", "The Life of St. Prokop".

 Movie: "Andrej Rublev" (Russia)

2/23, 3/2 **Loyal Slav(e)s I: Slavs in Lithuania, Muscovy, and the Ottoman Empire**

The Polish-Lithuanian union (1385). The Turkish danger: the conquest of Serbia, Bosnia, and Herzegovina by Mohammed II. Kosovo Polje (1445). Great Turkish wars. The Cossacks in Ukraine. The Polish-Lithuanian Commonwealth and Muscovy.


 Sources: Grand Duke Jagailo's Declaration on the Union of Poland and Lithuania (1385); The 1<sup>st</sup> Lithuanian Statute of 1529; The Union of Lublin: A Polish Statement at the Diet (1569)


📅 **Term Paper Topic, Outline, and Bibliography due, March 2**

3/7 **Mid-Term Examination**

3/7, 9 **Church and Other Schisms: Western and Southern Slavs.**


Luther, the Utraquists, and the Czech Brethren. Attempts at formation of a Polish national Church. Spread of the Reformation among the Croats. The emergence of the Croatian literary language. Protestant and Catholic pan-Slavic ideas: Krizanic.


 Sources: John Hus' Letter from Prison to His Faithful Bohemians (1415); The Church Union of Brest (1595); Prince Ostroz'kyj's Circular; A Sermon of Skarga (1610); Krizanic's pan-Slavic writings (excerpts);

 Museum Visit: Ukrainian Museum

3/21, 23 **Subversions of Secularization: East Slavs**

Ukrainian polemicists. Ostroh and Prince Ostroz'kyj. Judaizers. Kurbskij. Russian painting during the Muscovite period: the Greek Theophanus, Daniel Cherny, Andrei Rublev.


 Sources: Epistolary polemics: Kurbskij vs. Ivan IV; The Life of Archpriest Avvakum by Himself; Pushkin's and Mussorgsky's *Boris Godunov*; secular tales and poetry.

 Movie: *1612* (Russia)

📅 **Term Paper Draft due March 23**

3/28, 30 **Zar und Zimmermann: The Search for Identity**


Muscovy under the first Romanovs. Foundation of St. Petersburg, victory at Poltava. Peter's reforms. Theophanes Prokopovic and his philosophy. Foreigners and Kievan scholarship in Russia. Russian architecture and baroque influences.

 Sources: Peter on the victory at Poltava (1709); The Table of Ranks (1722); Prokopovyc's Justice of the Monarch's Will [...] (1722)



#### 4/4, 6 **Three Slavic Empires I: Russia**

Birth of imperial Russia. Catherine II and Ukraine. The language question in imperial Russia. Alliance with Prussia against Poland. Partitions of Poland.


 Sources: The Manifesto on the Annexation of the Crimea (1783); The Manifesto on the 2<sup>nd</sup> Polish Partition (1793); The Abolition of the Zaporozhian Sich (1775); Dobroliubov's treatise on two Slavic nations (Great Russians and Little Russians)

 Museum Visit: Nicholas Roerich Museum

#### 4/13, 18 **Three Slavic Empires II: The Ottomans**

Russo-Turkish Wars and the re-discovery of Slav brethren. Southern Slavic languages and identities under Ottoman rule. The Austro-Russian treaty against the Turks. The Crimean War.

 Sources: *The Ottoman Survey Register of Podolia* (ca. 1681) (excerpts)


 Museum Visit: Metropolitan Museum, Ottoman Art in Southern Europe (Galleries 459-460, on your own)

 Movie: *With Fire and Sword* (Poland)

⊗ **Final Term Paper due April 18**

#### 4/20, 25 **Three Slavic Empires III: Austria and Hungary**


The Napoleonic Wars. Pan-Slavism. Slavic Union according to Czartoryski. The Congress of Vienna and the Holy Alliance of Alexander I. National minorities under Maria Theresa and Joseph II. The language question in the Austro-Hungarian state. Literature and identity in Subcarpathian Rus'

 Sources: The Holy Alliance (1815); The Declaration of the Revolution by the Polish Seim (1830); Michael Andrella's *Obrona vernomu cheloveku*; Ioann Kutka's *Catechism* (excerpts)

 Movie: *Taras Bul'ba* (Russia)

#### 4/27, 5/2 **Whither Slavia? 1848 and the Great Slav Congress**

French revolutionary movements of 1830 and 1848. Czech and Slovak revival: Dobrovský, Jungmann, Kollár, Šafařík, Palacký. Messianism among the Poles. The Prague All-Slavic Congress of 1848: Vacláv Hanka's *Královédrovský* and *Zelenohorský* manuscripts. Josef Dobrovsky's pastiche of *The Igor's Tale* (Keenan's theory). Russian Slavophiles and Westernizers.

 Sources: Herder's *Eulogy of the Slavic Peoples*; Kollár's *How many and which Slavic dialects belong to the reciprocity?*; Views of the Slavophiles; Views of the Westernizers; *Královédrovský* manuscript (excerpts)

**NO WRITTEN WORK WILL BE ACCEPTED AFTER THIS DAY!!!**

#### 5/11 **Final Examination**

Source readings will be available on the interactive map or posted on Blackboard a week in advance. The reading selections listed above may be changed; substituted or additional readings may be assigned.

##### **Odds and Ends:**

1. Attendance is required and will be monitored in a regular basis.
2. Punctuality for class is appreciated.
3. Excused absences will be granted only in emergencies and on the basis of written documentation.
4. Classroom participation, while not explicitly graded, will be taken into consideration in calculating final grades (especially in the case of a "close call").

5. If you have a disability for which you are or may be requesting an academic accomodation, you must register with the Coordinator of Services For Students with Disabilities. You can contact the Coordinator at (212) 346-1526.

*Dehtiarova T. O., Diadchenko H. V., Skvarcha O. M.*  
*Sumy State University*  
*Sumy, Ukraine*  
*e-mail: h.dyadchenko@drl.sumdu.edu.ua*

### **Meaning of the proverbs in the process of the foreign students' culture competence forming**

Modern conception of the foreign language studying foresees the development of the secondary lingual personality that means ability for the foreign communication on the intercultural level as well as adequate interaction with representatives of another culture. "Such ability consists of the verbal and semantic foreign language code mastering, that is the native speakers' "linguistic picture of the world" (secondary lingual conscience forming), and "global (conceptual) picture of the world mastering" [1, p. 68].

Person studying foreign language is located constantly in the two different social and cultural communities. That is why new language mastering turns out to be not only the mean of the intercultural communication mastering but also mean of social communication fulfilment through the foreign cultural picture of the world capture. Language and culture are mutually connected. Through the foreign language students get acquainted with the past and present days of certain nation as well as are preparing to the future events perception. During foreign language teaching it's necessary to form not only the linguistic and communicative competences but also the culture study one.

A. D. Deikina observes: "Language studying appears to be joining to the nation's culture, to the communicative skills and communicative competence development as well as to the native speakers' way of life" [2, p.62]. We'd like to add that foreign language competence forming and effective intercultural communication seem to be impossible without the so-called precedent-setting phenomena knowledge:

- precedent-setting texts (proverbs, sayings, quotations);
- precedent-setting names (names of the famous personalities which turned to be common nouns);
- precedent-setting situations.

As far as language is the part of the culture all the cultural achievements find their reflation and get fixed in language. Precedent-setting phenomena make part of the collective background knowledge of the lingual and cultural community and are the important component of the cultural literacy of the lingual personality.

World of native speakers' studying is aimed to help better understanding of the peculiarities of the linguistic structures usage as well as supplementary sense load, political, cultural, historical and other connotations of lingual and speech units. Lingual background knowledge is very important for the adequate intercultural interaction.

The special place between the precedent-setting texts belongs to the proverbs and sayings as far as they reflect the specificity of lingual picture of the world characteristic to certain folk. Proverbs and sayings belong to the very important source of the country study and linguacultural knowledge. In the proverbs the historical experience of some folk as well as ideas connected with the people's labour activity, mode of life and culture are reflected.

Proverbs and sayings “accumulated all the details of the evaluative attitude to the world as well as its perception and reflection” [2, p. 64].

Proverbs and sayings help the foreign students to get acquainted with the peculiarities of the Ukrainian nation’ way of life, its national character, religious ideas, traditions, customs, holidays, etc. Proverbs and sayings studying as well as their mastering by the students-foreigners promote to the passage to the other sign level. Such circumstance is necessary for the students’ secondary language personality forming joined with their lingual and cultural competence improving.

As E. A. Pavlova said, work with the proverbs and sayings belongs to the important factors of foreign students’ studying, development and motivation. Proverbs have an important cognitive meaning, broaden the person’s studying foreign language general mind as well as form its speech culture [3, p. 38]. Acquaintance with the proverbs and sayings of the other nations helps to understand culture and mentality of different ethnic groups better as well as develops multicultural tolerance.

Proverbs and sayings contain great didactical potential which is very important in the process of students’ intercultural communicative competence forming. They make interest to the language been studied stronger, promote the development of language intuition, form the skills of active operating with the linguistic notions.

Proverbs may be used at any stage of studying Ukrainian language with foreigners. We’d like to give the example of proverbs usage on the elementary level during studying such grammar topics as:

– numerals (cardinal and ordinal): *Скрипуче дерево два віки стоїть. (A creaking door hangs long on its hinges.) Як дві каплі води. (As like as two peas.) Сім разів відміряй, один раз відріж. (Score twice before you cut once.)*

– imperative mood: *Не рубай гілку, на якій сидиш. (Don't cut the bough you are standing on.) Не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні. (Don't put until tomorrow what you can do today.) Не знаєш броду, не лизь у воду. (Cross the stream where it is shallowest.) Любиш поганяти, люби й коня годувати. (A cat in gloves catches no mice.) Не виноси сміття з хати. (Do not wash your dirty linen in public.) Не роби з мухи слона. (Don't make a mountain out of a molehill.);*

– adjectives’ degrees of comparison: *Напад – кращий вид оборони. (Best defence is offence.) Чим більше, тим краще. (Store is no sore.) Здоров’я важливіше від грошей. (Good health is above wealth.) Поганий мир кращий доброї сварки. (A bad compromise is better than a good lawsuit.);*

– pronouns: *Добре сміється той, хто сміється останнім. (Good laughs that laughs last.) Язик мій – ворог мій. (An ox is taken by the horns, and the man by the tongue.) Хто в ліс, хто по дрова. (Cat's concert.)*

Lexical and grammar saturation of the proverbs and sayings helps to use them not only during grammar studying but also in the process of different lexical topics mastering. Such approach makes possible enrichment of students’ active and passive vocabulary. For example, during studying the topic “Education” such proverbs suit well as: *Знання – сила. (Knowledge is power.) Вчитися ніколи не пізно. (It is never too late to learn.) Кімната без книги – що тіло без душі. (A room without books is a body without soul.) Вік живи, вік учись. (Live and learn.) Повторення – мати навчання. (Practice makes perfect.)*

Proverbs to the topic “My family”: *Який батько, такий син. (Like mother, like daughter.) У своєму будинку і кути допомагають. (At home even the walls help.) В гостях добре, а вдома краще. (East or west, home is best. Dry bread at home is better than roast meat abroad.) Не місце красить людину, а людина місце. (It is not the places that grace the men, but men the places.) Краще рідної землі немає. (There is no place like home.)*

Proverbs to the topic “My friend”: *Істинні друзі, як і мудрі книги – рідкість. (Books and friends should be few but good.) Скажи мені, хто твій друг, і я скажу тобі, хто ти. (A man is known by the company he keeps.) Друга у скруті пізнають. (A friend in need is a*

*friend indeed.) З ким поведешся, того й наберешся. (If you lie down with dogs, will get up with fleas.) Старий друг – кращий двох нових. (Old friends and old wine are best.)*

Thanks to the proverbs' laconic form the new words have been memorized better that makes possible their successful applying by the students in their independent statements. It's also possible to use proverbs as language riddle and as a stimulus to understand the meaning of a new word as well as include them to the exercises on the pre-reading of after-reading stages of working with texts.

Proverbs and sayings are often being used as a stimulus of the dialogical and monologic speech and the material for their own statements construction. The students may choose proverbs by themselves and prepare questions they'd like to ask their interlocutor. For students' attention and interest activation such tasks including proverbs can be used:

– name the proverbs for one key word (e.g., *education, knowledge*): *Мудрий вчиться на чужих помилках, а дурень – на своїх. (Wise men learn by other men's mistakes; fools by their own.) Знати все – значить нічого не знати. (To know everything is to know nothing.) Терпіння і труд все перетруть. (With time and patience the leaf of the mulberry becomes satin.);*

– name the proverbs including the numerals and pronouns: *Одна ластівка весни не робить. (One swallow doesn't make a summer.) Від великого до смішного – один крок. (From the sublime to the ridiculous is but a step.) В одне вухо влетіло, в друге – вилетіло. (In at one ear and out at the other.) Обіцяного три роки чекають. (Promises are like piecrust, made to be broken.) Сім п'ятниць на тиждень. (Rain at seven, fine at eleven.) Не помиляється той, хто нічого не робить. (He that never climbed never fell.) На все свій час. (Everything is good in its season.) Мій дім – моя фортеця. (My house is my castle.);*

– make up proverbs using the words given: *Їдеш, далі, тихіше, будеш. (Тихіше їдеш – далі будеш.) Один, всі, за, одного, всіх, і. (Один за всіх і всі за одного.) Нема, без, труда, плода. (Без труда нема плода.) Усьому, голова, хліб. (Хліб усьому голова.);*

– make up proverbs from the parts:

<i>В гостях добре, ...</i>	<i>... хто нічого не робить</i>
<i>Не помиляється той, ...</i>	<i>... а вдома краще</i>
<i>Як дбаєш ...</i>	<i>... вік учись</i>
<i>Вік живи, ...</i>	<i>... так і маєш.</i>
<i>Яке посієш ...</i>	<i>... таке і пожнеш.</i>

On the advanced level for monologic speech activation it's advisable to propose to the students such the creative tasks:

- give advice to your neighbor using the proverb;
- make up dialogues devoted to the certain topic using the proverbs and sayings;
- explain the meaning of the proverb;
- listen to the text and finish it with the proverb suitable by the context;
- make up the monologic statements using the proverbs.

In the process of the present issue investigation we came to the conclusion that the tasks including proverbs and saying promote the imagination and creative thinking development, raise the general language culture and widen foreign students' country study knowledge about the traditions and national peculiarities of the Ukrainians. "Joining to the culture of the country which language is the object of studying through the proverbs and sayings gives the students feeling of unity with another nation" [3, p. 47].

Thus, proverbs and sayings in linguistics are distinguished as little texts being built due to the language rules and functioning as a lingual unit. At the same time they are observed as a source of national culture. Reflecting the typical situations and national ideas proverbs also can be observed as certain stereotypes and cultural standards.

In the practice of teaching Ukrainian as foreign language proverbs plays the important cognitive role. They help the students to get acquainted with the culture of the country which

language is been the object of studying. It helps to achieve the necessary level of the communicative competence which is the part of the intercultural competence.

#### **References:**

1. Galskova N. D. Theory of foreign languages studying: Language education / N. D. Galskova, N. I. Gez. – M. : Publishing centre “Academy”, 2004. – 336 p.
2. Deikina A. D. Integrating space of Russian language in its teaching methodology/ A. D. Deikina // Materials of international scientific and practical conference [“Human. Language. Art”], (November 14-16, 2000, MPSU) / Moscow Pedagogical State University, philological faculty; executive editor N. V. Cheremisina-Yenikolopova. – M. : MPSU Publishing House, 2001. – P. 62–68.
3. Pavlova Y. A. Methods of proverbs and sayings learning at the English lessons / Y. A. Pavlova // Foreign languages at school. – 2010. – № 5. – P. 37–45.

*Демидюк О. Б.  
Харківський національний університет будівництва та  
архітектури  
м. Харків, Україна  
e-mail: [ok.demydyuk@gmail.com](mailto:ok.demydyuk@gmail.com)*

### **Інноваційні інструменти визначення ефективності навчання іноземних мов**

Інтеграція вищої освіти й науки України в освітній простір Європейського Союзу потребує змін у галузі освіти, в тому числі і в галузі викладання іноземних мов у вищій школі. Тема інноваційних тенденцій у викладанні іноземних мов набуває надзвичайної актуальності і в світлі закону України «Про освіту», де вказано, що інноваційна діяльність закладів вищої освіти є обов'язковою та невід'ємною складовою частиною їхньої освітньої діяльності [6]. Передбачено також створення системи забезпечення та постійного поліпшення якості вищої освіти, яка відповідає рекомендаціям і стандартам Європейського простору вищої освіти для забезпечення вимог і потреб суспільства та особистості.

Відомі три основні моделі якості освіти: англійська, що базується на внутрішньому самооцінюванні якості в межах певного вищого навчального закладу; французька, яка передбачає зовнішню оцінку вищого навчального закладу з погляду його відповідальності перед суспільством та американська, що поєднує риси як англійської, так і французької моделей. В основу європейської системи забезпечення якості вищої освіти покладена саме американська модель, яка є найприйнятнішою в умовах інтеграційних освітніх процесів [5].

Інноваційна технологія особистісного та професійного розвитку студентів передбачає визначення ефективності навчання іноземним мовам у закладах вищої освіти на основі комплексної евалюації як когнітивного, так і професійного розвитку студентів, що включає розвиток соціально-затребуваних якостей. Для цих цілей використовуються спеціальні вимірювальні інструменти, що забезпечують інтеграцію результатів навчання та особистісного розвитку.

Ефективність когнітивного розвитку студентів визначається на основі об'єктивних тестів, що вимірюють швидкість, повноту і точність вирішення

професійних завдань. Когнітивний розвиток знаходиться в тісному взаємозв'язку з особистісним розвитком. Якщо розглядати когнітивний розвиток у контексті смислів, то його підсумковий результат може бути представлений у форматі здібностей і якостей. Це пояснюється тим, що в силу психологічних закономірностей, обумовлені рівнем когнітивного розвитку успішні способи діяльності по реалізації особистісних смислів мають тенденцію часто повторюватися, в результаті чого вони автоматизуються та інтегрують в особистісні ресурси індивіда у вигляді його здібностей і якостей [4, С. 85].

Екзистенційна модель відображає етапи та психологічні механізми розвитку особистості в процесі еко-антропної взаємодії з навколишнім природним, соціальним, духовним середовищем та представляє психологічні закономірності та механізми формування особистісних ресурсів індивіда (його здібностей і якостей), як природний спонтанний процес [7, С. 185]. Розроблені засади дозволили забезпечити передумови цілеспрямованого формування мета здібностей і метаякостей особистості за допомогою моделювання екзистенційних умов її розвитку через створення навчального середовища, яке запускає та оптимізує роботу психологічних механізмів розвитку здібностей і якостей особистості в умовах навчання [1, С. 9].

Для діагностики мета здібностей і метаякостей особистості в контексті її когнітивно-смыслового орієнтування був розроблений і застосований «Тест-опитувальник метахарактеристик особистісного розвитку» [2, С. 67].

Для вимірювання результатів дослідження і простеження динаміки розвитку метахарактеристик особистості в ході навчального процесу була розроблена оригінальна програма побудови профілів розвитку особистості студента. Вона дозволила визначати рівень розвитку мета здібностей і метаякостей особистості; відстежувати динаміку особистісного розвитку; порівнювати індивідуальні та групові профілі; виявити і виміряти синергетичний ефект розвитку, що породжений взаємодією.

Створена комп'ютерна версія програми, яка дозволяє одержувати і порівнювати профілі особистості, що побудовані на основі методик Р. Б. Кеттелла, Т. Лірі та Еко-гуманістичної технології саморозвитку; представляти результати в форматі: таблиць рівня та динаміки розвитку метахарактеристик особистості з розподілом результатів по градаціях; порівняльних таблиць індивідуального і групового рівня розвитку метахарактеристик у контрольній та експериментальних групах; матриць розподілу результатів по градаціях; гістограм, що відображають рівень, динаміку і перспективи розвитку метахарактеристик особистості в контексті широти її когнітивно-смыслового орієнтування. За допомогою програм можна побудувати графіки динаміки розвитку, гістограми рівня розвитку здібностей і розподілу за рівнями розвитку якостей, гістограми динаміки розвитку смислів і таблиці розподілу результатів із визначенням індивідуального і групового рівня розвитку якостей, амбівалентності, показника динаміки розвитку і приросту. Узагальнені синергетичні профілі будуються на основі стандартизації даних об'єктивних тестів.

Практичне застосування комп'ютерної версії може служити, як дослідним, так і освітнім цілям, оскільки дає можливість оцінки комплексного розвитку студентів для індивідуалізації навчання. Евалюація особистісного розвитку до і після навчання дозволяє простежити динаміку індивідуального розвитку в кореляції з когнітивним розвитком. В результаті рівень розвитку здібностей і якостей може бути показником ефективності когнітивного й особистісного розвитку та слугувати надійним критерієм розвитку особистості в її цілісності [3, С. 157]. Створена комп'ютерна версія надає можливість керувати процесом власного саморозвитку, відстежувати й оцінювати його ефективність.

### Література:

1. Демидюк О. Б. Психолого-педагогічні засади розвитку мета здібностей та метаякостей особистості студента : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. — Харків, 2015. — 23 с.
2. Демидюк О. Б. Психолого-педагогічні засади розвитку мета здібностей та метаякостей особистості студента : Дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. — Харків, 2015. — 213 с.
3. Демидюк О. Б. Развитие личности будущего специалиста. Наука: ретроспектива и прогнозы. Сборник научных статей механико-технологического факультета. — Х. : ХГТУСА, 2011. — С. 156-157.
4. Демидюк О. Б. Целенаправленное развитие метаспособностей и метакачеств студентов в процессе изучения иностранного языка. Материалы научно-методической конференции ХГТУСА, 2010. — С. 85-87.
5. Загородній А. Європейська система забезпечення якості вищої освіти. – Режим доступу: [http://library.uipa.edu.ua/library/BD/BolonProz/3\\_Stati\\_iz\\_periodicheskikh\\_i\\_prodogaugshies\\_a\\_izdaniy/Evr\\_sist\\_zab.htm%20](http://library.uipa.edu.ua/library/BD/BolonProz/3_Stati_iz_periodicheskikh_i_prodogaugshies_a_izdaniy/Evr_sist_zab.htm%20)
6. Закон України Про освіту. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Сергеева Т. В. Эко-Гуманистическое саморазвитие : Монография. – Х. : АП «Блок», 2009. – 547с.

*Демченко Н.Д.*  
**Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради**  
**м. Харків, Україна**  
**e-mail: kolovorotnaya@ukr.net**

### Мовна комунікація фахівця: гендерний аспект

Упродовж останніх десятиліть спостерігається активізація наукової уваги до тих явищ і процесів, що тісно пов'язані з людським чинником. Це насамперед зумовлено антропоцентризмом і дискурсцентризмом сучасних наукових парадигм, зокрема й лінгвістичної. Наслідком розробки низки не досліджуваних раніше проблем стала поява нових мовознавчих дисциплін, таких як лінгвопрагматика, психолінгвістика, етнолінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвоконцептологія, когнітивна семантика, теорія мовної комунікації, лінгвістика тексту, лінгвоекотологія та ін., і сприйняття мовознавства як інтегрованої з іншими макронауки.

Для сьогодення, якому властивий активний розвиток різноманітних сфер суспільного життя, особливо важливими є проблеми комунікації й спілкування, тому в полі зору науковців все частіше порушуються питання міжособистого спілкування, його законів й особливостей, з'ясування й опис комунікативних стратегій і тактик, характеристика спілкування між людьми, що є представниками різних культур, національностей, віросповідань чи статей тощо. Якщо говорити про професійну сферу, то суспільство нав'язує різні соціальні ролі чоловікам та жінкам, і як результат – утворюються гендерні стереотипи.

Проблема відмінності чоловічої та жіночої мовних особистостей вперше стала розроблятися О. Есперсеном і Ф. Маутнером від початку ХХ століття. Основною ідеєю

цих досліджень була перевага "чоловічої" мови над "жіночою". Ці дослідження носили нерегулярний характер і перебували на периферії лінгвістики, проте особливої ваги вони набули після виходу у світ книги Р.Лакофф «Мова і місце жінки» (1975), де авторкою було здійснено розрізнення в традиціях використання жінками та чоловіками мовних засобів у типових ситуаціях комунікації.

Цілком зрозуміло, що жінки та чоловіки суттєво відрізняються за психічними, фізіологічними та комунікативними параметрами. Відповідно до останніх наукових досліджень наявні деякі стильові особливості комунікації, що характерні чоловікам або жінкам у рамках чітко окресленої ситуації спілкування. При цьому вважається, що вони виникають під впливом як соціокультурних (наприклад, уживання жінками лайливих слів засуджується більше, ніж чоловіча лайка), так і біологічних, і гормональних факторів. Найбільш перспективним і обґрунтованим напрямком вивчення чоловічої і жіночої мови в цей час вважається вивчення стратегій і тактик мовної поведінки чоловіків і жінок у різних комунікативних ситуаціях з обов'язковим урахуванням культурної традиції даного суспільства.

Стиль спілкування чоловіків та жінок найяскравіше репрезентовано у діловій та професійній сфері. Чоловічому стилю властиве домінування: самовпевненість, зосередженість на завданні, завищена самооцінка, схильність до стереотипів у спілкуванні, вони рідко погоджуються з критикою, здебільшого схильні до іронії. Стиль спілкування чоловіка – авторитарний, для нього важливою є інформація, результат, факти, чоловіки рідко радяться під час прийняття рішень, бо вважають, що тільки власна думка є правильною.

Спілкування жінок інше, воно – демократичне: прийняття рішень колегіальне, наявне бажання продовжувати комунікативний акт у пошуках прихованого підтексту сказаного, бо їм притаманні нестандартні рішення, у процесі прийняття яких жінкам властивий емоційний фон спілкування.

Стосовно мови та мовлення жінка перевершує чоловіка у всьому – вони раніше починають говорити, мають багатий словниковий запас, використовують складні синтаксичні конструкції, їх мовлення емоційніше, яскравіше, образніше. Якщо порівняти два тексти, написані чоловіком та жінкою, то текст чоловіка буде складатися здебільшого з простих неускладнених речень, в яких майже відсутні епітети та метафори. Тоді як текст жінки-автора складається з складних багатокомпонентних речень, якщо використовуються прості речення, то вони здебільшого ускладнені, наявні порівняння, метафори та епітети.

Гендерні особливості в процесі мовної комунікації значною мірою залежать від психічного складу, характеру професії, соціальної ролі досліджуваних. Як зазначають фахівці, відповідну роль відігравала й особлива диференційована діяльність давнього чоловіка й жінки – чоловіка як мисливця, змушеного більше мовчати, логічно мислити й орієнтуватися в просторі та жінки як домашньої господині й виховательки дітей, що потребувало відповідної вербальної активності.

Та й мета спілкування жінок і чоловіків зовсім різна: чоловік спілкується для передачі важливої інформації – чітко, конкретно, використовуючи факти для підтвердження своєї думки. А жінка спілкується для того, щоб встановити емоційні зв'язки зі співрозмовниками, для них мова – це засіб завести друзів та підтримувати взаємини. До того ж жінка більш здатна до емпатії, вона майже з початку діалогу сигналізує співрозмовнику про готовність стати на його місце і оцінити ситуацію з його позиції, хоча це не означає відмову від власної точки зору. Жінка частіше використовує займенник «ми», тим самим ідентифікує себе із співрозмовником, а чоловік під час діалогу виокремлює своє «я».

Типовою рисою жіночої вербальної поведінки є прагнення створити доброзичливу атмосферу спілкування, демонструвати загальну позитивну



налаштованість, врахування інтересів співрозмовника. Жінкам властиво ставити питання, бо вони зацікавлені в продовженні бесіди, вони рідко перебивають, менш категоричні у своїх судженнях і оцінці, дозволяють «вести» діалог чоловікові, свою незгоду з думкою співрозмовника висловлюють мовчанням, а не відкритим словесним протестом.

На відміну від поширеної думки, чоловіки говорять не набагато менше, ніж жінки. Хоча, їх речення коротші, вони використовують здебільшого абстрактні іменники, жінки – конкретні (особливо власні назви). У мовленні жінок частіше трапляються актуалізатори (так? ти що? га? тощо), сигнали наявності зворотного зв'язку й уваги до слів співбесідника (так, ага, угу, о! тощо). Жінки спокійніше реагують на перебивання мовлення, їх мовний код містить більшу кількість засобів увічливості, меншу кількість грубих і лайливих висловів. У мовленні жінок частіше спостерігається явище неточного («приблизного») називання предметів; чоловіки ж намагаються все називати точно. Жінки частіше вживають слова зі значенням невпевненості (мабуть, напевне) і описові вислови внутрішніх етапів (Мені від усього цього моторошно) [1]. Жінки набагато більше використовують жести та мімічні рухи, якими обов'язково супроводжують мовлення.

Гендерні особливості спілкування виразно виявляються в етикетному спілкуванні. Під час розмови жінки зазвичай відверто дивляться у вічі співрозмовника, чоловіки ж частіше уникають прямого погляду. Жінки здебільшого починають і підтримують розмову, а чоловіки контролюють і керують перебігом її. Жінки частіше ніж чоловіки просять вибачення, докладно щось пояснюють, використовують невербальні засоби комунікації та більше уваги приділяють грамотності мовлення.

Уважаємо, що особливості жіночої та чоловічої мовленнєвої діяльності можна пояснити існуванням біологічних, психічних і когнітивних відмінностей, які в процесі соціалізації особистості набувають індивідуальних характеристик.

Гендерні стереотипи настільки глибоко «засіли» в підсвідомість багатьох людей, що часто мовна поведінка жінок та чоловіків оцінюється з огляду на них. Відповідно до цих стереотипів мовлення чоловіка має бути стриманим, прямолінійним, навіть дещо грубим та різким, позбавлене співпереживання та хвилювання, а мовлення жінки навпаки – спокійне, сентиментальне, поступливе, емоційне. Тому, мабуть, і не дивно, що жінка-керівник, жінка-лідер сприймається суспільством дуже суперечливо. Але попри ці стереотипи, дослідження показують, що відмінності між чоловічою та жіночою мовою не є визначальними в будь-якому комунікативному акті.

Ці відмінності стосуються комунікативної поведінки загалом та виявляються в типових стратегіях і тактиках ведення розмови, виборі тем спілкування та способів досягнення успіху в ньому, ступені впевненості, увічливості та кооперативності висловлювання тощо. Водночас у певних ситуаціях мовного спілкування вплив гендеру виявлено в тому, що у комунікантів домінують ті чи ті прийоми, які блокують інші.

### **Література:**

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник /Ф.С. Бацевич. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 342 с.
2. Крейдлин, Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации / Г. Е. Крейдлин. – М. : Языки славянской культуры, 2005. – 221 с.

## **Учебно-методический комплекс по РКИ как эффективное средство обучения иностранных студентов**

В практике обучения иностранных студентов в вузах Украины проблема методического обоснования и создания эффективных учебных комплексов по РКИ всегда была и остается до настоящего времени достаточно актуальной. Выбор темы нашей статьи объясняется тем, что сегодня во многом изменились и дополнились реалии современного мира, технологии представления информации, прагматика изучения языка, психологические особенности иностранных студентов.

Все это требует создания новых, современных учебно-методических комплексов, которые могут представлять собой сочетание компонентов информационно-коммуникационных технологий и традиционных форм обучения, что создает интерактивную дидактическую среду, которая активизирует учащихся и в значительной степени повышает эффективность обучения. Речь идет о создании учебно-методических комплексов нового поколения, когда печатный учебник окружается электронными продуктами, такими как электронные версии печатных дидактических материалов (учебников, рабочей тетради), аудиовизуальные пособия, например, учебные фильмы, интерактивные рабочие тетради, компьютерные пособия по обучению письму, тренажеры и т. д.

Учебно-методический комплекс по обучению РКИ, созданный на кафедре языковой подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, является сбалансированной реализацией междисциплинарных исследований, учитывающей как положительный опыт уже используемых подходов и методик, так и достижения смежных наук.

Система обучения, реализованная в нашем учебном комплексе, направлена на формирование коммуникативной, социокультурной и профессиональной компетенции, необходимых и достаточных для успешной работы выпускника технического вуза в качестве инженера.

Стержнем нашего учебно-методического комплекса является учебник «Русский язык для иностранных студентов инженерных специальностей».

Исследователи, занимающиеся этой проблемой, отмечают значимость учебника как основного компонента учебного процесса, рассматривают его как модель системы обучения, поэтому учебник русского языка является ведущим средством обучения языку и центральным компонентом учебного комплекса .

Учебник «Русский язык для иностранных студентов инженерных специальностей» предназначен для студентов 1-2 курсов основных факультетов технических вузов. Учебник строится на материале научного и общественно-публицистического стилей речи, что дает возможность ввести учащихся в необходимые для них сферы коммуникативного общения: учебно-профессиональную, общественно-политическую и социально-культурную.

Обучение студентов проводится на двух уровнях: на уровне предложения и на уровне текста. Тексты разнообразны в жанровом отношении и взяты из учебной литературы студентов, научных и научно-популярных журналов и газет.

Учебник состоит из 19 лексико-грамматических тем. Каждая тема включает два раздела: языковой материал и материал для развития навыков и умений чтения, говорения и письма.

Языковой материал отрабатывается в заданиях, направленных на закрепление навыка употребления лексико-грамматических конструкций, свойственных научному стилю речи и общелитературному русскому языку.

Система работы над текстом на основе программного лексико-грамматического материала определяется задачей достижения у студентов необходимого уровня речевых навыков и умений. Эта задача определяет организацию и характер работы над каждым текстом пособия.

В исследованиях современных методистов подчеркивается, что учебник РКИ в полной мере выполняет свои функции, если он сопровождается пакетом дополнительных учебно-программных изданий, которые в совокупности образуют учебно-методические комплексы. Поэтому в наш комплекс наряду с основным учебником входят следующие компоненты: пособие по развитию речи, практикум для самостоятельной работы, компьютерный тренажер.

Как основной учебник, так и все другие пособия и тренажеры нашего учебно-методического комплекса построены как система взаимно дополняющих и подкрепляющих материалов на основе принципов: коммуникативности, системности, концентризма, когнитивности, дискурсивности, интенсивности/насыщенности, одновременного развития всех видов речевой деятельности, культурологичности.

Одним из компонентов нашего учебно-методического комплекса является пособие по чтению и развитию речи.

При выборе страноведческой тематики пособия авторы учитывали профиль будущей специальности иностранных студентов технических вузов. В пособии в первую очередь нашли отражение темы, отвечающие профессиональным интересам студентов и ряд ключевых страноведческих тем, необходимых для понимания украинской действительности, связанные с важнейшими историческими событиями, актуальными проблемами современной жизни ( « Высшее образование в Украине», «Наука и техника Украины», «Социально-экономическая ситуация в Украине», «Города Украины» «История Украины», «Повседневная жизнь украинцев», «Технические университеты Украины» , «Обычай и традиции украинского народа» и др.).

Опыт работы показывает, что иностранных учащихся чаще всего в социокультурной сфере общения интересует бытовая культура, традиции, обычаи народа и конечно же сам народ, его духовные ценности, психологический склад, национальные черты. Поэтому в текстах пособия нашли отражение составляющие ментальности украинцев - стремление к духовности, чувствительность, артистичность, мечтательность, доброта, специфика речевого этикета и т.п.

Тексты пособия сопровождаются коммуникативными заданиями. Основная цель заданий – помочь иностранным студентам максимально извлечь из текстов страноведческую информацию, воспроизвести ее в устной или письменной форме и дать ей свою оценку.

Формулировка заданий достаточно свободна, что призвано обеспечить непринужденный характер беседы во взрослой аудитории.

В учебно-методический комплекс входит также практикум для самостоятельной работы. Практикум представляет своего рода рабочую тетрадь для студента, т.е. сборник письменных заданий для автоматизации навыков употребления лексико-грамматического материала, заложенного в уроке, в форме подстановочных упражнений, и варианты объяснения и отработки материала урока.

Наряду с традиционным тренажером на бумажном носителе, таким как практикум для самостоятельной работы, в наш учебно-методический комплекс входит и электронный компьютерный тренажер, позволяющий не только интенсифицировать учебный процесс, сократить время для достижения того или иного уровня обучения, но и сделать процесс обучения более приспособленным к когнитивным стилям учащихся.

Электронный тренажер нашего комплекса рассчитан на самостоятельную работу учащегося с компьютером в интерактивном режиме, т.е. с помощью различного рода систем меню, функциональных клавиш, многооконного интерфейса учащийся может знакомиться с учебной аудиовизуальной информацией в той форме, последовательности, темпе и с той глубиной, которая ему подходит.

Тренировочная часть обеспечивает выполнение упражнений различного характера, например:

- 1) составление текста из различных элементов;
- 2) реконструкция текста;
- 3) синонимические замены в тексте, перестановки;
- 4) проверка понимания содержания с помощью упражнений на множественный выбор или реконструкцию текста;
- 5) компрессия текста по семантическим и формальным показателям;
- 6) заполнение анкет, карточек и др.

Электронный тренажер помогает в обучении прежде всего аудированию, чтению и письму. Говорение активизируется только на уровне воспроизведения, так как нет обратной связи, взаимодействия с говорящим или слушающим.

Таким образом, наряду с основным учебником, электронный тренажер формируют у учащихся коммуникативную компетенцию в необходимом для данного этапа обучения объеме.

Опыт работы показывает, что использование описанного в данной статье учебно-методического комплекса приводит к повышению эффективности обучения РКИ на продвинутом этапе обучения.

#### **Литература:**

- 1 Аверин Д.В. Размышление об электронных учебниках, МИРС, 2002/1.
- 2 Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990. - 167 с.
3. Бим И.Л. Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М., 1981. - С. 9-17.
4. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984.- 144 с.
5. Левина Г.М., Николенко А.В Голубева Я.В. Лукина М.П. Интернеткурс русского языка Владимир 1 для начинающих. СПб, «Златоуст», 2003.-99с.

*Деомидов Е.В., Креч Т.В.*  
*Харьковский национальный университет строительства и*  
*архитектуры*  
*г. Харьков, Украина*  
*e-mail: tatianakrech@gmail.com*

## **Риторическое мастерство преподавателя как фактор формирования языковой личности студента**

В современной педагогической науке стала аксиомой зависимость успеха лекционного курса от личности преподавателя.

Обращение к проблеме общей и профессиональной культуры современного преподавателя не в последнюю очередь связано с одним из основных требований Болонского соглашения, которое заключается в постоянном совершенствовании и непрерывной учебе, постоянном приобретении новых знаний и трансформации старых.

Наше исследование имеет чисто прагматический аспект: студенты хотят видеть преподавателя, который, имея должную профессиональную подготовку, обладает целым рядом необходимых качеств, которые в совокупности составляют его профессиональный паспорт, своеобразную профессиограмму. В составлении этой профессиограммы активное участие принимали магистры нашего университета, которых мы рассматриваем как первостепенный резерв пополнения профессорско-преподавательского состава университета. В эксперименте активное участие приняли преподаватели нашей кафедры С.А. Дытюк, Е.В. Беликова.

Представляя общую характеристику современного преподавателя глазами студента, необходимо отметить те черты, которыми должен обладать современный преподаватель: коммуникабельность, фактическое владение предметом, общая эрудиция, риторическое мастерство, умение владеть собой, средствами невербальной коммуникации, внешний облик, умение владеть вниманием студентов и удерживать его, способность убеждать, умение вести дискуссию, аргументировать свою точку зрения, уважительное, доброжелательное отношение к студенту, креативность, современный взгляд на свою дисциплину, тактичность, чувство юмора, интеллигентность, толерантность, требовательность и даже харизматичность. Простое перечисление этих особенностей уже должно стать для каждого из нас первым звоночком, призывающим проанализировать соответствие собственных качеств современным требованиям студентов.

Эксперимент продолжался долгих десять лет, в нем участвовали магистры разных факультетов и специальностей, но расположение приоритетов в разных группах совпадало до 85-90 %. Итоги эксперимента красноречиво убеждают в том, что языковая культура преподавателя, его риторическое мастерство и коммуникабельность всегда входят в первую пятерку качеств, которые студенты хотят видеть в своем преподавателе.

Именно эти качества заслуживают особого внимания. Среди исследований, посвященных воспитанию языковой культуры, средством овладения риторическим мастерством, следует назвать работы Л.М. Бахтина [1], А.Д. Васильева [2], О.Д. Волгогоновой [3]. Но эти исследования не ставят перед собой цель проанализировать две составляющие единого диалектического процесса: совершенствования ораторского мастерства преподавателя и воспитания языковой культуры студента, тогда как эти процессы взаимосвязаны, взаимообусловлены, что и обеспечивает им успех.

Риторическое мастерство преподавателя не может рассматриваться как некая константа, оно должно совершенствоваться из года в год. Необходимо выделить основные факторы, которые имеют непосредственное влияние на языковое сознание студента, воспитывая эстетические предпочтения, формируя общую и профессиональную культуру. Чувство слова, точность термина – необходимая составляющая риторического искусства лектора.

Факты языка и культуры не всегда поддаются строгому разграничению к противопоставлению: изменения в культурной сфере отражаются в языке, а языковая эволюция активно влияет на культурные процессы.

Все известны попытки искусственно вывести факты языка за процессы культуры, что нивелирует роль языка как важнейшего фактора национальной культурной ценности. Язык был и есть основным средством социокода – главной реалии национальной культуры.

Такие взаимосвязи, социокоды прослеживаются в изменении коннотативных значений в словах «майдан», «революция достоинства», переосмысленных совсем недавно.

Важнейшим с культурологической точки зрения уровнем риторического мастерства преподавателя является его лексический запас, который отражает и закрепляет факты окружающей действительности, определяет речевое поведение. Лексический мир преподавателя влияет и, в конечном итоге, формирует языковую культуру студента, стимулирует постоянное совершенствование речевого поведения.

Общеизвестно, что лексический состав любого национального языка, прежде всего, фиксирует и передает из поколения в поколение специфику этносоциокультурных норм, поддерживая, таким образом, преемственность и устойчивость этнического менталитета. Анализ лексической культуры, сформированной у студента как у полноценной языковой личности, позволяет диагностировать состояние духовного развития студента и даже прогнозировать последующие трансформации. Вообще о формировании языковой личности написано много, достаточно вспомнить фундаментальный труд Ю.М. Караулова «Русский язык и языковая личность» [8].

Поскольку каждый носитель языка является одновременно и носителем культуры, то «языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат орудием представления основных установок культуры» [4, с. 19]. Именно языком измеряется, по мысли известного украинского писателя О. Гончара, не только разум народа, его эстетический вкус, но и его моральность. Окружающий нас мир ежедневно и ежесекундно влияет на формирование мировоззренческих ценностей, общей культуры, одним из проявлений которой является языковая культура и ситуативно оправданное языковое поведение.

К сожалению, с появлением и распространением персональных компьютеров, интернета работа с любыми текстами облегчилась на порядок, ибо готовые тексты можно скачать, а всемирная сеть пестрит рекламными предложениями: рефераты, курсовые и дипломные проекты и даже диссертации «под ключ».

С одной стороны не возможно ханжески отрицать те удобства и технический прогресс, которые стали приметой 21 века, но с другой стороны подлинность знания все чаще подменяется коммерческими фантомами. Не случайно раньше то лучшее, что существовало в жизни человека на сакральном уровне, именовалось святынями, а сейчас – ценностями.

Растет целое поколение, зараженное субкультурой интернет общения, которая характеризуется пунктирностью, отсутствием строгих норм и правил оформления мысли создания связного текста. Грамотность катастрофически падает, ассоциативное мышление, богатство образного строя все чаще уступает место языковым клише и бездушным схемам. Вирус неграмотности проникает даже в профессиональную среду журналистов, дикторов радио и телевидения. Вестернизация грозит массовым

засорением и русского и украинского языка. Наглядный пример: в английском языке словосочетание «public relation» означает «связь с общественностью» и ничего больше. В русском языке это выражение превратилось в разветвленное словообразовательное гнездо: пиар, пиарщик, пиарить (последнее даже приобрело некий негативный коннотативный смысл), что непонятно англичанам.

Эта беда в эпоху глобализации приобрела мировые масштабы: так 70% молодых японцев разучились писать иероглифы.

В этой связи риторическое мастерство преподавателя, его речь должны стать эталоном для студента.

Вторым приоритетным для студентов качеством преподавателя является коммуникабельность, умение общаться. Успех общения зависит от уровня нашей речевой культуры, нашего речевого поведения. Персидский поэт и мыслитель Саади еще в XIII веке очень точно подметил «Умен ты или глуп, велик ты или мал, не знаем мы, пока ты слово не сказал». Общение как раз и осуществляется с помощью Его Величества слова. Вспомним известное библейское изречение «вначале было слово и слово было у Бога, и слово было Бог».

Один из вызовов, связанных с распространением всемирной паутины, заключается в осуществлении навыков полноценного общения у современной молодежи. Понятие общение «общение» все чаще уступает место понятию «коммуникация», так как на многочисленных сайтах, в чатах происходят именно акты коммуникации, а не полноценное общение. По мнению известного слависта, Анны Ветбицкой, именно общение входит в число русских культурных ценностей, не имеющих английского эквивалента [3]. Ей вторит и авторитетный русист Анна Зализняк, полагая, что «люди разговаривают в течении некоторого времени преимущественно с целью поддержания волшебного контакта, общности [7 с. 79]. Добавлю, что в русской языковой картине мира, в русском дискурсе общения – это большая ценность и источник радости. Ничего этого нет в заимствованном слове «коммуникация», несмотря на его востребованность в современном компьютеризированном мире. В этом слове на первый план выступает простой обмен информацией, нечто бездушное, утилитарное, технократичное. Общение же не сводится к обмену информацией, в общении не обойтись без духовности. Здесь вполне приемлема формула К.С. Станиславского, который обращаясь к актерам, говорил «При общении вы прежде всего ищите в человеке душу, его внутренний мир».

Именно эмоциональная составляющая, уважение к личности студента, талант проникнуть в его внутренний мир, в его душу делают полноценным общение преподавателя и студента.

Особенно чувствительны к эмоциональной составляющей оказываются иностранные студенты, для которых коммуникативный барьер – это огромная совокупность психологических, лингвистических, экстралингвистических препятствий на пути адекватной передачи информации от преподавателя к студенту.

Коммуникативный барьер возникает и тогда, когда «преподаватель не придерживается установленного порядка общения, формул речевого этикета, не проверяет ценность своего высказывания в студенческой аудитории, грешит банальными суждениями и безапелляционными высказываниями» [6 с. 707].

Одним из факторов возведения коммуникативного барьера является речевая агрессия, под которой понимается негативная коммуникация, мотивированное деструктивное речевое поведение, противоречащее декларируемым морально-нравственным нормам и правилам существования людей в современном обществе, носящее характер оскорбления, унижения. Агрессия в речи – это проявление авторитарности, отсутствие профессионализма при деловом общении, что ведет к непониманию, враждебности, настороженности. Преподаватель обязан владеть эвфемистическими приемами, позволяющими избежать бестактных резких суждений,

возражая или выражая свое несогласие различными языковыми средствами: к сожалению, я не могу разделить вашу точку зрения, позвольте с Вами не согласиться, возможно, было бы правильнее изложить вашу мысль по другому и т.д.

В качестве своеобразного стимула и толчком к дальнейшему продуктивному общению чаще всего становятся добрые слова, обращенные к студенту, похвала, комплименты.

Такого рода формулы этикета Н.И. Формановская называет «Социальными поглаживаниями» [9 с. 119]. Именно они помогают студенту поверить в себя, пробуждают желание стать лучше, не ударить в грязь лицом. Особенно нуждаются в таких «поглаживаниях» иностранные студенты, оказавшиеся в новой, часто непривычной, а иногда и враждебной социально-культурной среде.

Таким образом, риторическое мастерство, его коммуникабельность – важнейший фактор формирования общей и профессиональной культуры, языковой личности студента.

### **Литература:**

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М.М. Бахтин Эстетика словесного творчества. – М., 1986. – С. 297-325
2. Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире / А.Д. Васильев. – М: Наука, 2015 – с. 11-155
3. Ветбицкая А. Язык и культура. Познание. – М., Русские словари 2006. – с. 57-69
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Наука, 1976. – с. 356
5. Волкогорова О.Д. Ориентируясь на Болонский процесс: опыт трансформации высшего образования В России и Украине. / О.Д. Волкогорова, А.К. Чаплыгин // Сучасні технології підготовки фахівця в умовах подальшого розвитку вищої освіти в Україні. – Х., 2005. – с. 192-194
6. Дытюк С.А. Культура речи и речевой этикет как средство повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. – Мова. Наука. Культура. Збірник наукових праць. – Х., 2015. – с. 704-708
7. Зализняк А.В., Левонкина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. – М.: Языки русской культуры. 2005. – с. 75-98
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987
9. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 2000. – 159 с.

*Деркач Г.А.*

*Харьковский национальный университет радиотехники*

*г. Харьков, Украина*

*e-mail:sam\_sergeev@i.ua*

## **Интерактивные методы работы над текстом в иноязычной аудитории**

Усвоение украинского, русского языка для будущих иностранных специалистов является необходимым условием осуществления образовательной и профессиональной деятельности в условиях обучения в вузах Украины. Повышение мотивации



иностранных учащихся нефилологического профиля к изучению языка, поиски методов, приёмов и технологий увеличения эффективности процесса обучения, развитие активной речевой коммуникации на занятиях – задача актуальная, решению которой во многом способствуют новые современные технологии обучения.

Известно, что в общем виде технология представляет собой наиболее эффективный способ достижения поставленных целей. Это понятие интегрируемое, поэтому образовательной технологией принято считать модель совместной образовательной деятельности преподавателя и учащегося (группы учащихся) в подготовке и проведении учебного процесса. Новые образовательные технологии в преподавании языков – это современный обновляемый этап развития методов, приёмов и способов обучения с целью формирования и развития коммуникативной компетенции учащихся. К числу таких современных образовательных технологий относятся интерактивные технологии, основанные на активном взаимодействии учащегося с преподавателем и другими учащимися. Они базируются на интеракционизме – одной из популярных концепций современной социальной психологии. В литературных источниках отмечается, что интерактивные технологии обучения разрабатываются с конца XX в. в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит) как универсальные формы обучения учащихся всех возрастов и преподавания различных предметов и совместно реализуются преподавателями разных стран мира.

Эти технологии эффективно применяются как в традиционной модели обучения, так и в современной, в том числе на занятиях по иностранному языку. Развитие навыков общения и социального взаимодействия иностранных учащихся на изучаемом языке становится основной целью современной методики преподавания. При этом общение выступает не только в качестве ведущей цели обучения, но и в качестве способа достижения этой цели. В рамках такого подхода коммуникативность перестаёт быть просто явлением, а становится существенным принципом построения процесса обучения.

Основными задачами применения интерактивных технологий в преподавании является формирование и развитие речевых навыков и умений, эффективное усвоение учебного материала, повышение и поддержание интереса к изучению украинского, русского языка на всех этапах обучения. На занятиях с использованием подобных технологий студенты способны обобщать весь свой накопленный учебный и коммуникативный опыт. Акцент делается на умение общаться и навыки групповой работы. В этом процессе преподаватель берёт на себя роль организатора, руководителя и непосредственного участника общения, координирует коммуникативную деятельность учащихся и помогает им.

В практике преподавания украинского, русского языка как иностранного широко применяются такие интерактивные технологии обучения, как работа в парах или мини-группах, по цепочке, пресс-конференция, мозговой штурм, командные игры-задания, лингвистические игры, кроссворды, ролевые и деловые игры, проектные технологии, метод тандема, уроки дружбы, интерактивные экскурсии, квесты, литературно-музыкальные композиции, дискуссии, мультимедийные и Интернет технологии, технологии развития критического мышления и коммуникативных стратегий, конкурсы чтецов/ литературные конференции, фестивали украинской, русской речи. Данные виды работы универсальны и соответствуют разным этапам обучения, как при освоении тем социокультурного характера, так и научного стиля речи.

В данной работе более подробно рассмотрим лингводидактические возможности техники «направленное чтение» как интерактивного метода работы над текстом в иностранной аудитории. Отметим, что данная техника наиболее продуктивна при интенсивном обучении украинскому, русскому языку на продвинутом этапе обучения. В процессе работы над текстом студенты приобретают языковые навыки и

коммуникативно-речевые умения, на основе которых формируется коммуникативная компетенция. Техника «направленное чтение» в группах иностранных студентов, смешанных в языковом отношении, способствует развитию языковой компетенции, благодаря организации познавательной деятельности студентов и стимулированию их интеллектуальной самостоятельности. Преобладающий демократический стиль способствует тому, что преподаватель, уступая свою активность студентам, выполняет функцию помощника в работе. Практические занятия в иностранной аудитории превращаются в совместную работу, при которой участники равны вне зависимости от возраста, опыта, социального положения.

Рассмотрим принципы техники «направленное чтение» в соответствии с этапами подготовки преподавателя к занятиям и представления материала в аудитории. На этапе подготовки предполагается чтение рассказов, фрагментов художественных произведений. Преподаватель, определяя круг проблем, которые предстоит решить, выбирает текст для работы в соответствии с целью занятия, анализирует лексику, составляет словарь, готовит задания, формулирует вопросы к тексту и определяет их порядок, учитывая полученный ранее студентами-иностранцами лингвистический и лингвокультурологический опыт. Текст должен быть доступен и посилен для студентов-иностранцев. Соответственно, важным моментом является адаптация текста: необходимо грамотно подбирать текст для анализа, учитывая возраст и специальность обучения студентов. Текст, над которым работают студенты, должен быть разбит на логические части, конец которых обозначен графически (знаком остановки), каждая должна заканчиваться на интригующем моменте.

На начальном этапе занятия педагог сообщает его тему и цель, а также информирует участников о правилах работы, мотивирует участников учебного процесса. У каждого студента на столе помимо текста должен быть чистый листок бумаги. Студентам дается установка: прикрыть текст белым листом бумаги и начинать чтение текста только по команде преподавателя до знака остановки. Читать текст в зависимости от сложности можно либо про себя, либо вслух, либо чередуя чтение про себя и вслух. Студенты не должны забегать при чтении вперед. После прочтения текста студенты должны отложить текст и поднять глаза. По тому, как студенты поднимут свои глаза от текста, преподаватель может судить о готовности аудитории к дальнейшей работе над текстом.

Работа над каждым микротекстом осуществляется по циклической модели: вызов, обсуждение и размышление. На каждом из этапов необходимо установить связь с родной для студентов лингвокультурой посредством наводящих вопросов, таким образом, реализуя методические принципы обучения, направленные на взаимосвязанное обучение речевой деятельности и формированию коммуникативности студентов. Вызовом к прочтению текста служит вопрос, направленный на развитие критического мышления: «Как Вы думаете, о чем пойдет речь в произведении под названием «...»? Затем идет чтение текста и работа над вопросами к каждой части. На этом этапе происходит осмысление текста и размышление о прочитанном. Последний вопрос каждой части: «Как Вы думаете, что произойдет дальше?» – служит вызовом к другой части. Во время непосредственной работы над текстом преподаватель объединяет сходные мнения участников, выясняет позиции аудитории, что способствует переосмыслению содержания текста, наполнению новым содержанием и формированию нового смысла. Происходит поэтапное формирование знаний, навыков и умений, направленных на работу с текстом. Преподаватель должен дать возможность высказаться каждому студенту, сам же внимательно выслушивает все ответы, не отвергая никакие из предложенных мнений. Студенты должны понять, что неправильных ответов нет, принимается любое мнение.

После чтения фрагмента текста студентам предлагается ответить на вопросы по тексту. На этом этапе, с одной стороны, осуществляется проверка степени усвоения

материала студентами, а с другой, простые легкие вопросы способствуют включению студентов в учебный процесс. Каждый студент-иностранец вносит свой вклад в решение проблемы. Задача педагога – нацеливать студентов не на односложные, а полные, развернутые ответы, направленные на коммуникативный уровень владения языком. Продуктивным учебный процесс делает осознание студентом-иностранцем своей успешности.

Поскольку чтение текста предполагает наличие 10-15% новой лексики, рядом с фрагментом текста приводится новая лексика с толкованием общего и контекстуального значения. Подобная подача материала позволяет сэкономить время на поиски значения слова в словарях. Заканчивается работа вызовом к следующей части. Преподаватель должен поощрять любые ответы студентов. На данном этапе ответы на вопросы предполагают обмен знаниями и идеями. Создаваемая преподавателем среда образовательного общения характеризуется взаимодействием участников коммуникации. Под его руководством студенты движутся к самостоятельному поиску решения проблемы.

Заключительный этап работы по технике «направленное чтение» имеет рефлексивный характер и предполагает концентрацию внимания участников на чувствах, которые вызвало данное произведение: «Что Вам понравилось? Что вызвало затруднения?» На данном этапе педагог-русист должен учитывать индивидуально-психологические особенности студентов.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что интерактивные методы обучения иностранных студентов имеют выход на уровень осознанной компетентности. На этапах вызова, обсуждения и размышления осуществляется поиск вариантов решения поставленной задачи. Благодаря использованию техники «направленное чтение» в образовательном процессе у студентов формируются языковая и речевая компетентности в социально-культурной сфере общения, способствующие формированию жизненных и профессиональных навыков.

#### **Литература:**

1. Алтухова О. Н., Игнатенко О. П., Самохина О. В. Преподавание русского языка как иностранного в условиях внеязыковой среды (из опыта работы в Малайзии) // *Paradigmata poznani*. – 2016. – № 2. – С. 54–56.
2. Гончаренко Н. В. Интерактивные формы работы с текстом по специальности при обучении русскому языку иностранных студентов-медиков // *Сборники конференций НИЦ Социосфера*. – 2013. – № 42. – С. 194–197.
3. Чигринова Е. А., Фатеева Ю. Г. Использование технологии веб-квест при изучении русского как иностранного // *Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Вузовская педагогика: мат-лы конференции*. 2016. – С. 335–337.

## **Общий подход и основные принципы обучения и образования в вузе (на отделении европейстики)**

Главная мысль предлагаемой концепции обучения и образования на отделении европейстики состоит в необходимости преподавания языка в первую очередь, через культуру. Идеологическая основа этой концепции опирается на справедливую мысль, высказанную грузинским философом М. К. Мамардашвили: «Разделение науки, техники и культуры породили безнравственную науку» [2:154]. Обучение через культуру вообще, т.е. через мировую культуру, в частности, культуру страны изучаемого языка, должно проходить под девизом «Всё познаётся в сравнении», т.е. в сравнении с национальной культурой. Предлагаемый культурологический подход к изучению и преподаванию языка объясняется следующими положениями:

1. Не следует изучать язык в отрыве от общества, на котором оно говорит.
2. В период взрыва технологий наши современники, а молодёжь в особенности, подвергаются мощному воздействию видео и аудиокультуры, причём в большинстве своём коммерческой. Ей необходимо противопоставить истинные народные духовные ценности через изучаемый язык в сравнении с ценностями национальной культуры.
3. Научно-технический прогресс неразрывно связан с духовным регрессом; здесь существует достаточно жёсткая зависимость. При этом под прогрессом понимается прежде всего изменение человеческой души к лучшему, чему служит изучение мировой литературы. К сожалению, чтение её становится уделом избранных людей, а чтение на иностранном языке тем более.
4. Поэтому необходимо раздвинуть границы гетто на уровне сознания, которые зачастую создают себе люди, путём изучения не только второго иностранного языка, но и культуры его народа.
5. Необходимость изучения языка в культурном контексте связано также с популяризацией завоеваний мировой культуры, литературы и искусства, которые призваны усилить мотивацию студентов; при этом следует обязательно учитывать национальные особенности этнокультурного восприятия.
6. Такой подход способствует формированию толерантного отношения к представителям других культур, а также обогащению внутреннего мира студента, расширению его кругозора.

Этой основной идее следует подчинить все этапы профессиональной подготовки студентов: от навыков тематического ситуационного общения до знакомства с достижениями культуры, науки и техники изучаемой цивилизации и её менталитета через язык. Практический эффект состоит в умении студентов адекватно реагировать в межкультурных ситуациях.

За рубежом широко распространена модель обогащающего образования известного американского учёного Дж. Рензулли «Три вида обогащения учебных программ», в которой он указывает в качестве основных задач : 1) заинтересовать, 2) сориентировать программу на специальное развитие мышления личности, 3) самостоятельное исследование и решение творческих задач. Эти виды обогащения соответствуют основным задачам обучения студентов бакалавриата, магистратуры и докторантуры [3 : 218].

Целью реформы современной высшей школы является преобразование содержательности основных этапов подготовки специалистов. В зависимости от поставленных перед каждым этапом задач, они должны, по нашему мнению, вооружить студентов:

**на I этапе обучения (бакалавриат)** знанием стандартного литературного языка и вводными понятиями филологии;

**на II этапе обучения (магистратура)** предполагается более узкая специализация в избранном направлении лингвистики и углубление основ теоретических знаний. Упор делается также на изучение инструментария, общей методологии и приёмов лингвистических исследований;

Планирование и обновление работы факультета европейстики должно осуществляться комплексным подходом, который предполагает:

1. обновление и пересмотр, наряду с чёткой постановкой **целей и задач** обучения каждого из трёх этапов подготовки специалиста высокой квалификации;
2. ежегодный пересмотр и внесение корректив в силлабусы и содержание учебного процесса, составляющих **структуру** курса обучения;
3. регулярное повышение профессионального уровня и мастерства педагогов, планирование и поэтапная сдача многоуровневых программ типа TOEFL в английском языке или DELF-DALF во французском языке;
4. обновление дидактического материала может осуществляться на основе материально-технической базы факультета и с помощью презентации новейшего дидактического материала, поставляемого соответствующими посольствами.

Отметим, что первая, начальная ступень обучения предполагает максимально частый контакт с преподавателем. Осуществление этого подхода на начальном этапе бакалавриата возможно через обучение студентов различным речевым клише. Особое внимание следует уделять также аудированию языков, содержащих значительное количество омонимов (английский, французский). Особую сложность при этом, как известно, представляют компоненты аудирования речи, отмеченной неполным типом произношения. По мере приобретения навыков самостоятельной работы должен произойти плавный переход ко всё более самостоятельной работе с учебным материалом, что предусматривает увеличение индивидуальных консультативных занятий. На всех этапах обучения должна найти широкое применение так называемая **технология продуктивного самообучения**, при которой студент, согласно этимологии этого слова, должен старательно и усердно учиться, а не быть, как это часто происходит, «функциональным персонажем» учебного процесса.

Для внедрения вышеназванной концепции культурологического подхода к изучению и преподаванию иностранных языков, предлагаем сделать упор на следующие принципы обучения:

### **1. Принцип интерактивности**

Желательно максимально перейти на методическую **интерактивную модель обучения**, направленную на независимую активность студентов первой и второй ступеней обучения. При этом студентам предоставляется возможность находить нужную информацию самостоятельно или из предложенного списка. Широко используются различные виды интерактивных методов: мозговой штурм, работа небольшими группами или в парах и др., которые способны активизировать познавательную и мнемоническую деятельность студентов.

Эта новая педагогическая технология делает упор на саморазвитие и по возможности, самосовершенствование, без которых теряется дидактическая цель процесса учения/обучения. При этом главенствующая роль должна принадлежать первому компоненту, т.е. собственно учению. Только при таком подходе можно говорить о ступенях обучения, как о взаимосвязанных этапах **системы развивающего обучения**.

## **2. Принцип компьютеризации обучения**

На первом курсе бакалавриата желательно увеличить количество часов отданных на работу с компьютером, а в конце первого же семестра провести экзамен. Возможно использование соответствующих обучающих программ и распределение их по степени сложности (I, II, III и IV степени, согласно курсу обучения на бакалавриате). В них должны быть ясно представлены цели и задачи каждого этапа и умения, навыки, которыми должен владеть студент по окончании каждого этапа. Материально-техническая база университета постоянно пополняется новейшими аудио, видео и материалами Инета, в соответствии с динамикой и логической последовательностью вопросов, связанных с изучением языков.

## **3. Принцип сотрудничества или кооперации**

При интерактивных и коммуникативных методах обучения иностранным языкам изменилась роль преподавателя. На повестке дня стоит задача сотрудничества преподавателя со студентами и обязательный учёт их индивидуальных наклонностей и интересов, особенностей памяти и уровня владения языком при возросшей самостоятельности студентов. Эта задача может быть осуществлена при составлении **индивидуальной программы обучения каждого студента**, которая им обдумывается и планируется совместно с преподавателем на будущий год.

В эту индивидуальную программу должен обязательно войти *minimum* литературы по специальности: а) теоретической, б) художественной, в) публицистической, г) просмотр с последующим обсуждением художественных кинолент золотого фонда и тематических документальных, д) дословное воспроизведение поэтических и художественных текстов классиков по выбору студентов. Эта индивидуальная программа должна быть составлена для неаудиторных часов студента и оцениваться наряду с аудиторными часами. В результате выставляется общая оценка в баллах как итог коллективного труда в группе под руководством преподавателя и что немаловажно – самостоятельной работы студента по избранной специальности, как в бакалавриате, так и в магистратуре.

## **4. Принцип эмотивного обучения**

Различные проявления комического лишь недавно стали объектом лингвистической деятельности. Тем не менее, ни в чём так не проявляется душа народа, его менталитет и актуальные проблемы, как в том, над чем и как он смеётся. В связи с этим, представляется актуальным использовать все аспекты и формы комического (шутки, афоризмы, анекдоты, каламбуры) в процессе обучения, как нечто неразрывно связанное с духовностью народа, его культурой, в частности, в спецкурсах. Посвящённые этой проблематике новые учебные пособия могли бы в комплексе быть использованы на всех специальностях при условии их предварительной апробации на спецкурсах и других практических занятиях.

## **5. Принцип изучения «нестандартного» языка**

До недавних пор изучение иностранных языков проводилось в основном, как языков письменных; изучался только литературный язык с его стандартной нормой. Между тем, размытость стилевых границ диктует необходимость изучения «нестандартного» иностранного языка во всём его многообразии. Этому должен быть посвящён спецкурс по особенностям разговорной речи во всех её аспектах, включая школьный жаргон и молодёжный сленг, в особенности, в период обучения в магистратуре.

Таким образом, расширение и многообразие арсенала используемых подходов и принципов призвано способствовать эффективности образовательного процесса в вузе, имеющего своей целью формирование эрудированного и грамотного в своей сфере деятельности специалиста.

### **Литература:**

1. Асророва М.У. Модульные технологии обучения в вузе. В сборнике: Актуальные задачи педагогики. Чита. Издательство «Молодой учёный», 2016. С.154-156.
2. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Москва. Издательство «Лабиринт», 1996. С.7-154;17.
3. Рензулли Дж.С., Рис С.М. Модель обогащающего обучения. В книге: Основы современной концепции творчества и одарённости. Под редакцией Д.Б. Богоявленской. Москва. Издательство «Молодая гвардия», 1997. С. 214-242.

*Дмитриенко Н. Ф.  
Харьковский национальный медицинский университет  
г. Харьков, Украина  
e-mail: rkidep@ukr.net*

### **Эссе в рамках спецкурса «Медицина в мировой художественной литературе»**

Важнейшей задачей современного образования является формирование культурного пространства учащихся. Становлению личности врача, которая происходит в высшей школе, способствует работа над художественными текстами, написанными врачами и о врачах. В них раскрываются трудности и радости этой работы, происходит проникновение в душевный мир больного человека, освещаются проблемные моменты профессии. При отборе произведений учитывались следующие принципы: актуальность, важность деонтологических проблем, высокий эстетический уровень, нравственные качества героев произведений – врачей.

Спецкурс представлен произведениями различных жанров: фрагменты романа (Л. Улицкая «Казус Кукоцкого»), повесть (Л.Н. Толстой «Смерть Ивана Ильича»), рассказы А.П. Чехова, записки (М.А. Булгаков, «Записки юного врача»), новелла (А. Грин «Зелёная лампа»), эссе – размышления на морально-этические и эстетические темы (Д.С. Лихачёв «Язык – самая большая ценность народа», К.Г. Паустовский «Искусство видеть и понимать мир») и др.

Эссе как речевой жанр отличается многообразием форм и тематики – публицистическое, художественное, художественно – публицистическое, научно – публицистическое и т.д. Студенты знакомятся с особенностями этого литературного жанра на примере нескольких эссе, различных по тематике и форме, с происхождением названия (от фр. »essai«– опыт, проба), с историей создания, распространения и развития.

Эссе – литературный портрет – наиболее частотный на страницах спецкурса, т.к. чтение литературных произведений предваряет, как правило, знакомство с биографией писателя, изложенной в форме литературного очерка, интервью, эссе, небольшой по объёму публицистической статьи, в которой позиция автора выражена убедительно, ярко, эмоционально. Так, например, эссе, посвящённое Н.А. Амосову, знаменитому врачу, учёному, писателю, построено на парадоксах. Автор фактами из биографии Амосова убеждает читателя в уникальности, неповторимости, парадоксальности его личности: получил одновременно 2 образования – медицинское и техническое, занимался наукой, медициной и литературой, создал уникальный аппарат АИК, был популяризатором здорового образа жизни и т. д.

Когда автор эссе – великий писатель (И.Бунин «Воспоминания о Чехове», К.И.Чуковский «Беспримерно волевой человек»), студенты получают не только биографические знания о писателе, но и образцы прекрасной эмоциональной русской речи, что порождает отношение к слову как духовно – эстетической категории.

Эссе М.Шагинян «Альберт Швейцер – великий гуманист XX века» посвящено врачу, философу, историку, учёному, писателю, музыканту А. Швейцеру. Литературный портрет передаёт в данном случае восхищение писателя универсальной личностью этого человека сильной этической воли, мысли и действия которого были едины, а таланты сочетались с необыкновенной скромностью и чувством долга перед человечеством и перед природой, благоговением перед жизнью во всех её проявлениях.

«Цель таких произведений заключалась в создании максимально точной, противоречивой, яркой эмоциональной характеристики личности писателя на основании биографического, эпистолярного, мемуарного материала с использованием информации, извлечённой из фрагментов написанных им произведений».(1)

Ещё одно эссе, которое также, как и эссе об А.Швейцере, способствует формированию деонтологических принципов будущих врачей, посвящено доктору Ф.П. Гаазу – «тюремному доктору», приехавшему в Санкт – Петербург лечить знатных господ, но пожалевшему всех страждущих, бедных, нищих. Им он отдал всё, что имел – силы, знания, состояние. И оставил нам, потомкам, завет: « Самый верный путь к счастью – делать счастливыми других».

Один из видов эссе, с которым знакомятся студенты, - рецензия на книгу, спектакль, выставку, фильм. После чтения рассказа Чехова и просмотра с последующим обсуждением художественного фильма К. Шахназарова «Палата № 6» студентам предлагается написать собственную рецензию, в которой нужно выразить свою оценку, отношение к фильму, провести сравнение этих двух художественных произведений – рассказа и фильма.

Эссе американской писательницы Пенни Вулфсон «Луна восходит» знакомит учащихся с современным эссе, его особенностями, а также даёт богатый материал для обсуждения различных деонтологических проблем. Повествование ведётся от лица матери 14 – летнего тяжелобольного Анселя, знающего, что он обречён. Его родители, врачи, учителя делают всё возможное, чтобы сделать его короткую жизнь, наполненной смыслом, увлечениями, любимыми делами. При чтении эссе студенты обсуждают стратегию поведения доктора Девиво, который выбирает тактику общения «Врач – пациент», а не «врач – больной ребёнок», что вызывает у Анселя доверие к врачу, повышает самооценку.

В произведении транслируется авторское восприятие ситуации – эмоции – от тревоги до отчаяния, трагическое ожидание неизбежного, недовольство собой и раздражение, острая жалость к сыну и радость от его маленьких побед. Весь спектр эмоций, отражённых в эссе, позволяет будущим врачам представить эмоциональное состояние родственников больного, особенно родителей больных детей, воспитывает эмпатию.

Таким образом, в рамках спецкурса «Медицина в мировой художественной литературе» на материале эссе и произведений других жанров студенты – медики осваивают основные деонтологические принципы деятельности врача, активизируется мотивация процесса обучения, формируется ответственное отношение к изучению клинических дисциплин, закладывается фундамент профессионального отношения к пациентам.

#### **Литература:**

1. Бузальский Е.В. Национальная специфика русского эссе // Русский язык за рубежом. 2015. №3 с.84
2. Дмитриенко Н.Ф., Запорожец И.В., Красникова С.А.



Рабочая тетрадь для практических занятий по спецкурсу «Медицина в мировой художественной литературе» (Часть I, II).  
Учебное пособие – Харьков: ХНМУ, 2015 – 80 с.  
Издание 2-е, исправленное.

*Долгая Е.А., Синявина Л.В., Филянина Н.Н.*  
*Национальный фармацевтический университет*  
*г. Харьков, Украина*  
*e-mail: humanitsciens@nuph.edu.ua*

## **Стили педагогического общения в иностранной аудитории**

Индивидуальный стиль деятельности педагога хотя и формируется на подсознательном уровне, но происходит не стихийно, а постепенно, последовательно и зависит от ряда объективных и субъективных факторов. К объективным факторам относятся специфика и закономерности педагогической деятельности, профессиональные требования, предъявляемые к преподавателю как педагогу, социально-психологические особенности учащихся (пол, возраст, интересы, потребности), методы и приемы управления, применяемые руководителями. К субъективным факторам относят профессионально важные психологические качества преподавателя: общая и профессиональная культура, интеллект, способность к рефлексии, специфика характера, особенности темперамента. Педагогическое общение в иностранной аудитории формируется на основе владения преподавателем специальной технологией общения, зависит от его педагогического мастерства и направлена на образование, воспитание и развитие иностранного студента. Для формирования оптимального педагогического стиля общения имеют значение выдержка, самообладание, справедливость, творческий подход к использованию опыта других преподавателей, уровень развития педагогической техники, чувство юмора.

Актуальность проблемы связана с тем, что с иностранными студентами работают преподаватели различных специальных дисциплин, которые наряду с прекрасным владением своего предмета демонстрируют недостаточную подготовку в области профессионально-педагогического общения в иностранной аудитории, что сказывается на профессиональной подготовке студентов.

Целью работы является изучение особенностей общения преподавателя русского языка с иностранными студентами, типов взаимодействия между педагогом и студентами. Представляется важным остановиться на таких понятиях, как педагогическое общение и стиль педагогического общения. Отдельные аспекты поставленной нами проблемы были предметом пристального изучения многих психологов (В.А. Кан-Калик [3], А.А. Леонтьев [4], Н.А. Морева [7], В.М. Целуйко [12]). В.А. Слостенин определяет педагогическое общение как многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [8, с. 557]. В.А. Кан-Калик под стилем общения понимает индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся [3, с. 97].

Перечень задач и компетенций современного преподавателя более широк и глобален, чем это имело место прежде. Его подготовка должна включать такие области, как многоязычие, двуязычие, новое понимание преподавателя как консультанта по

освоению иностранного языка и иноязычной культуры, межкультурное воспитание, автономное обучение, определённый уровень развития рефлексии.

Преподаватель должен владеть навыками моделирования учебного процесса в соответствии с современными требованиями науки и практики с учётом личностного, процессуально-психологического и педагогического аспектов этого процесса.

Для успешного владения иностранным языком и использования его как средства межличностного иноязычного общения необходимо учитывать иноязычные способности студентов. К определению иноязычных способностей авторы подходят с трёх позиций: выявление способностей к различным аспектам языка и речевым умениям; определение особенностей психических процессов – восприятия, мышления и воспроизведения; личностных особенностей человека – воли, эмоций, экстраверсии, интроверсии при обучении иностранному языку.

Преподаватель языка, в отличие от преподавателя других дисциплин, должен уметь найти, выбрать предмет общения, направить его таким образом, чтобы учащиеся не чувствовали превосходства ни в знаниях, ни в возрасте, ни в социальной роли учителя. То есть одной из особенностей педагогической деятельности преподавателя иностранного языка является умение быть одновременно и партнёром, и наставником, направляющим иноязычное межличностное общение и исправляющим его недочёты.

Преподаватель может различными способами воздействовать на студента: разрешать, запрещать, поощрять, наказывать, хвалить, ругать, игнорировать, помогать, не оказывать помощи, предоставлять самостоятельность, контролировать и т.п.

В зависимости от способов воздействия различают следующие стили педагогического общения: Доверительно-диалогический стиль (ДДС), Идеальный стиль (ИС), Авторитарно-монологический стиль (АМС), Пассивно-индифферентный стиль (ПИС), Конфликтный стиль (КфлС), Альтруистический стиль (АлС), Конформный стиль (КфС) [2].

ДДС превышает остальные стили по параметрам отзывчивости и лидерства, доступности влиянию окружающих. Альтруистический и конформный стили имеют достаточно высокие показатели по степени подчинения, они как бы находятся в зависимости от своего окружения. Если сравнить конформный стиль с альтруистическим, то можно с уверенностью отметить факт отзывчивости, лидерства в большей степени, представленный у альтруистического стиля. Отстраненность и закрытость в общении – участь индифферентного стиля. Высокие показатели свойственны авторитарно-монологическому стилю, особенно по лидерским качествам, связанным с уверенностью в себе.

В жизни каждый из перечисленных нами стилей педагогического общения в «чистом» виде выражен редко. Чаще используется так называемый «смешанный стиль» взаимодействия со студентами. Поэтому главной задачей педагога является разработка своего индивидуального, наиболее продуктивного стиля педагогического общения. Необходимо учитывать то, что этот стиль должен соответствовать индивидуальным особенностям преподавателя, т. е. в целях продуктивной работы педагогу надо выработать свои наиболее сильные и положительные качества для профессиональной деятельности. Формирование стиля педагогического руководства является процессом динамическим, а кажущиеся, на первый взгляд, постоянство и устойчивость становятся довольно относительными.

Стили педагогического общения можно классифицировать по взаимодействию в образовательном процессе в системе «педагог-студент» по двум противоположным линиям развития: стиле общения, основанном на монологе, способствующем созданию ситуации единовластного доминирования, авторитарного взаимодействия с иностранными студентами, и стиле, основанном на совместном диалоге, равенстве сторон, организации общения и взаимодействия между участниками образовательного

процесса, создании равных и доверительных отношений между преподавателем и студентом.

Существует значимая связь личностных и коммуникативных способностей с успешным овладением языком и применением его в условиях иноязычного межличностного общения. Особое значение приобретают коммуникативные способности в деятельности преподавателя русского языка, в силу того, что обучение иностранному языку проходит в ситуации, где преподаватель должен управлять не только процессом усвоения учащимися определённого языкового материала, но и процессом иноязычного межличностного общения, которое является одновременно целью и средством обучения.

Одной из причин слабого усвоения русского языка иностранными студентами является низкий уровень диалогического общения.

Основными нормативами и принципами организации диалога является личностная открытость партнёров по общению, психологический настрой на актуальность состояния друг друга, доверительность и искренность чувств и состояний. В ходе общения преподавателя и студента разворачивается творческий процесс взаимного раскрытия и взаимного развития. Диалог наиболее реалистичен для организации наиболее продуктивных и личностных развивающих контактов между людьми.

В ходе обучения иностранному языку важно использовать диалогический метод диагностирования. Особенностью этого метода является то, что преподаватель и студент вступают в равноправные отношения с целью совместного осмысления того или иного учебного предмета. Такой вид психологического диагностирования должен обеспечить и определённое личностное развитие всех участвующих в этом процессе субъектов, поскольку создаёт условия для реализации нового опыта диалогических контактов между людьми. В этой связи успешность и эффективность деятельности педагога обеспечиваются не только глубиной его теоретической и методической подготовки, а также его профессиональным опытом, психологическими и личными качествами.

Учитывая, что у иностранных студентов еще не в достаточной степени сформирован коммуникативный опыт при обучении иностранному языку, преподавателю необходимо создавать для них соответствующие условия, в которых они могли бы лучше понять его. Увлеченность, доброжелательность, заинтересованность педагога способствует появлению у учащихся желания к сотрудничеству, к партнёрству. Для педагогической деятельности, где общение выступает не только «как особого рода его потребность», но и как механизм внутренней организации учебного коллектива [3, 4].

Многообразие и сложность отношений между преподавателем и иностранным студентом, характерные для педагогической деятельности, требуют высокой вариативности стилей руководства педагогическим процессом. Поэтому достоинством педагога, как и любого руководителя, считается умение мобильно изменять стиль взаимоотношений в зависимости от конкретных обстоятельств.

Необходима технология обучения, направленная на академическую, социально-психологическую и социокультурную адаптацию иностранных студентов, которая бы способствовала успешному межличностному, межкультурному и профессиональному общению.

При этом техника педагогического общения должна складываться из следующих компонентов:

- стиль поведения преподавателя, называемый «интегративным»;
- обучение коммуникативным умениям;
- оценка эмоционального состояния преподавателя и студентов;
- умение справиться со стрессом и обучение этому студентов;

- формирование положительных межличностных отношений со студентами;
- умение сдерживать чувства и эмоции и помощь студентам в преодолении страха, неуверенности;
- правильная постановка голоса, управление мимикой и жестами;
- стиль педагогического общения преподаватель выбирает в зависимости от его типа коммуникативности (степень общительности, манера поведения и др.) [1, с. 145].

Практическая ценность освоения приемов общения преподавателя с иностранной аудиторией состоит не только в овладении элементарными нормами этической культуры поведения (такт, внимательное отношение к каждому студенту и т. д.), но и в осознании того, что педагогическое общение в иностранной аудитории формируется на основе владения преподавателем специальной технологией общения, зависит от его педагогического мастерства и направлено на образование, воспитание и развитие иностранного студента, формирует коммуникативную компетенцию, т. е. готовность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение.

### Литература:

1. Арсеньев Д.Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д.Г. Арсеньев, А.В. Зинковский, М.А. Иванова. – СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. – С. 145-165.
2. Гасанова Г. А. Выявление индивидуального стиля педагогического общения в образовательном процессе / Г. А. Гасанова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). – Краснодар: Новация, 2017. – С. 5-8. – URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/237/11828/> (дата обращения: 24.11.2018).
3. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В. А. Кан-Калик.– М.: Просвещение, 1987.– 190 с.
4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
5. Лобанов А. А. «Основы профессионально- педагогического общения»: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.- 2-е изд., стер. / А. А. Лобанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.– 192 с.
6. Лысенко В. И., Маяцкая Н. К., И вновь к диалогу культур / В. И. Лысенко, Н. К. Маяцкая // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного.– Ростов-на Дону: РГПУ, 2002. – С. 221.
7. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения: Учеб. Пособие для вузов / Н. А. Морева.– М.: Просвещение, 2003. – 304 с.
8. Слостенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
9. Сорокина И. Р., Сорокина Е. М. Наиболее эффективные способы общения в педагогической деятельности / И. Р. Сорокина, Е. М. Сорокина // Молодой ученый. – 2015. – №10. – С. 1294-1297. – URL <https://moluch.ru/archive/90/18886/> (дата обращения: 24.11.2018).
10. Филимонова Н. Ю. Педагогическое общение как специфическая форма взаимодействия субъектов общения: стремление к диалогу / Н. Ю. Филимонова // Современные направления теоретических и прикладных исследований: сб. науч. тр.– Одесса, 2006. – С. 63 – 68.
11. Филимонова Н. Ю., Годенко А. Е. Проблемы воспитания иностранных студентов как проблемы саморазвития личности / Н. Ю. Филимонова, А. Е. Годенко // Научный Вестник МГТУ ГА, сер. Международная деятельность вузов. МГТУ ГА.– № 94(12). – 2005. – С.51 – 60.
12. Целуйко В. М. Психологические основы педагогического общения / В. М. Целуйко. – М.: Владос, 2007. – 295 с.

## **Розвиток українського професійного мовлення іноземних студентів під час навчання у ЗВО**

В умовах активного розвитку міжнародних зв'язків цінність випускників-іноземців закладів вищої освіти (ЗВО) переважно залежить від рівня професійної мовної підготовки. Опанування українською мовою, зокрема усними формами спілкування необхідно студенту-іноземцю не лише для читання й засвоєння друкарської, знакової та графічної інформації, розуміння фахової лексики, але й для сприйняття на слух доповідей, передач із радіо та телебачення в Україні.

Це потребує пошуку й залучення нових підходів, що базуються на психологічних, лінгвістичних і методичних особливостях навчання іноземних студентів із метою формування їхньої мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій.

Метою професійно спрямованого навчання української мови як іноземної студентів різних спеціальностей є формування насамперед за все комунікативної компетенції ділового спілкування, що надає змогу здійснювати комунікацію як загального, так і спеціалізованого напрямку, навчити майбутніх фахівців доречно використовувати в мовленні термінологічну лексику, виробничо-професійні та наукові професіоналізми [2].

Специфіка професійної діяльності іноземних студентів, можливості їхніх подальших контактів з українськомовними колегами зумовлюють актуальність оволодіння майбутніми фахівцями вмінь професійного діалогічного і монологічного мовлення.

Студенти-іноземці набувають уміння розуміти тексти внаслідок стихійного процесу слухання їх значної кількості, у силу чого рівень розвитку умінь сприймати на слух тексти за фахом, отже, й рівень комунікативної компетенції не можна визнати достатнім.

У методиці відмічається доцільність початку навчання фахового мовлення зі слухання лекцій за фахом, ставиться завдання формувати в студентів-іноземців навички стандартної української вимови наукового стилю [3; 4; 5; 8].

Розвиток українського мовлення іноземних студентів відбувається під час навчання у ЗВО. Процес комунікації замкнений архітектоніко-мовленнєвими формами: монологом, діалогом, полілогом. Нагадаємо, що в основі цих форм лежить односпрямованість або взаємспрямованість спілкування.

У випадку, коли в комунікативно-мовленнєвому акті активність належить відправнику мовлення, цей акт здійснюється в монологі. Коли беруть участь у ньому двоє або більша кількість осіб, він здійснюється в діалозі або полілозі. Уведення нового мовного матеріалу за фахом під час занять з української мови передбачає необхідність виконання системи мовленнєвих вправ.

Використання засвоєного лексико-граматичного матеріалу в мовленні, його трансформація пов'язані з умінням правильно обирати необхідну конструкцію адекватно заданої ситуації, добирати лінгвістичні одиниці залежно від екстралінгвальних чинників.

Розвиток навичок усного мовлення студентів проходить крізь усі етапи навчання мови, тож необхідно суворо диференціювати навчання різних її видів залежно від тих цілей і завдань, що стоять перед студентами на кожному відповідному етапі навчання.

Тому головним завданням навчання говоріння для студентів-іноземців є розвиток навичок оформлення мовлення на новому мовному матеріалі, використовуючи такі його види, як монолог-міркування, діалог-бесіда з професійних питань, дискусія, доповідь тощо.

Особливістю діалогічного мовлення є те, що воно тісніше, ніж монологічне, пов'язане із ситуацією. Діалогічне мовлення є більш реактивним, ніж монологічне, і ґрунтується на двох системах зв'язків – на зв'язку з ситуацією і на логічному зв'язку з попередньою фразою. Воно також відрізняється порівняно високою модальністю. Таке спілкування містить у собі не лише зміст висловлювання, а й певні оцінки характеристики того, про що йдеться.

Кожен із партнерів діалогу, зокрема на професійні теми, висловлює своє ставлення до предмета розмови, до позиції іншого партнера. Тому діалогічне мовлення є завжди більш насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), за допомогою якого мовець висловлює своє ставлення бажання, сумніви, припущення тощо.

Студенти-іноземці старших курсів уже мають деякі знання з питань свого фаху, і виникає необхідність використання спеціальної термінології українською мовою, адже майбутній іноземний фахівець має вміти виступати з доповідями про власні дослідження українською мовою, брати участь у дискусіях, висловлювати свої погляди з певного питання.

Специфіка навчально-мовленнєвої діяльності студентів-іноземців ЗВО, необхідність їх підготовки до вміння користуватися фаховою літературою українською мовою висувають завдання розвитку вмінь конспектувати, тезувати, анотувати, реферувати тексти. Студенти набувають навички писемного мовлення, щоб навчитися записувати лекції зі спеціальності, складати конспекти статей, готуватися до доповідей тощо [8].

Беручи до уваги дослідження психологів, зокрема О.Леонтьєва [6], що всі види мовленнєвої діяльності, наразі й писемне мовлення, тісно взаємопов'язані та що ізольоване тренування будь-якого з них є штучним, починати навчання конспектування слід на прикладі текстуальних конспектів, оскільки цей тип дозволяє використовувати мовні засоби, які зустрічаються в тексті або мовленні лектора, звертаючи головну увагу на зміст.

Важливою складовою в структурі діяльності більш високого порядку є мовленнєва діяльність читання, яка опосередкує будь-яку діяльність людини і є «способом формування і формулювання думки посередництвом мови» [1, с.21].

Кінцевою метою навчання читання студентів-іноземців у ВНЗ є доведення умінь у цій галузі до професійно достатнього рівня, під яким нами розуміється рівень володіння вміннями роботи з текстом, що дозволяє студенту отримувати інформацію, пов'язану з його майбутньою професійною діяльністю.

Особливістю читання текстів за фахом є те, що воно, входячи до динамічної ієрархічної структури діяльності іноземного студента, ніколи не виступає як провідне, а є супутнім, що підкоряється навчанню, пізнанню, творчості, самоосвіті [7, с.9].

Зауважимо, що викладання української мови для студентів-іноземців має бути поставлене так, щоб нерозривний зв'язок її з усім навчальним процесом, що формує фахівця, був ясний, доцільність вивчення мови є очевидною, визначеною і усвідомленою [3].

Джерелом розвитку мовлення іноземних студентів слугують тексти, на основі яких виконуються різні вправи тренувального характеру. Робота над текстами передбачає передусім удосконалення навичок різних видів читання.

Уміння іноземного студента усвідомити загальний зміст, простежити за міркуваннями автора з основних питань або вилучити нову інформацію в тексті використовується під час підготовки до виступів, доповідей, у дискусіях тощо. При чому добираються тексти, що мають пізнавальну цінність, інформативну значущість, складають певну трудність як у змістовому, так і в мовному відношенні.

Об'єктом вивчального читання під час самостійної роботи студентів мають бути значні за обсягом тексти науково-навчальної, професійно орієнтованої літератури, що використовуються для позааудиторної роботи студентів-іноземців за фахом, у підготовці до виступів, доповідей тощо [7; 9].

Розв'язання завдань перероблення потрібної інформації здійснюється на передтекстовому, текстовому і післятекстовому етапах роботи з навчальним текстом.

Важливою формою і пріоритетною метою навчання українського мовлення є формування особистості студентів-іноземців, усвідомлення себе грамотним фахівцем, здатним до використання видів мовленнєвої діяльності як засобу самоосвіти в майбутній професії засобами української мови.

Навчання студентів професійного спілкування українською мовою є процесом систематичного активного формування них знань, умінь і навичок, необхідних для успішної реалізації такого спілкування. Опрацювання науково-навчальної і власне наукової літератури, вивчення термінологічної лексики здійснювалося на спеціально відібраних текстах, рекомендованих дисциплінами з фаху.

Отже, мета курсу української мови для студентів-іноземців у ЗНО в Україні полягала в формуванні вмінь і навичок для професійного спілкування за видами діяльності : говоріння, читання, аудіювання, письмо із розвитком у професійній сфері.

#### **Література:**

1. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. [и др.] – М.: Русский язык, 1985. – 116 с.
2. Дженджеро О. Л. Збагачення професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей українською науковою термінологією. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf\\_13/doklad\\_13\\_3\\_3\\_09.pdf](http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf_13/doklad_13_3_3_09.pdf) (дата звернення: 21.08.2013).
3. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
4. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: ПП «РУТА», 2010. 560 с.
5. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса, 2012. 429 с.
6. Леонтьев А.А. Речевая деятельность / А.А.Леонтьев // Хрестоматия по психологии. – М., 1977. – С. 223–228.
7. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированому чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / Т.С. Серова. – Пермь: Изд-во ПГУ им. М. Горького, 1989. – 230 с.
8. Суворова Е.Г. О письменной речи иностранных студентов технических вузов на основном этапе обучения / Е.Г. Суворова // Русский язык для студентов-иностранцев: сб.ст. – 1983. – № 22. – С. 48–52.
9. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

## **Формування навичок самостійної роботи на заняттях з української мови як іноземної**

Сучасна науково-педагогічна діяльність вимагає пошуку нових методичних і методологічних підходів у процесі формування компетенції майбутнього спеціаліста – високоосвіченого та високоінтелектуального фахівця будь-якої галузі. Одним із пріоритетних завдань сучасного освітнього процесу є підготовка не просто висококваліфікованого фахівця, але фахівця, зорієнтованого на постійне самовдосконалення та професійний пошук.

Відповідно до концепції модернізації освіти питання навчання іноземних студентів, орієнтоване на досягнення практичного результату, набуває особливого значення. В освітні стандарти системи професійної освіти як обов'язкова включена дисципліна «Українська мова як іноземна», метою котрої є формування і розвиток комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста – учасника професійного спілкування у сфері науки, техніки, виробництва, освіти. Набуття студентами комунікативної компетенції полягає у такому володінні українською мовою, яке дозволяє використовувати вивчену мову для професійних потреб, реалізації особистих та ділових контактів, для подальшого професійного самовдосконалення і подальшої самоосвіти.

Ефективність формування компетенцій національно-мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації мовної освіти, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. При цьому традиційні форми і методи навчання стають підґрунтям наступного їхнього творчого переосмислення й оновлення. Інноваційні підходи в галузі мовної освіти – це нововведення, що стосуються змісту і структури курсу української (російської) мови як іноземної та сукупності шляхів, способів проектування й організації навчально-виховного процесу з мови.

Формуванню «усвідомленої потреби в ... розвитку творчого потенціалу та професійного мислення, створенню умов для самостійного здобуття знань, умінь та навичок їх застосування на практиці» [2; 260] сприяє, безперечно, така форма навчальної діяльності, як самостійна робота.

У методиці викладання української мови як іноземної самостійній роботі студентів приділяється велика увага. Дослідження даної методичної теми успішно проводилось багатьма науковцями (Л. Мельникова, М. Миронова, Е. Ісаєва тощо). Актуальність цього питання пов'язано з активним створенням нової системи освіти в Україні, в основі якої поставлена задача створення умов для розвиненої особистості, її творчого самовираження.

Метою даної дослідження є визначення ролі і місця самостійної роботи в навчальному процесі. Зазначена мета передбачає розв'язання таких питань: розгляд сутності самостійної роботи, її різновидів, вибір оптимальних способів для досягнення успішних педагогічних результатів.

Визначення сутності самостійної роботи в сучасній методиці полягає в прагненні розширити та поглибити це поняття, врахувати не тільки її зовнішні



характеристики, але і внутрішній психологічний зміст, пов'язаний із тим, що центральною фігурою, суб'єктом цієї діяльності є сам студент.

На думку психологів, для того, щоб студенти могли виконувати самостійну роботу з найкращим результатом, у них має бути інтерес до такої роботи, певний рівень розвитку пізнавальних процесів (увага, пам'ять, уява тощо), достатній запас знань. Але все це лише передумови успішної роботи. Для того, щоб робота була дійсно самостійною, студент має свідомо і раціонально організувати її. По-перше, розуміти мету роботи; по-друге, уміти аналізувати умови цієї роботи і виділяти найважливіші цілі; по-третє, визначати, у якій послідовності найкраще виконувати певні дії, знаходити оптимальні засоби для досягнення поставленої мети; по-четверте, контролювати правильність власних дій; по-п'яте, вносити виправлення, якщо результат не відповідає тому, який був запланований.

Практика свідчить, що далеко не всі студенти-іноземці, котрі вивчають українську мову, мають потрібну самостійність, яка дозволяє свідомо і раціонально організувати свою роботу, керувати нею. Самостійна аудиторна робота має свою специфіку, яку визначає безпосередня участь викладача в мовленнєвій діяльності студентів. Наявність стійкого мотиваційного компоненту, знань, навичок, умінь, особистих якостей сприяють формуванню у іноземних студентів самоосвітньої компетенції, що полягає у здатності підтримувати і підвищувати в процесі самоосвіти рівень володіння нерідною мовою.

Під час аудиторного заняття викладач навчає студентів навичкам самостійної роботи над мовою, керує мовною діяльністю студентів, здійснює прямий контроль самостійної роботи за її процесом і результатом.

Для успішного виконання самостійної діяльності студент повинен оволодіти раціональними засобами засвоєння лексики і граматики, ефективними навичками оволодіння мовними уміньми в читанні, аудіюванні, говорінні, писемному мовленні. Формування викладачем методичної компетенції студентів передбачає зв'язок навчання предмету (українській мові як іноземній) з навчанням технології оволодіння предметом.

Перспективним вважається навчання за допомогою алгоритмів управління. У методиці викладання іноземних мов алгоритмом вважають регламентовану систему навчальних дій, котрі забезпечують досягнення певної мовної або мовленнєвої мети. Найдоступнішим для студентів і простим для викладача алгоритмів (це може бути досвідчений викладач-практик) є пам'ятки, що регламентують дії, спрямовані на виконання завдань різного типу (наприклад, підготовка монологічного висловлювання, читання тексту, складання конспекту тощо). Призначення пам'яток – допомогти студентам оволодіти навичками самостійної роботи на свідомій основі, розвинути уміньми аналізувати власну іншомовну діяльність. Також слід зазначити, що доцільним є розпочати укладання будь-якої пам'ятки бесідою зі студентом, у ході якої дається інформація щодо складу і послідовності дій з певним навчальним матеріалом. Якщо студенти недостатньо володіють українською мовою, то бесіду можна проводити рідною мовою студентів, мовою-посередником, російською мовою (якщо студенти-іноземці оволоділи нею на достатньому рівні). Доречним завершенням цього етапу буде оформлення пам'ятки. Інколи викладач може дати пам'ятку в готовому вигляді, але для студентів кращим є укладання пам'ятки на занятті під керівництвом викладача. Пам'ятка-алгоритм повинна містити певні завдання, виконання яких допоможе студенту під час самостійної роботи.

Опрацювання змісту пам'ятки починається на занятті і проводиться на великому навчальному матеріалі спочатку за допомогою викладача, а потім лише під його спостереженням. Після такої аудиторної підготовки, оволодіння навичками поступових алгоритмових дій студенти можуть працювати самостійно вдома.

Навчання навичкам самостійної роботи за допомогою пам'яток – один вид роботи. Другий вид – використання вправ, які розвивають самостійність студентів.

Вважаємо перспективною систему вправ, яка ґрунтується відповідно до динаміки, наростання самостійності у студентів. На початковому етапі студентам можуть бути запропоновані завдання на копіювання правильної відповіді (наприклад, «Підкресліть основну думку тексту», «Виберіть опорні слова з тексту», «Відзначте аргументи»). Після оволодіння студентами такого виду самостійної роботи можна приступити до ускладнених вправ (наприклад, «Дайте скорочений (або розгорнутий) варіант повідомлення», «Передайте зміст тексту від імені різних героїв»). Подальша робота має відбуватись із залученням у самостійну роботу студентів творчих завдань. Творчий вид самостійної роботи передбачає навчання прийомам вираження власних думок, які проходять обробку через вправи типу: «Підтвердіть (або заперечте) положення тесту, пов'язані з темою», «Підберіть із інших текстових джерел матеріал на аналогічну тему».

Охарактеризована система вправ, спрямована на засвоєння прийомів самостійної діяльності, що поступово ускладнюється, спочатку виконується студентом на аудиторному занятті під керівництвом викладача. Необхідна велика кількість однотипних вправ, що створюють повторні умови використання одного і того ж прийому. Після відповідної аудиторної роботи студенти можуть виконувати такі вправи самостійно вдома.

Формування навичок самостійної роботи включає навчання не лише прийомам навчальної праці, але і прийомам самоконтролю. Самоконтроль і пов'язана з ним самокорекція формуються на основі і в процесі зовнішнього контролю – з боку викладача. На початковій стадії навчання самоконтроль відсутній, а помилки звичайно виправляє викладач, супроводжуючи корекцію поясненням. На наступній стадії, коли відпрацьовані окремі компоненти самоконтролю, студенти самостійно коригують власну діяльність при мінімальній словесній втручанні викладача (указівка на зону помилки за допомогою питання). У подальшому, коли самоконтроль сформований, але недостатньо автоматизований, сигналом для самокорекції студентів служить викладацька інтонація, міміка. Саме динамічна система зовнішнього контролю не замінює самоконтроль, але допомагає його формуванню.

Для навчання прийомам самооцінки і самоконтролю необхідна постійна тренувальна робота, основана на функціонуванні опосередкованого самоконтролю. При навчанні навичкам самоконтролю ефективні результати дає робота з ключами. Ключі – це відповіді на питання. Співставлення результатів мовної дії зі змістом ключа відбувається одразу після виконання завдання, що дозволяє студентам терміново уточнити для себе і відчувати зону помилки.

Прийоми навчання самоконтролю розроблені недостатньо. Проте слід відзначити актуальність цієї роботи, яка часто випадає із навчального процесу, у результаті чого студенти звикають лише до зовнішнього (викладацького) контролю. Між тим значна кількість помилок може бути знята за рахунок навичок самоконтролю.

Можна виділити такі форми самостійної аудиторної роботи студентів: групова (у парах) діяльність; колективна діяльність; індивідуально-парна діяльність, сумісна з індивідуальною роботою викладача.

Самостійна позааудиторна робота студентів має власні особливості, що відрізняють її від роботи аудиторної. Цю специфіку визначає опосередковане (а не пряме) керування самостійною роботою, широке використання засобів самоконтролю, домінування індивідуальних форм організації занять. На відміну від самостійної аудиторної роботи, де переважає усне спілкування, позааудиторні заняття спрямовані, у першу чергу, на вдосконалення мовленнєвих умінь у читанні та писанні. Позааудиторні заняття посідають важливе місце в навчальному процесі. Вони дають позитивні результати при виконанні таких вимог:

- зв'язок із змістом аудиторного заняття;
- розрахунок оптимальної кількості часу, який потрібний для виконання домашньої роботи;
- сформованість навичок самостійної роботи, володіння прийомами навчальної праці;
- різноманітність завдань за змістом і формою.

Для реалізації самостійної роботи в процесі вивчення української (російської) мови як іноземної студенти виконують комплекс завдань різних типів відповідних рівнів складності. У цілому, завдання для самостійної роботи студентів мають відповідати таким вимогам (за В. А. Козаковим):

- професійна результативність – формулювання завдання, яке має гарантувати формування хоча б одного професійного вміння в термінах та поняттях майбутньої спеціальності студента;
- продуктивність – передбачає отримання квазіпрофесійного продукту навчальної самостійної праці студента після завершення всіх дій з вирішення цього завдання;
- конструктивність – наявність визначеної структури завдання-задачі (мета, вихідні дані, умови, що їх зв'язують);
- когнітивність – перевага розумових дій над психомоторикою в процесі вирішення завдання;
- самостійність – переважна кількість дій студента має бути самостійною, що забезпечується переліком вихідних даних, умовами задачі та необхідністю отримання різноманітних квазіпрофесійних продуктів (кожен із елементів завдання-задачі має спонукати студента до того, щоб він сам приймав рішення, порівнював умови, здійснював необхідний інформаційний пошук тощо). [3; 34]

Практика викладання української мови як іноземної накопичила великий досвід в організації і проведенні домашнього читання, яке базується перш за все на художніх текстах. Викладач підбирає студентам тексти, зважаючи на їхні мовленнєві здібності і враховуючи їхні індивідуальні інтереси. При виборі текстів для домашнього читання слід пам'ятати, що в процесі навчання змінюється співвідношення складності і обсягу текстів для аудиторного і домашнього читання. Якщо на початковому етапі тексти для домашнього читання легші та менші від аудиторних, то на основному етапі в аудиторії і вдома читаються тексти однакові за складністю і обсягом. Поступово більші і складніші тексти виносяться для самостійної домашньої роботи. Процес самостійного читання може управлятися системою допоміжних засобів педагогічного керування. До них можуть належати і пам'ятки, про які вже згадувалось, зміст яких за складом і послідовністю дій є різним відповідно до текстів різних стилів, жанрів і ступенів складності. Навчання прийомам самостійного читання за допомогою пам'ятки починається на аудиторному занятті, де викладач допомагає студентам.

Таким чином, методично правильна організація самостійної роботи є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу у курсі української мови як іноземної. Ця робота органічно входить в аудиторні і позааудиторні заняття та здійснює зв'язок між ними.

### **Література:**

1. Гусейнова А.Б. Типовой текст как основная единица обучения / А.Гусейнова // Проблеми вивчення і викладання російської мови в полікультурному просторі XXI століття. Матеріали III Міжнародного науково-методичного семінару. – Луцьк, 2012. - С. 51-59.
2. Дьолог О. С. Роль самостійної роботи студентів при вивченні курсу «Українська мова як іноземна» / О. С. Дьолог // Матеріали II Международной научно-практической

конференции «Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении». – Харьков: ХНУРЭ, 2015. – С. 159-165.

3. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В. А. Козаков – К.: НМК ВО, 2010. – 62 с.

*Золотарева И. Н., Хомякова О. В.*  
*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина,*  
*Харьковский национальный университет городского хозяйства*  
*имени А. Н. Бекетова*  
*e-mail: khomyakova01@ukr.net*

### **Разработка системы тестовых заданий для контроля знаний и умений при обучении иностраннных студентов языковой подготовке**

В настоящее время в связи с внедрением в учебный процесс высших заведений образования модульно-рейтинговой системы обучения каждая учебная дисциплина должна подвергаться обязательному модульному контролю по определенным разделам и темам. Одним из эффективных методов оценки знаний и умений является метод, который базируется на использовании тестовых заданий.

Ниже изложен подход авторов к разработке системы тестовых заданий для осуществления различных видов контроля знаний и умений при обучении иностраннных студентов языковой подготовке. Создание указанной системы осуществлялось, исходя из нижеизложенных дидактических принципов.

1. Каждое тестовое задание по языковой подготовке должно быть не просто отдельно взятой самостоятельной задачей, а должно быть направлено на формирование системного взгляда на определенную тему, раздел, модуль, учебную дисциплину в целом. Это могут быть разделы из лексики, грамматики, учебные темы по языку специальности, страноведения, в частности художественной литературы, различные виды речевой деятельности: изучающего и ознакомительного чтения, аудирования, говорения.

2. Тестовые задания должны настраивать студентов на размышление, учить их мыслить и высказывать мысли в письменной форме, формировать логически правильное мышление, совершенствовать их общую культуру мышления, дисциплинировать интеллектуальные способности.

3. Тестовые задания должны формировать навыки и умения во всех видах речевой деятельности, решать поставленные задачи с применением приобретенных ранее знаний

4. Тестовые задания должны удовлетворять очевидным традиционным требованиям. Каждое задание, сформулированное в тестовом задании, должно иметь несколько вариантов ответа.

5. Количество вариантов ответа на конкретный вопрос должно быть таким, при котором максимально уменьшалась бы вероятность получить правильный ответ путем простого угадывания, то есть тестовые задания не должны быть игрой по угадыванию правильного варианта ответа.

6. В отличие от традиционного подхода тестовые задания должны помогать

иностранным студентам вариантами ответов, версиями, выполнять не только функцию контроля, но и функцию познавательной деятельности.

7. Система тестовых заданий должна служить выполнению не только контрольной и познавательной функций, то есть воспитывать сознательность, настойчивость, любовь к труду (учебе), объективность, самокритичность. Особенно это касается тех тестовых заданий, которые предназначены для организации модульного контроля. Кроме вышесказанного, они должны воспитывать точность и всестороннюю аргументацию, умение отстаивать собственную точку зрения.

8. Тестовые задания должны быть такими, которые позволяли бы преподавателю осуществлять быструю проверку значительного количества работ.

Из числа наиболее употребляемых тестовых заданий используются следующие типы:

– альтернативные – вопросы типа «правильно/неправильно». Этот тип тестовых заданий используется преимущественно при организации контроля грамматического материала на стартовом уровне после обучения на подготовительном факультете, а также для контроля ознакомительного вида чтения художественных произведений и материалов страноведческого характера на I-IV курсах;

– множественный выбор – для этого типа заданий рекомендуется выбрать все правильные ответы из нескольких данных. При этом не исключено, что правильный ответ может быть единственным. Этот тип заданий используется в организации текущего контроля при изучении лексического или грамматического материала;

– краткий ответ (задания открытой формы). Этот тип заданий используется на стартовом уровне для контроля лексики и грамматики после подготовительного факультета;

– числовой вопрос (задания закрытой формы) – ответом является число;

– вопрос на установление соответствия.

Руководствуясь сформулированными дидактическими принципами, авторы статьи разработали систему тестовых заданий для организации текущего контроля учебных материалов по языковой подготовке, для проведения индивидуального модульного (промежуточного) контроля различных разделов грамматики, учебных тем, изучающего и ознакомительного видов чтения, аудирования, говорения и итогового семестрового контроля в письменной форме.

Ниже предлагается несколько примеров создания тестовых заданий.

Проверьте, правильно ли вы поняли значение следующих слов. Выберите из правой колонки эквиваленты слов, данных слева.

- |                  |   |
|------------------|---|
| 1. Архитектоника | а) помещение перед входом во внутреннюю часть здания; |
|                  | б) согласованность, стройность частей единого целого; |
|                  | в) строение чего-нибудь                               |
| 2. Анфилада      | а) сумма длины всех сторон;                           |
|                  | б) длинный, сквозной ряд комнат;                      |
|                  | в) зал для пребывания зрителей во время антракта.     |

Обозначьте в скобках, какое из двух значений имеет глагол настроить в следующих предложениях (а – «привести в состояние, нужное для работы», б – «внушить кому-либо определенные чувства по отношению к чему-либо»).

( ) 1. Токарь настроил свой рабочий станок перед началом смены.

( ) 2. Он настроил против себя всех своих друзей.

( ) 3. Раздраженный маэстро, не желая терпеть возле себя конкурента, настроил против Айвазовского самого царя.

( ) 4. Пришел мастер и настроил музыкальный инструмент.

Как видим, для выполнения этих заданий иностранный студент должен знать следующее: общее и специфическое толкование лексического значения слова, специальное употребление его в соответствующем контексте, лексическую сочетаемость с другими словами и прочее.

Найдите правильный ответ, употребляя лексику на основе множественного выбора.

1. Суть градостроительной ... Браманте –  
создание спокойного архитектурного  
сооружения. а) мысль;  
б) идея;  
в) слово.
2. Верхние этажи обработаны ... а) пилястры;  
б) анфилады;  
в) ансамбль.

Проверьте, как вы поняли прочитанный текст. Вставьте вместо точек нужные слова из правой части.

1. Конструктивным ... ордера были а) древней Эллады;  
деревянные конструкции.
2. Особенная упорядоченность постройки б) прообразом;  
была частью системы взглядов, обычаев  
и всей жизни ...
3. Осмысленные конструктивные ... в) Пантеон;  
превратились в средство композиции.
4. Примером новых конструктивно-тектонических г) закономерности.  
форм может служить ...

Последние примеры текстового задания направлены не только на проверку умения употреблять данную лексическую единицу в определенном контексте, но они несут еще и дополнительную дидактическую нагрузку, направляя иностранного студента на возможный поиск решения поставленной задачи. На основе множественного выбора иностранный студент вводит нужную лексическую единицу в контекст, обеспечивая закрепление ее в определенной области языковых явлений, что способствует более системному взгляду на тему «Употребление лексики в текстах по языку специальности».

Выберите правильные ответы на вопросы и запишите их.

1. Какое зодчество оказало а) зодчество Греции;  
сильное влияние на архитектуру Рима? б) зодчество Египта;  
в) зодчество этрусков и греков.
2. Что было центром композиции а) атрий;  
жилого дома в Риме? б) ордер;  
в) форум.

Подводя итог сказанному, отметим, что предложенные авторами тестовые задания, которые созданы на базе сформулированных дидактических принципов, – это не просто дань моде в области технологии организации учебного процесса. Их цель – углубление и дополнение положительных качеств традиционных методов контроля. Кроме того, они призваны оказывать активную помощь иностранным студентам в указании направления поиска не только ответов, но и способов решения поставленных задач, побуждать их к раздумьям, к совершенствованию общей культуры мышления, к проявлению настойчивости, к сознательности, самокритичности и самооценке.

### **Литература:**

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2002. – 238 с.
2. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений / В. С. Аванесов. – М.: Центр тестирования, 2005. – 165 с.
3. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т. М. Балыхина. – М.: Русский язык, 2006. – 162 с.
4. Коптев М. В. Система прогрессивного тестирования KARTTU / М. В. Коптев // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 3. – С. 38-49.

*Иванова Т.А.*

*Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина*

*г. Харьков, Украина*

*email:ivanova250765@gmail.com*

### **Использование научного текста на разных этапах обучения**

Главной задачей языковых кафедр сегодня является задача повышения качества языковой и коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Содержание обучения является положительным мотивационным фактором, если оно соответствует потребностям и интересам учащихся с учетом ориентации на их коммуникативные потребности обучения языку специальности, выступает ведущим аспектом в учебном процессе.

Поэтому текстам по специальности как основной единице обучения отводится особая роль на всех этапах преподавания русского языка как иностранного.

Цель обязательного обучения иностранным языкам на филологических факультетах в первую очередь состоит в том, чтобы наши студенты умели достаточно свободно читать и переводить научную литературу по своей специальности, вести несложный разговор и понимать беседу, касающуюся специальности.

Для введения нового текста по специальности необходима предшествующая внеаудиторная подготовка текста студентами. Это значит, что студенты должны уже до занятий выписать незнакомые слова. Таким образом, работа над лексикой выдвигается на первый план. Мы проведем лексическую работу в максимально возможной мере на основе стандартов и терминологии данной специальности. Способ введения новых слов должен обеспечить сознательное усвоение студентами специфики термина. Сущность введения новых слов состоит в том, чтобы: 1) освоить слово с точки зрения специальности; 2) с точки зрения морфологии и синтаксиса. Реализация обеих сторон должна привести к развитию навыков речи. Изучение специальной лексики дает широкую возможность для анализа словообразовательной структуры производных, так как значение того или иного слова во многих случаях может быть раскрыто именно с помощью словообразовательных средств, и в то же время понимание словообразовательной структуры способствует осознанию грамматической формы слова. Необходима такая организация учебного материала, в результате которой в сознании обучающихся отдельные слова соединяются в единую систему.

Основной единицей такой организации языкового материала служат устные и письменные учебные тексты, в совокупности развивающие навыки и умения во всех видах речевой деятельности и обеспечивающие включение учащихся в учебно-профессиональную сферу общения.

Рассматривая в целом отбор и организацию текстов в профориентационном аспекте, выделяются общие критерии: актуальность, целенаправленность, доступность – соответствие уровню общеобразовательной, языковой подготовки учащихся, их компетентности в избранной профессии; учет национальных, возрастных особенностей учащихся, реальных и потенциальных речевых потребностей в приобретении знаний для выбранной специальности. [2, с.49]

При обучении языку специальности мы должны использовать коммуникативные возможности текста, так как, во-первых, текст по специальности выступает, в известной мере, в роли «языковой среды» как носитель речевого своеобразия изучаемого языка и как важный источник расширения лексического запаса учащихся, прежде всего, связанного с их будущей профессиональной деятельностью.

Во-вторых, текст по специальности служит средством усвоения приемов словоупотребления и содействует осмыслению грамматических правил, является образцом языковых моделей научного стиля речи.

Поскольку текст представляется неким структурированным целым, состоящим из определенных формальных и смысловых единиц и средств языка, при помощи которых можно передать определенное содержание, то весьма важно рассмотрение языковых средств непосредственно в действии. [1, с.74]

Очень важно, что тексты по специальности активизируют процесс обучения воздействующей направленностью профессионально обусловленного применения системы средств общения. Отсюда, с одной стороны, при формировании у иностранных студентов коммуникативной компетенции нужно использовать специальный текст в качестве текста-источника, который состоит из определенных функционально-коммуникативных блоков и является моделью для формирования самостоятельного коммуникативно-мотивационного высказывания. [3, с.97]

С другой стороны, важно знакомство с типовой разновидностью текстового материала по специальности, включающей в себя совокупность типовых смыслов и способов их реализации. Каждый тип текста – это определенная смысловая структура и способы реализации, которые соотносятся с определенными типами коммуникативных задач.

Отбор и классификация текстов, используемые при обучении языку специальности, необходимо проводить, учитывая как внутритекстовые, так и экстралингвистические признаки текста, что позволит представить текстовый материал адекватно охарактеризованным целям и задачам аспекта «язык специальности».

Владение языком специальности обеспечивает не только получение и накопление знаний по данной специальности, но и процесс общения в учебной деятельности, без чего невозможно само обучение в вузе.

Обучение языку специальности должно быть теснейшим образом скоординировано с обучением специальным учебным дисциплинам на каждом факультете.

На основе выявленных коммуникативных потребностей студентов характеризуются принципы составления рабочей программы аспекта «язык специальности».

Рассматривая учебный текст как коммуникативную программу, мы можем говорить об этапности формирования у студентов новых коммуникативных действий.

Последовательность процесса формирования коммуникативных навыков обусловлена функционально-смысловыми характеристиками текстового материала разных этапов обучения.

Организация учебных текстов с целями этапов обучения профессиональной речи позволяет выделить следующие уровни:

- I уровень – учебный или адаптированный микротекст;
- II уровень – усеченный текст учебника по профильным специальностям;



- III уровень – научно-популярные тексты, тексты учебника.
- IV уровень – комплекс профессионально направленных узкоспециальных и научно-популярных текстов (из журналов).

Работая с текстовым материалом первого уровня, мы акцентируем наше внимание на формировании навыков чтения, аудирования и воспроизведения изучаемого текста.

Функционально-прагматический аспект текстов первого уровня определен системой текстового отбора от формы к смыслу, так как основополагающим принципом начального этапа обучения иностранных студентов является примат грамматического материала, то есть системности и концентричности в подаче языкового материала, центром организации учебной деятельности становится междисциплинарная элементарная лексико-грамматическая база научного стиля. Этот аспект ограничивает широту коммуникативно-функциональной представленности текстов этого типа.

Текстовый материал второго уровня затребован в учебном процессе первого курса. Он отличается от предыдущего уровня как в плане структурно-синтаксическом, так и своими коммуникативными возможностями.

Ситуации учебно-профессионального общения и тематическая актуальность определяют отбор текстов второго уровня. Оперирование коммуникативным действием, производимым с текстовым материалом второго уровня, способствует овладению алгоритмами текстов по специальности, обеспечивает перенос сформированных навыков на текст, заданный для самостоятельной проработки. На этом этапе стоят задачи сориентировать иностранного студента на поиск коммуникативных смыслов, предложенных текстом, и сформулировать их. На базе учебных текстов второго уровня идет формирование навыков продуцирования целостных связных текстов, трансформаций различных уровней в языковой и речевой системе письменной и устной речи. Эти тексты дают возможность сформировать навыки ведения диалога-беседы, подготавливая студентов к следующему этапу участия в профессиональном общении.

Текстовый материал второго уровня отличается от предыдущего как в плане структурно-синтаксического построения, так и своими коммуникативными возможностями.

Тексты третьего уровня выводят студентов-иностранцев на этап моделирования реального речевого общения.

Узкая направленность текстов четвертого уровня не исключает, а даже обязывает отбор текстового материала проблемного характера.

Проблемность и актуальность тематики обуславливают коммуникативную программу этих текстов, которая находит выражение в структурно-синтаксической организации текста. Подбор текстов на завершающем этапе обучения детерминирован коммуникативной задачей этапа – выйти в научную сферу коммуникации: выступление с рефератом, научным докладом, сообщением на научную тему. Это требует понимания и усвоения речевых структур, которыми отличаются специфические жанры научной речи: рефераты, доклады, научные сообщения, аннотации. Особое внимание уделяется стереотипическим речевым структурам, введению их в самостоятельно продуцируемые тексты при трансформации письменной речи в устную.

Таким образом, в процессе обучения языку специальности мы должны дать иностранному студенту ориентировочную базу действий, которую представляет собой научный текст, построенный на основе профессионально значимой тематики, на основе обучающей проблемной ситуации с учетом разных коммуникативных задач этапов обучения.

### **Литература:**

1. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку/ А.Э. Бабайлова // Высшее образование сегодня: Реформы. Нововведения. Опыт. — №4,2011. — С.74-76.
2. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ/Т.М.Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения.— К.: Высшая школа, 1990. — С.48-57.
3. Шатилов С.Ф.Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С.Ф.Шатилов // Инновации в образовании. — №4,2011. — С.94-100.

***Игнатова В.В.***

***Харьковский национальный университет строительства и архитектуры  
г. Харьков, Украина  
e-mail:vignatova594@gmail.com***

### **Формирование профессионально ориентированной лексической компетенции**

В современной методике преподавания иностранных языков большое внимание исследователей привлекает вопрос формирования профессионально ориентированной лексической компетенции, так как для будущих специалистов свободное владение терминологией является условием успешной профессиональной деятельности. Именно поэтому в процессе изучения языка профессионального направления перед иностранным студентом стоит задача освоить как общеупотребительные термины и понятия, так и узкоспециализированную профессиональную лексику. А для преподавателя важным становится поиск эффективных методов запоминания и практического овладения терминологией. Это делает актуальным исследование процессов формирования и развития терминологических знаний будущих специалистов.

Исследованием проблем терминологии посвящены научные работы В. Борщевецкой, Г. Гринюк, К. Авербуха, Д. Лотте, В. Даниленко, Г. Винокура, В. Карабан, Л. Петровской и др.

Критерием качества подготовки специалиста выступает профессиональная компетенция. Под профессионально-терминологической компетенцией понимаем способность точно и целесообразно использовать профессиональные термины, знания логики высказываний и структуры формулировок, приобретенные умения и навыки грамматически правильно строить предложения и собственный диалог в ситуациях профессионального общения.

Традиционно лингвистическая компетенция содержит в себе лексическую компетенцию, формирование которой имеет свои особенности: лексическая компетентность – это не только способность использовать словарный запас, но и способность сознательно применять полученные лексические знания по специальности и приобретенные навыки для решения практических задач или проблем в рамках профессиональных потребностей [2, с. 110].

Несмотря на основательную базу исследований по обозначенной проблеме, изучение современных тенденций преподавания иностранных языков свидетельствует, что потенциал формирования лексической компетенции не исчерпан.

Власюк И. В. определяет лексическую компетенцию и выделяет три этапа в процессе ее формирования:

- 1) семантизация лексических единиц и создание ориентировочной основы для последующего формирования лексических навыков;
- 2) автоматизация действий студентов на уровне слова и словосочетания;
- 3) автоматизация действий студентов с лексическими единицами на текстовом уровне [1, с 14 - 16].

Терминологическая лексика необходима студентам прежде всего при чтении текстов по специальности в высшем учебном заведении с целью получения профессиональной информации, для ведения профессионально-ориентированной беседы или дискуссии со специалистами, а также при написании аннотации, реферата или сообщения. Поэтому преподавателю иностранного языка для специальных целей необходимо понимать, каковы основные свойства терминологической лексики, как семантизировать ее значение в специальных текстах, с помощью каких упражнений активизировать ее дальнейшее употребление в устной и письменной речи.

Очевидно, что изучение терминологической лексики при преподавании иностранного языка профессионального направления будет тем успешнее и эффективнее, чем лучше сделан выбор профессионального материала, который используется в учебном процессе. Таким базовым материалом является, прежде всего, тексты профессионального направления, которые считаются "источником для расширения профессионального терминологического словаря" [5].

Использование профессиональных аутентичных текстов поможет студентам оперировать основными терминами профессионального направления, формировать речевые навыки и умения, жизненно необходимые для реального профессионального общения.

Как известно, традиционное чтение не позволяет охватить всю нужную информацию, поскольку читатель не может быстро выделить ее. Вот почему для приобретения умения быстро ориентироваться в огромном потоке информации следует научиться быстрому чтению.

Обучение чтению является сложным и длительным процессом, в котором различают три основных этапа:

- 1) развитие навыков техники чтения;
- 2) ознакомительное чтение;
- 3) изучающее и просмотровое чтение.

На первом этапе сформированы автоматизмы распознавания букв, буквосочетаний и графических образов целых слов, что составляет основу навыков быстрого чтения. Работа над текстом по специальности начинается с подачи и фонетической обработки терминов и терминологических словосочетаний как изолированно, так и в предложениях при выполнении условно-речевых упражнений рецептивного и репродуктивного характера.

Как считает К. Куско, "текст по специальности – это прежде всего средство становления и развития профессионального мастерства" [4]. Чтение литературы по специальности обогащает терминологический вокабуляр студентов, что, в свою очередь, дает возможность, по К. Куско, "транспозиции терминологических единиц в устный или письменный текст по специальности", то есть строить неподготовленное высказывание на профессиональную тематику. Некоторые исследователи по вопросам терминологии считают, что именно на основе профессиональных текстов можно отработать определение, дефиницию для каждого термина.

На втором этапе студенты умеют быстро читать вслух и про себя с пониманием основного содержания и наиболее существенных деталей.

Итак, ознакомительное чтение – это чтение с пониманием основного содержания текста.

На третьем этапе обучения чтению студенты умеют читать текст с полным его пониманием и критическим осмыслением информации из текста. А просмотровое чтение – это скорее чтения по поиску необходимой информации или информации, которая интересует.

На каждом этапе обучения чтению студенты должны выполнять много упражнений различного типа, что позволит эффективно усвоить не только лексические единицы к теме и умело применять их на практике, но и использовать полученную информацию из текста. Это поможет овладеть быстрой техникой чтения любых текстов и оригинальных текстов по специальности в частности. Важно также, чтобы тексты для чтения были информативны и интересны студенту.

Как показывает практика, на начальном этапе изучения иностранного языка профессионального направления студенты более заинтересованно и продуктивно работают над терминологией современных текстов научно-популярного стиля. А студенты старших курсов, у которых уже сформирована предметно-понятийная база, которые понимают термины на родном языке, прорабатывают самостоятельно терминологию из неадаптированных аутентичных текстов научного стиля. Такой вид "ознакомительного" или "поискового" чтения необходим студентам как для подготовки к написанию рефератов, докладов, так и для будущего профессионального роста, углубления знаний по специальности.

Продуктивность усвоения терминов и их активное использование в устной и письменной профессиональной речи во многом зависит от соответствующей системы упражнений. Используемая система упражнений последовательно направлена как на основательное усвоение терминологии, так и на активизацию умений говорения и слушания в конкретных ситуациях.

Среди большого количества репродуктивных упражнений эффективно использование таких: дать устно определения профессиональным терминам на языке обучения, подобрать термины к предложенным определениям, составить терминологический словарь к тексту из профессионального учебника.

Чтобы семантизировать термин, установить имеющиеся связи с другими терминами, входящими в определенную совокупность терминов, необходимо дать его толкование в определенном контексте, который в свою очередь, помогает догадаться о соответствующем значении термина, не прибегая к его переводу. В отрыве от контекста, как считают некоторые исследователи, терминам свойственна многоаспектность и понятийная сложность, у них появляется многозначность и синонимия, даже экспрессивная окрашенность.

Для семантизации терминов целесообразно применять такие способы: 1) определение производных терминов; 2) деривация терминов; 3) подбор терминологических синонимов; 4) подбор антонимичных терминов; 5) объяснение терминов посредством перевода.

Таким образом, для предотвращения проблем, возникающих у студентов при работе со специализированными текстами, появляется необходимость в более активной работе со специальной лексикой, основательном изучении ее многозначности, синонимии, антонимии, особенностей словообразования и перевода.

Вышеприведенные методы работы со специальными текстами открывают возможности как для практического применения рассмотренных способов перевода терминологии, так и для дальнейшего творческого поиска с целью эффективного чтения профессионально направленных текстов. Они способствуют формированию терминологической компетентности, наличие которой открывает будущим

специалистам – возможность для развития и достижения профессионального успеха в избранной отрасли.

Эффективное применение проанализированного метода обучения определяется уровнем и качеством работы преподавателя, поскольку от того, как будет подан материал, зависит его успешное осмысление и усвоение.

#### **Литература:**

1. Власюк І. Формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх економістів / І. Власюк // Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково – методичний журнал. – Львів, 2012. – № 1. – С. 50–58.
2. Вольфовська Т.О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т.О. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13 – 16.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Кусько К. Лінгвістика тексту за фахом // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі. Колективна монографія. – Львів: “Світ”, 1996. – С.13-14.
5. Лучкіна Л. Формування фахового словника в майбутніх учителів технічних спеціальностей / Л.Лучкіна // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка. / Серія: «Педагогіка». – Тернопіль., 2002. – №3. – С.104-105.

***Исаева В.И.***

***Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина,  
Учебно-научный институт международного образования, кафедра  
языковой подготовки,  
г. Харьков, Украина  
e-mail: tatiharkovskaya@gmail.com***

### **Особенности социально-культурной адаптации индийских студентов**

Актуальность проблемы социальной адаптации иностранных студентов в Украине обуславливается возрастающими масштабами международной образовательной миграции. Адаптация иностранных студентов к ситуации обучения и проживания, обусловленная усилением потребности в преодолении географических границ для предоставления образовательных услуг, является сегодня важным, но нерешённым вопросом, который сдерживает интернационализацию современного высшего образования в Украине. Между тем, потребность в подготовке конкурентоспособных иностранных специалистов, понимающих и принимающих украинскую специфику, является сегодня одним из важных условий экономического развития Украины. Поэтому решение проблемы адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в Украине является на сегодня не только крайне актуальной, но и стратегически важной для успешного продвижения Украины на мировом рынке.

Цель нашего исследования – рассмотреть формы адаптации и условия эффективной адаптации иностранных студентов к жизни и учебе в Украине, описать особенности социально-культурной адаптации индийских студентов.

В зарубежной литературе проблемы адаптации иностранных студентов рассматриваются в контексте индивидуального «вхождения» представителя иной страны в новую для него культуру. До 1940-х гг. исследования концентрировались на изучении проблем адаптации мигрантов к жизни в другой стране, на рассмотрении феномена маргинальности. После Второй мировой войны сформировались две основные концепции, рассматривающие адаптационные стратегии человека, попавшего в новую социокультурную реальность, – концепция культурного шока и концепция, описывающая основные фазы адаптации в новой культуре (оптимизм, фрустрация, удовлетворение). В 1960-е гг. исследования адаптации приобрели практическую направленность – разрабатывались специальные программы, нацеленные на уменьшение культурного шока и помощь в принятии новой культуры. Были обозначены основные параметры адаптации: степень владения языком страны пребывания, возраст, пол, ожидания, характер первоначальных контактов с местными жителями и др., предыдущий опыт пребывания в иной культуре. Здесь же необходимо отметить исследования, посвященные аккультурации – понятию, близкому социокультурной адаптации. Это работы Р. Редфилда, Р. Линтона, а также Дж. Берри, С. Бочнера и др.

В отечественной литературе адаптация иностранных студентов рассматривается, в основном, в контексте трудностей включения иностранных студентов в учебный процесс на разных стадиях обучения, возможностей оптимизации психолого-педагогической и дидактической адаптации.

Теория и практика социальной адаптации рассматривается в работах Л.В. Корель, Л.Л. Шпак, П.С. Кузнецова, А.М. Анохина, И.Ф. Албеговой и др. Психологические аспекты адаптации анализируют А.А. Налчаджян, Ф.Б. Березин, В.В. Константинов и др. С философской точки зрения адаптацию рассматривают В.Ю. Верещагин, Л.Л. Шпак и др. Вопросам педагогической адаптации, а также социологии и психологии студенчества посвящены работы В.Г. Асеева, И.А. Шолохова.

Проблемам адаптации иностранных студентов посвящены работы исследователей Ю.С. Васильева, Д.Г. Арсепьева, А.В. Зинковского, Т.И. Капитоновой, М.И. Витковской, И.В. Троцук, Н.И. Пономарёва, А.И. Сурыгина, В.Б. Антоновой, М.А. Ивановой, Н.А. Титковой, Т.К. Фоминой, Е.Е. Загородней.

На современном этапе проблемы межкультурной коммуникации и социальной адаптации иностранных студентов приобретают все большую актуальность в украинском обществе. Проблематика социальной адаптации образовательных мигрантов связана с последствиями межкультурных контактов как для принимающего общества, так и для самих мигрантов. Дж. Берри выделяет три возможных исхода процесса адаптации визитеров: приспособление, реакция и отказ [2].

Эффективность обучения студента-иностранца зависит от того, насколько успешно он адаптируется к новой среде. Мигранты сталкиваются со стрессогенным воздействием новой культуры, поэтому даже при самых благоприятных условиях вхождения в новую культуру у них могут возникнуть различные сложности адаптации. Проживание и учеба в смешанных с украинскими студентами коллективах протекает под знаком как взаимного усиления, так и ослабления культурных черт, хотя носящего временный характер [5]. Согласно Г.Т. Тавадову, «нормативный ход этнической адаптации может быть сильно осложнен и задержан проявлениями национализма и расизма в виде дискриминации, сегрегации и т.п.» [6].

Социальная адаптация личности – это процесс достижения ею гармонических взаимоотношений с социальной средой при возникновении адаптивной ситуации, процесс достижения относительного приспособления к данной ситуации путем осуществления необходимых изменений в структуре личности (трансформации общественных норм и ценностей во внутренние, личные установки и ценности человека) и способах ее поведения [4]. Адаптация иностранных студентов – сложный

многогранный процесс, включающий в себя приспособление к новой социокультурной среде, к новым климатическим условиям, к новому языку и образовательной системе.

Адаптационные процессы – предмет изучения целого ряда наук, как гуманитарных, так и естественно-научных, однако общепринятого определения для понятия адаптации не существует. Результатом процесса адаптации становится адаптированность как наиболее устойчивое состояние организма в новых условиях. Всякий раз, когда в системе взаимоотношений человека с окружающей действительностью возникают существенные изменения, этот человек неизбежно подвергается адаптации, которая становится ведущим условием его успешного дальнейшего существования. Благодаря своей многоаспектности, адаптация, является предметом, находящимся на стыке целого ряда наук о человеке: философии, социологии, социальной психологии, педагогики, медицины и других. Кроме того, она является не только процессом, но и результатом установления и коррекции взаимоотношений между личностью и социальной средой, вхождения личности в новую для неё культуру. Следовательно, успешная адаптация неразрывно связана с возможностями оптимизации психолого-педагогической и социально-культурной помощи.

Существует несколько форм адаптации, которые затрагивают различные сферы человеческого существования: физиологическая, психологическая, социальная, культурная и др. Под физиологической адаптацией понимается изменение биологических механизмов регуляции жизнедеятельности в целях сохранения благоприятного физического самочувствия. С точки зрения физиологии, различают срочную и долговременную адаптации. Студенты являются группой повышенного риска и болеют чаще, чем представители других социальных групп того же возраста.

Основные показатели психологической адаптации – это достаточно высокий уровень самооценки и невысокий уровень тревожности, позитивный эмоциональный настрой и удовлетворённое душевное состояние.

В процессе социальной адаптации происходит согласование условий социальной среды и возможностей человека, его ожиданий и потребностей. В связи с тем, что обучение студентов происходит в группах, их личностная адаптация (привыкание к новым условиям внешней среды) непосредственно связана с их положением в коллективе, причём личность, группа и среда активно воздействуют друг на друга.

Культурная адаптация означает освоение культурных ценностей и особенностей проживания в целях формирования комфортного уровня жизни. В ситуации обучения в чужой стране к вышеперечисленным аспектам адаптации добавляется адаптация в образовательном процессе, то есть перестройка личности в рамках включения в новую социальную роль иностранного студента. Процесс адаптации может протекать быстрее или медленнее, что отражается и на качестве жизни иностранных студентов, и на их учебных успехах.

Ситуация дезадаптации сопровождается неприятием норм и ценностей социальной среды, смешением целей и видов деятельности человека, сужением круга его общения и отказом от решения проблем и т.д.

Преподаватель, работающий с иностранными студентами, является одновременно организатором, воспитателем и помощником. Задачи преподавателя – наиболее комфортно и оперативно включить студента в социально-культурный континуум вуза; помочь ему преодолеть внутренние барьеры, вовлечь его в учебную и общественную жизнь вуза. Наиболее важными компонентами социально-культурной адаптации иностранных студентов к условиям обучения и проживания в Украине являются их профессиональное становление, формирование положительного отношения к будущей профессии, а также – к стране получения образования. Достижение результатов по данным направлениям не возможно без участия специального преподавателя, который организует учебный процесс, а также является

воспитателем, который может наиболее комфортно и оперативно включить студента в социально-культурный континуум вуза, помочь ему преодолеть внутренние барьеры, вовлечь его в учебную и общественную жизнь вуза.

Основой организации культурно-образовательного пространства современного вуза является реализация принципов поликультурного образования и использование международного опыта социально-педагогической поддержки иностранных студентов с учетом специфики условий украинских вузов. Особенность поликультурного образования заключается в его направленности на сохранение студентами-иностранцами собственной культурной идентичности при одновременном принятии новых социокультурных, образовательных и воспитательных требований. Важнейшими условиями эффективной адаптации студентов-иностранцев являются: а) коллективное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, направленное на эффективную адаптацию этих студентов в культурно-образовательном пространстве вуза; б) рефлексия как основа осмысления студентами-иностранцами, студентами-представителями принимающего общества причин успехов и неудач обучения, развития личности студента, осознания его творческих возможностей на фоне имеющегося культурно-исторического опыта; в) использование социально-педагогического портрета студента-иностранца, отражающего качества наиболее характерные для представителей того или иного региона, с учетом которых выстраивается модель, а в дальнейшем и система средств адаптации этих студентов в культурно-образовательном пространстве вуза [3].

Среди проблем адаптации студенты чаще всего называют языковой барьер, а также ностальгию по дому, трудности в общении с местным населением, финансовые сложности и проблемы со здоровьем. Сталкиваясь с трудностями, иностранцы чаще обращаются за помощью к друзьям, чем к родителям. Находясь в чужой стране, мигранты испытывают разные чувства и состояния: ностальгию по родине, друзьям и родственникам, одиночество в новой среде, любопытство и интерес перед новым, стресс, раздражительность и бессонницу.

У большинства студентов складываются дружеские отношения с академической группой. Большинство иностранных студентов в свободное время занимаются своими делами, читают книги, смотрят фильмы, общаются в социальных сетях; посещают кафе, клубы, торгово-развлекательные центры, встречаются с друзьями, осматривают местные достопримечательности. Часто иностранные студенты принимают участие в университетских мероприятиях.

Рассмотрим особенности социально-культурной адаптации индийских студентов. Каждый год количество заявок от граждан Индии на обучение в украинских вузах растет. Обучение в медицинской школе в Индии обходится для обычной индийской семьи слишком дорого – 10-15 тыс. долларов в год. В Украине же эта сумма для иностранного студента составляет около 2.5 тыс. долларов в год. Разница ощутима, и она мотивирует индийских родителей поощрять детей ехать получать образование подальше от родины. Обычно выбирают между Китаем, Филиппинами, Непалом, Латвией, Россией, Грузией, Киргизией и Украиной. Последняя, по словам студентов, выгодно отличается среди других своим географическим положением: близко к Центральной и Западной Европе и далеко от Индии. А чем дальше от дома, тем больше шансов для молодёжи стать ответственными и самостоятельными.

Преимущественное большинство индийских студентов в Украине получает медицинское образование. Также они изучают авиационную инженерию, IT, экономику и международные отношения. Индия является второй в мире страной, после Китая, граждане которой большей частью получают образование за границей. Но приехать на обучение в Украину не так просто. Индия не является страной миграционного риска, однако, по неофициальным данным, именно для индийцев процедура получения украинской студенческой визы остается наиболее сложной и дорогостоящей.



Индусы испытывают финансовые трудности и в Украине. Они ничего не получают от правительства. Индия слишком перенаселена, и правительство не в силах давать стипендии. В большинстве случаев помогают родители. Некоторые из студентов стараются каким-либо образом подработать и жить самостоятельно. Студенты жалуются, что есть проблемы с жильем, так как с иностранцев хотят взять больше денег.

Пять украинских университетов, где учится наиболее количество индийских студентов: Харьковский национальный медицинский университет, ХНУ имени В.Н. Каразина, Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца, Запорожский государственный медицинский университет и Ужгородский национальный университет. Индийских студентов устраивает хороший уровень образования в этих университетах, дружелюбное отношение украинцев и гостеприимное окружение.

По свидетельству индийских студентов, им больше нравятся небольшие украинские города, где спокойно, тихо и нет шума (в Индии с этим сложнее). Те, кто начинал свою учебу на востоке Украины, а потом вынужден был переехать на запад, утверждают, что на западе люди спокойнее и приветливее, больше улыбаются. На востоке люди более агрессивны к иностранцам. Часто их агрессию вызывала английская речь индийцев.

Индийские студенты – вегетарианцы. Часто они готовят дома самостоятельно или посещают немногочисленные кафе с традиционной индийской кухней. Специи заказывают из Индии или привозят с собой в больших количествах. В некоторых украинских городах есть несколько заведений, связанных с Индией. Это точки с индийской шаурмой и индийские столовые, где студенты время от времени обедают. Есть ещё места, где собираются буддисты, кришнаиты. Там бесплатно подают индийскую еду. Студенты говорят, что там хорошая атмосфера: напоминает родину, всё традиционно, по-индийски. Хотя есть претензии к украинской «индийской» еде. Это больше «микс» украинского и индийского вкусов. В Украине индийским студентам очень не хватает некоторых овощей и фруктов, специй, риса и бобовых из Индии.

Индийским студентам нравится украинская природа, чистые улицы. Украинцы, по наблюдению индусов, более спокойны и дисциплинированы. Некоторые мечтают переехать сюда и перевезти семьи. Но многие стремятся вернуться домой, к родителям, работать на родине.

Индийские студенты утверждают, что сегодня в Украине нетерпимости меньше. Иногда встречаются люди, которым не нравится их цвет кожи. Чаще всего – это старшее поколение. Младшее поколение не имеет комплексов и проблем с английским языком. Молодежь более терпима и дружелюбна к индусам. Но, к сожалению, индийцы отмечают и негативный опыт общения с местным населением. Например, в Ужгороде, где живет много ромов, люди принимают индийцев за ромов и считают, что они могут быть носителями заразных болезней. Это особенно заметно в общественном транспорте, где людей раздражает присутствие индусов, они бросают «косые» взгляды на студентов. Даже владелец сауны отказал индусам в посещении из-за их цвета кожи. Часто для украинцев индийцы – это что-то новое, поэтому нередко местные демонстрируют откровенный расизм. Бывает, что пьяные люди преследуют их, продавцы ведут себя грубо, насмеваются и издеваются над ними.

Индийцев и украинцев объединяет уважение к традициям, любовь к природе и натуральным продуктам, любовь к индийским фильмам и сохранение семейных ценностей.

Из проведенного исследования можно сделать вывод, что процесс адаптации индийских студентов в целом проходит успешно. Большинство удовлетворено проживанием в Украине и успешно осваивается в новой культуре. В новой

социокультурной среде индийские студенты сталкиваются с различными трудностями, например, в общении с людьми, испытывают чувства ностальгии по дому, испытывают на себе проявления «культурного шока», но при этом достаточно успешно адаптируются к студенческой жизни. Иностранцам сложнее всего привыкнуть к климатическим условиям.

Процесс адаптации к новой социокультурной среде протекает в рамках учебной деятельности, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий, что, по нашему мнению, способствует ускорению данного процесса, а также формирует речевую и социокультурную компетенции. Об успешной интеграции в культурную жизнь университета свидетельствуют факты участия студентов в различных университетских мероприятиях, а также хорошие отношения, которые сложились с академической группой. В свободное от учебы время студенты знакомятся с местной культурой, осматривают достопримечательности. Некоторые студенты сталкивались с проявлениями национализма, что может негативным образом сказываться на процессе аккультурации. К факторам, затрудняющим прогресс социальной адаптации индийских студентов, можно отнести непривычный климат, сложности обучения новому языку и общения с местным населением.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в создании адаптационных курсов для иностранных студентов с целью их успешной социально-культурной адаптации к условиям жизни и учебы в Украине.

#### **Литература:**

1. Антонова Т.В., Клименова Н.А. Процесс социальной адаптации иностранных студентов / Т.В. Антонова, Н.А. Клименова. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/protsess-sotsialnoy-adaptatsii-inostrannyh-studentov>.
2. Берри Дж. У. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы / Дж. У. Берри // Развитие личности. – 2001. – № 3–4. Режим доступа: [http://rl-online.ru/articles/3\\_4-01/1981](http://rl-online.ru/articles/3_4-01/1981).
3. Гладуш А.Д., Трофимова Г.Н., Филиппов В.М. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учеб.пособие / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 146 с.
4. Мазитова Л.Т. Социальная адаптация иностранных студентов на примере вузов Башкортостана: дис. ... канд.соц. наук / Л.Т. Мазитова. – Уфа, 2003. – 154 с.
5. Поздняков И.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И.А. Поздняков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 161 – 167.
6. Тавадов Г.Т. Этнология: учебник для вузов / Г.Т. Тавадов. – М.: Проект, 2002. – 352 с.

## **Основні бар'єри, що впливають на оволодіння іноземною мовою студентами вищого технічного закладу освіти**

Процес навчання іноземної мови у вищих закладах освіти необхідно розглядати в контексті того, що відбувається у світі в цілому і в сфері професійної освіти зокрема, так як необхідність модернізації та вдосконалення зумовлена потребою адаптації системи вищої освіти до соціально-економічних потреб суспільства. Володіння іноземною мовою є невід'ємною умовою успішності і конкурентоспроможності сучасного фахівця на ринку праці. Використання іноземної мови в професійних цілях стало необхідністю для фахівців інженерних спеціальностей. На практиці ж ми можемо констатувати, що рівень і якість підготовки фахівців інженерних напрямків не завжди відповідає вимогам, що пред'являються. У сучасних умовах іноземна мова повинна розглядатися не як другорядна дисципліна, а як необхідний інструмент професійної діяльності, так як академічна і трудова мобільність, єдині міжнародні освітні стандарти, спільна міжнародна науково-дослідницька і виробнича діяльність неможливі без високого рівня володіння іноземною мовою.

Міжнародні критерії, і критерії вимоги державного освітнього стандарту вищої освіти, вимагають більш високий рівень володіння іноземною мовою для інженерів. У зв'язку з цим, необхідно виділити основні бар'єри, що впливають на оволодіння іноземною мовою студентами, студентами вищого технічного закладу освіти зокрема.

Перша і одна із основних проблем - низька якість мовної компетенції абітурієнтів з іноземної мови. Мовна компетенція передбачає володіння системою відомостей про мову на різних рівнях - фонетичному, лексичному, рівні складу слова і словотвору, морфологічному, рівні синтаксису простого і складного речення, стилістичному.

Однак на практиці, студенти, що прийшли до технічного закладу освіти, не володіють базовими іншомовними знаннями, навичками і вміннями. На жаль, дана тенденція характерна для багатьох вищих закладів освіти, що забезпечують підготовку бакалаврів і магістрів по немовних напрямкам. Без міцної бази сформованих мовних навичок і умінь неможливо розвивати мовні навички, термінологічну базу, різні види читання та інші комунікативні, мовні та міжкультурні компетенції. Тим не менше, в цілі вищого технічного закладу освіти не повинно входити навчання базовому рівню іноземної мови. Це завдання необхідно вирішувати на етапі шкільної підготовки, тому так важлива спадкоємність і системність в реформі загальної та професійної освіти.

Друга проблема - несприйняття особистих відмінностей, потреб та можливостей студентів. Незважаючи на існуючу проблему, кафедра іноземних мов ХНУБА шукає шляхи максимально ефективного викладання іноземної мови та професійної іноземної мови при мінімальній кількості виділених на дану дисципліну годин і низькому рівні володіння мовою випускниками шкіл. Так, ми ввели в практику розподіл студентів по підгрупах відповідно до їх рівня володіння іноземною мовою, який визначається на перших заняттях методом тестування. Це дозволяє в рамках однієї програми забезпечувати максимально ефективне викладання іноземної мови як для студентів, які володіють базовим рівнем мови, так і для студентів з просунутим рівнем.

Розподіл студентів на підгрупи проводиться не тільки на підставі комп'ютерного тестування але й по результатам співбесіди, яка дає можливість надати більш об'єктивну картину рівня володіння мовою, з врахуванням даних, отриманих шляхом анкетування абітурієнтів. Впродовж першого навчального місяця допускається перехід студентів з однієї групи в іншу з метою уточнення свого рівня. Після цього навчання загальної кількості студентів проводиться за визначеною програмою, але в групах різного рівня від початкового до більш просунутого. Студенти, перед якими стоять доступні завдання, кардинально змінюють своє ставлення до предмету. Процес навчання набуває більшої практичної спрямованості.

О. Олексюк [2] зазначає, що ефективність організації навчання іноземної мови в умовах багаторівневих груп значною мірою залежить від визначення їхньої рівневої характеристики. Організація процесу навчання іноземної мови у багаторівневих групах дає змогу з однієї сторони посилити мотивацію студентів, а з другої розширити їхні можливості, з метою вільного спілкування у професійній сфері на іноземній мові та майбутньої участі у програмах академічної мобільності. Можна визначити дві ключові умови для успішної імплементації диференційного підходу до вивчення іноземної мови [3], а саме:

- розподіл студентів щодо вивчення іноземної мови на підгрупи, враховуючи їхні попередні знання та внутрішню мотивацію;
- перехід на викладання з використанням високотехнічних, ефективних сучасних навчально-методичних розробок, підручників або дистанційних курсів.

Важливу роль в освоєнні мови, що вивчається, грає самостійна робота студентів, на яку відводяться обов'язкові години в робочій програмі. Великий обсяг навчального матеріалу з іноземної мови виноситься саме на самостійну роботу студентів, яку вони повинні виконувати поза рамками аудиторних занять. Для цього на кафедрі застосовується електронна навчальна платформа Moodle.

Також, дуже важливу роль відіграє і недостатня мотивація студентів до оволодіння іноземною мовою. Сучасні українські дослідники проблем мотивації студентів, у тому числі при вивченні іноземної мови, зокрема Н. Аристова, основними критеріями її формування вважають наявність пізнавальних мотивів і цілей, наявність позитивних емоцій, які викликає процес навчання, уміння і бажання вчитися, вміння і можливості застосовувати здобуті знання на практиці. [4] Мотивація безпосередньо пов'язана з ефективністю навчання. Будь-який пізнавальний процес ґрунтується на бажанні пізнання іншомовної культури. Низька мотивація до вивчення іноземної мови багато в чому ґрунтується на негативному досвіді навчання йому на рівні середньої освіти. Студенти, вступивши до університету, часто не бачать сфери застосування іноземної мови у своїй майбутній професії. [5]

Одним із найефективніших методів, з точки зору підвищення мотивації студентів, є проекти, фестивалі, театри, науково-практичні конференції, які можуть організовуватися на базі університету кафедрою іноземних мов. Гарний приклад – студентські наукові конференції, які проводяться кожного року кафедрою іноземних мов ХНУБА. Студенти готують і презентують свої доповіді іноземною мовою на різноманітні теми, декламують вірші, співають пісень. Все це не тільки підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, а й сприяє розвитку комунікативних та презентаційних навичок, умінь роботи в команді та інших необхідних майбутньому інженеру компетенцій. Слід мати на увазі, що всі позааудиторні заходи вимагають досить багато часу для підготовки. Але навіть мінімальна участь дає студенту відчуття досягнення результату і мотевує на подальшу працю.

Безумовно, рішення даної проблеми вимагає комплексного, системного підходу, який передбачає реформування систем загального і вищої освіти. Необхідно збільшення кількості аудиторних годин, що відводяться на вивчення іноземної мови, впровадження інтенсивних методів і технологій навчання, забезпечення наступності

мовної підготовки між молодшими і старшими курсами бакалаврату, а також магістратури. Тісна співпраця з профільними кафедрами є також важливою умовою якісної підготовки студентів вищих технічних закладів освіти з професійної іноземної мови.

#### **Література:**

1. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов. <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischiy-shkoli-ukrayini/>
2. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: [навч. посіб.] / О. Олексюк. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
3. Друцко Н. А. Организация учебного процесса в рамках многоуровневого подхода к обучению английскому языку в техническом вузе [Електронний ресурс] / Н. А. Друцко. М.: Концепт, 2012. – № 12. – Режим доступу: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12182.htm>.
4. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2009. - <http://disser.com.ua/content/350944.html>
5. Просіна К.М. Формування у студентів мотивації до навчання / К.М. Просіна // Соціальні та екологічні технології: актуальні проблеми теорії та практики: Матеріали ІХ Міжнародної інтернет конференції: Мелітополь, 25-26 травня 2017 р. – Мелітополь: Видавництво ФОП Ландарь С.М., - С. 17-20 (0,5 д.а).

***Кальниченко Н.М.***

***Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна***

***м. Харків, Україна***

***e-mail: kalnychenko@ukr.net***

***Грінченко О.В.***

***Харківський національний університет міського господарства імені***

***О. М.Бекетова***

***м. Харків, Україна***

***e-mail:gerj156@ukr.net***

***Хотяїнцева І.В.***

***Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна***

***м. Харків, Україна***

***hoteye19@gmail.com***

#### **Навчання російської / української мови в багатоетнічній групі**

Важливим напрямком розвитку системи вищої освіти в Україні є залучення до вітчизняних вишів іноземних студентів. Необхідно відзначати, що групова форма навчання іноземних студентів на початковому етапі є панівною при організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України, в тому числі і в практиці навчання російській/ українській мові як іноземній. Сьогодні практика викладання іноземних мов має дві основні форми навчання, які можна виділити в залежності від

числа тих, хто навчається: індивідуальне навчання і робота в групі. Досить часто в практиці навчання викладач має справу з групою, в якій представлені учні з різних країн світу в різному співвідношенні. Реальність сучасних українських вишів така, що в більшості випадків не вдається сформувати одномовні групи або групи студентів з однієї країни. Отже, найчастіше викладач працює в багатоетнічній навчальній групі.

Будь-який іноземний студент, який приїхав на навчання в Україну, піддається лінгвокультурній адаптації, тобто звикає до іншого мовного та культурного середовища. Ця адаптація відбувається одночасно на різних рівнях: фізіологічному, психологічному, соціокультурному, мовному та ін. Російська / українська мова в подібній ситуації набуває ролі об'єднуючого чинника: з одного боку, вона є об'єктом вивчення, з іншого – інструментом пізнання нового середовища та пристосування до нього.

Модель лінгвокультурної адаптації, запропонована Н. В.Поморцевою, базується на інтеграції адаптаційних процесів і навчання мові. Дослідниця представляє інтегративну модель лінгвокультурної адаптації як «сукупність найактуальніших для іноземного студента видів адаптації, їх мовні та поведінкові прояви засобами вербальної та невербальної комунікації» [1, с. 567]. Структура моделі, на думку авторки, буде залежати від часу і цілей навчання російській мові як іноземній та від прагматичних інтересів кожної особистості. Метою подібної моделі є мінімізація труднощів різних видів адаптації засобами мовного навчання. Поморцева розглядає лінгвокультурну адаптацію як складний, багатогранний і багатосторонній процес знайомства, звикання і пристосування особистості іноземного студента до інокультурного середовища існування, освіти, взаємодії (особистісної і групової) та підготовки до здійснення майбутньої професійної діяльності [2]. Інакше кажучи, це – процес входження в ціннісно-сміслову поле іншого соціокультурного середовища через навчання нерідній мові, вивчення нової культури, культуротворчу діяльність.

Наразі є необхідним теоретичне осмислення специфіки управління навчальними і адаптаційними процесами в подібних умовах, як і вироблення ефективних методів педагогічної взаємодії. Як показують результати опитувань серед студентів, проблема готовності до навчання в багатоетнічній групі дійсно актуальна. Іноземні студенти в цілому позитивно налаштовані на навчання в багатокультурному середовищі.

Які ж труднощі виникають в роботі з багатоетнічною навчальною групою?

По-перше, це – мовні труднощі. У студентів з різних країн виникають різні труднощі в освоєнні фонетичної системи російської/ української мови. Викладач, як мінімум, повинен мати уявлення про особливості того чи іншого національного контингенту. Залежно від складу групи можна використовувати національно орієнтовані водно-фонетичні курси, що враховують труднощі вимови певних звуків.

Крім того, необхідно враховувати фонетичні прояви проблем міжкультурної комунікації: неблагозвучні для сприйняття іноземними учнями поєднання в російській/ українській мові, неблагозвучні поєднання в рідних мовах учнів, вживання яких слід уникати в російській мовному середовищі.

Грамматична система російської мови так само вимагає пильної уваги: носії різних мовних систем стикаються з різними проблемами при вивченні граматичних категорій російської мови. Є ряд категорій, наприклад, вид дієслова або дієслова руху, які важкі для всіх учнів, і викладачеві необхідно враховувати випадки інтерференції в мові представників різних національностей. Наприклад, для китайських студентів буде складним засвоєння категорій роду, числа, відмінка в іменників, а в арабських студентів ці ж категорії не викликають труднощі в осмисленні, необхідне лише тренування конкретних лексико-граматичних одиниць. Під час аудиторних занять бажано залучати зіставлення мовних явищ в рідних мовах учнів, що дозволить як розширити лінгвістичні знання студентів, так і формувати толерантне ставлення до інших мов і культур, позитивне сприйняття один одного.

По-друге, під час роботи викладач стикається з труднощами, що пов'язані з культурно-ціннісним аспектом. Особливої уваги з боку викладача потребують питання релігії, конфесійних відмінностей, системи гендерних ролей, інститутів шлюбу та сім'ї, стереотипів вербальної і невербальної комунікативної поведінки в рідних культурах учнів. Наприклад, вивчення однієї з перших мовних тем «Сім'я» може викликати труднощі в роботі з арабськими студентами та студентами з інших мусульманських держав, так як мусульманський етикет не допускає розпитувань про жіночу частину сім'ї. Розуміння етнокультурних особливостей учнів повинно впливати на відбір змісту навчального матеріалу для занять, форми завдань.

По-третє, є труднощі, що пов'язані із сприйняттям навчального процесу, адже у кожного іноземного студента, що приїжджає в Україну, існує стереотип навчального процесу, структури взаємин між викладачем і студентом, між членами колективу, звичка до певного педагогічного стилю. Особливо яскраво це проявляється на початковому етапі навчання українській/ російській мові. Так, у випадку з багатоетнічною групою може відбуватися зіткнення національних дидактичних систем, часом малосумісних. І тут особливо важлива роль викладача як організатора. Його завдання - об'єднати, уникнути конфліктних ситуацій, адаптувати іноземних учнів до української освітньої системи.

Сюди ж відноситься і розуміння учнями ролі викладача в навчальному процесі. Як відомо, в різних культурних традиціях по-різному розуміється роль вчителя в навчальному процесі. Особливо яскраво проявляються ці відмінності в східних і західних культурах. В арабських країнах і в Китаї, В'єтнамі традиційно вкрай шанобливе ставлення до вчителя, суворе дотримання дистанції між вчителем і учнем, і учнів із Західної Європи - де вчитель є скоріше партнером, що керує навчальним процесом, але ніяк не абсолютним авторитетом.

По-четверте, є труднощі, пов'язані з міжособистісним спілкуванням всередині колективу, і це завжди є потенційним джерелом конфлікту. У той же час взаєморозуміння і доброзичливі відносини між студентами групи сприяють її ефективній діяльності. В ситуації з багатоетнічною групою в міжкультурну комунікацію вступають не тільки викладач із студентом, але й студент із студентом. Якщо при роботі з одномовною групою, ми спостерігаємо зіткнення двох культурних систем, двох образів світу, двох мовних особистостей - викладача і учня, то в інтернаціональному колективі студенти є носіями різних мовних, культурних традицій, психолінгвістичних, етнопсихологічних особливостей. І всі вони вступають у взаємодію між собою і з системою мови, що вивчається. У цьому випадку необхідно відзначити двояку роль української/ російської мови, яка не лише є предметом вивчення, але й в ситуації міжкультурної комунікації всередині багатоетнічної групи відіграє роль інструменту консолідації, формування навчального колективу.

### **Література:**

1. Поморцева, Н. В. Новые подходы к организации обучения РКИ: лингвокультурная адаптация инофонов как комплексная задача обучения РКИ / Н. В. Поморцева// Русский язык в современном мире...Материалы II Международной научной конференции. - М.: Изд. Высшая школа перевода МГУ, 2011. - 752 с.
2. Поморцева, Н. В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русскому языку: дис. ... д-ра педагог. наук: 13.00.02. / Н. В. Поморцева. - М., 2010. - 361 с.

## **Ефективні засоби формування лінгвокультурологічної компетенції у процесі навчання української мови як іноземної**

Щороку кількість іноземних студентів, що здобувають освіту в українських вищих навчальних закладах, помітно зростає. Надання іноземним студентам якісних освітніх послуг, безумовно, належить до пріоритетних завдань, що стоять сьогодні перед Міністерством освіти і науки України. «Українська мова як іноземна» є однією з нормативних дисциплін, яку вивчають студенти 1-го курсу навчання. Як зазначають сучасні дослідники, вивчення української мови іноземними студентами сприяє інтеграції України в європейську систему освіти, адже формування активної соціокультурної особистості студента-іноземця починається з його залучення до діалогу культур, а також ознайомлення з досягненнями української культури в розвитку загальнолюдської культури [3, с. 83]

За мету ми визначили – з'ясувати потрактування поняття «лінгвокультурологічна компетенція», а також обґрунтувати потребу у створенні навчальних фільмів, які є дієвим засобом формування лінгвокультурологічної компетенції в процесі навчання іноземних студентів української мови.

Провідні вітчизняні мовознавці визначають лінгвокультурологію як відносно «нову галузь лінгвістики, яка вивчає особливості вияву в мові культури народу» [5, с. 113], як «системно організовану дисципліну зі своїм сегментуванням залежно від аспекту вивчення, з опертям на логіко-поняттєві категорії, образні чинники культури, знакову природу мови й культури» [2, с. 20]. Більш широко розуміє це поняття Л. Кравець, потрактовуючи лінгвокультурологію як «інтегративну галузь мовознавства, яка вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури та мови в її функціонуванні й узагальнює цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності мовного й культурного змісту за допомогою системних методів з орієнтацією на сучасні пріоритети, суспільні цінності та норми культури» [4].

Цілком слушною видається думка сучасних науковців про те, що будь-яка мова вбирає в себе всі поняття об'єктивної дійсності, що вона є засобом накопичення й передачі з покоління в покоління життєвого досвіду й знань певної спільноти, і саме в мові виявляються в закодованій формі уявлення народу про світ та його місце в цьому світі. Проте ця думка не є новою. Як відомо, ще харківський філолог О. Потебня, ідучи за німецьким науковцем В. фон Гумбольтом, указував на безперечний зв'язок мови й культури етнічної спільноти. Сучасні українські дослідники (приміром, Л. Мацько) визначають мову як феномен культури і способу життя певного народу, як виразник особливої національної ментальності [5, с. 115]. І тому так важливо в процесі навчання використовувати лінгвокультурологічний підхід, що передбачає представлення одиниць мови та культури в їхній взаємодії.

Сучасні науковці під лінгвокультурологічною компетенцією розуміють «систему знань про культуру» народу, мову якого вивчають студенти, а також «сукупність умінь і навичок оперувати цими знаннями в умовах конкретної мовної ситуації» [6, с. 113]. Узявши за основу Бацевичеве тлумачення терміносполуки «компетенція лінгвокультурна», ми визначили, що формування лінгвокультурологічної компетенції у студентів полягає:



– в опануванні мови, якою здійснюється спілкування, насамперед це володіння всіма рівнями мови, стилістикою мови і мовлення, правилами, за якими створюються коректні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їхня трансформація;

– в оволодінні знаннями базових елементів культури (у тому числі національних звичаїв, традицій, мовних етикетних формул) країни, мовою якої відбувається спілкування;

– у здатності мовця користуватись країнознавчою інформацією для досягнення комунікативної мети;

– в умінні здійснювати міжкультурну комунікацію, що передбачає знання лексичних одиниць з національно-культурним (етнокультурним) компонентом семантики і навички адекватного їх уживання в ситуаціях міжкультурного спілкування;

– в умінні використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування [див. 1].

Традиційним і водночас основним засобом формування лінгвокультурологічної компетенції виступає робота з текстом, який, окрім лексико-граматичного матеріалу, містить інформацію про культуру певного суспільства на різних історичних етапах його розвитку, про побут, традиції та звичаї, свята, народну та державну символіку країни. Добираючи той чи той текст до практичного заняття з української мови, слід звертати увагу на такі важливі моменти:

- 1) текст повинен відповідати темі навчальної програми;
- 2) він має бути сучасним, цікавим та інформативним;
- 3) текст не повинен бути занадто складним для розуміння (у ньому можуть траплятися тільки кілька незнайомих слів);
- 4) текст має відображати культуру українського народу;
- 5) дібраний текст має відповідати віковим та релігійним особливостям іноземних студентів різних національностей;
- 6) бажано, щоб інформація, подана в тексті, носила евристичний характер, адже це спонукає студентів шукати відповіді на поставлені запитання.

Проте, на нашу думку, за умов сучасного розвитку мультимедійних технологій найбільш ефективною формою при навчанні студентів іноземної мови є відеоматеріали. Слушність нашої думки підтверджує досвід американських науковців С. Стемплескі та Б. Томаліна, викладений у їхній праці «Відео в дії». Як зазначають названі дослідники, що «оцінюють відео як найкращий після реальних життєвих ситуацій засіб презентації мови в аудиторії» [див. 3, с. 84], відеоматеріали дозволяють:

- зацікавити студентів новою культурою, активізувати їхні знання;
- розширити словниковий запас;
- закріпити набуті граматичні вміння й навички;
- попрацювати над вимовою;
- сформувати навички аудіювання та мовлення;
- попрацювати над письмовим вираженням власної думки (стислий письмовий переказ побаченого на екрані);
- набути знання про культурний фон та лінгвокультурні конотації мовних одиниць [див. 3, с. 84].

Вітчизняні науковці Калита О. й Поворознюк С. також позитивно оцінюють результати використання відеоматеріалів на заняттях з української мови як іноземної. Як зауважують дослідниці, що практикують перегляд художніх фільмів під час вивчення української мови іноземними студентами (які навчаються вже на 3-ому курсі Національного педагогічного університету ім. Драгоманова й володіють українською мовою на середньому рівні), «метод засвідчив хороші результати: зокрема, значно підвищилася мотивація до вивчення української мови, зменшилася кількість недоречного використання мовних кліше, зросло розуміння лінгвокультурного значення (зокрема конотацій) українських слів, зокрема серед загальних назв,

покращилося запам'ятання й розуміння (відповідно, доречність використання) фразеологічних засобів української мови» [3, с. 85].

На нашу думку, надзвичайно ефективним і дієвим інструментом формування лінгвокультурологічної компетенції у процесі навчання іноземних студентів української мови буде демонстрування навчальних фільмів, яких бракує в арсеналі навчальних засобів сучасного викладача. Зрозуміло, що викладач повинен прописати текстове наповнення (діалоги, репліки і т.ін.), а от візуалізувати його мусять професіонали з відповідним досвідом роботи в цій галузі. Такі навчальні фільми мають відповідати певним критеріям:

- 1) фільми мають бути різними за рівнем складності;
- 2) звуковий супровід навчальних фільмів має співвідноситися з субтитрами українською мовою (які за потреби можна прибрати з екрана);
- 3) тематика фільму добирається відповідно до тематичного планування практичних занять з дисципліни;
- 4) тривалість фільму обмежується 10-15 хвилинами;
- 5) актори навчального фільму мають бути носіями мови й говорити сучасною українською мовою, дотримуючись усіх правил літературної вимови.

Таким чином, як бачимо, застосування відеоматеріалів може сприяти розвитку всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності студентів, а саме: аудіюванню, читанню, говорінню та письму.

Серед головних переваг використання навчальних фільмів на заняттях з української мови як іноземної, окрім очевидних, що, безумовно, корелюють з уже названими вище, можна назвати ще одну – це можливість самостійного перегляду студентами таких відеоматеріалів стільки разів, скільки потрібно для засвоєння певної інформації.

Отже, підбиваючи підсумки, зазначимо: застосування навчальних фільмів, створених спеціально для їх використання на практичних заняттях з української мови як іноземної, може стати дієвим інструментом для формування лінгвокультурологічної компетенції в іноземних студентів.

### **Література:**

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k>
2. Жайворонок В.В. Українська етнолінгвістика : нариси : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 261 с.
3. Калита О., Поворознюк С. Формування лінгвокультурної компетенції студентів засобами художнього фільму під час вивчення української мови як іноземної / О. М. Калита, С. І. Поворознюк // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. – 2015. – Вип. 59. – С. 83-86.
4. Кравець Л.В. Лінгвокультурологія [Електронний ресурс] / Енциклопедія сучасної України. – Режим доступу: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=55509](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=55509)
5. Мацько Л. Стилїстика й історія української літературної мови у лінгводидактичному полі підготовки українських філологів / Л. Мацько // Вісник Львівського університету. – Серія філол. – 2010. – Вип. 50. – С.112-116.
6. Савчак І. Лінгвокультурологічний підхід до навчання іноземної мови фахівців з міжнародних відносин / І. Савчак // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2016. – № 4. – С. 108-115.

*Кирик Т. В.,  
Київський медичний університет,  
м. Київ, Україна  
e-mail: imsd@kmi.edu.ua  
Неловкіна-Берналь О. А.,  
Київський медичний університет,  
м. Київ, Україна  
Онкович Г.В.,  
Київський медичний університет,  
м. Київ, Україна  
e-mail: onkan@ukr.net*

### **Із досвіду осучаснення освітнього процесу в медичному виші**

**Постановка проблеми.** Київський медичний університет було створено 1992 року В. В. Поканевичем (1950-2012р.р.), заслуженим лікарем України, кандидатом медичних наук, Генеральним директором Української асоціації народної медицини. Засновник унікального навчального закладу стояв у витоків розбудови системи кадрового потенціалу у сфері народної і нетрадиційної медицини України. Реалізація авторської концепції знайшла відображення у функціонуванні і розвитку вищого медичного навчального закладу нового типу. Саме за ініціативи та участі В.В.Поканевича у 1998 році було започатковано лікарську спеціальність «Лікар з народної та нетрадиційної медицини», яку було внесено до переліку лікарських посад у закладах охорони здоров'я [10].

Сьогодні Київський медичний університет – один з найбільших українських приватних ВНЗ, єдиний приватний медичний навчальний заклад такого масштабу – в Університеті навчається близько 2600 осіб, серед них 35 % – студенти-іноземці з 56 країн світу [11]. Мовно-гуманітарну підготовку здійснює кафедра іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін. Викладання ведеться українською, англійською та російською мовами (у 2018/19 навчальному році на першому курсі російськомовних груп не було). В англійськомовних групах всі дисципліни читають англійською. Викладання української мови за професійним спрямуванням вітчизняним студентам відбувається у полікультурному середовищі, а відтак осучаснення освітнього процесу є **актуальною проблемою**.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Процес навчання і виховання студентської молоді має віддзеркалювати сутнісні соціокультурні процеси, стежити за якими допомагають бліц-опитування. Наприклад, на перших заняттях з української мови за професійним спрямуванням у кінці пари студентам пропонується спонтанно написати десять імен видатних українських діячів, які, на думку опитаних, уособлюють Україну, є репрезентантами України і з ким, в першу чергу, слід знайомити представників інших культур; назвати періодичні видання, сайти, блоги, до яких вони звертаються втамовуючи «інформаційну спрагу». Результати опитувань опрацьовують і оголошують самі студенти. Часто їхні повідомлення стають основою для виступу на студентських конференціях, публікуються [7; 8; 9].

Такі опитування – не новина. Наприклад, у розділі «Персоналії – мовні знаки національної культури» у посібнику «Українознавство і лінгводидактика» йдеться про підсумки подібних опитувань, проведених у 90-і роки минулого століття в кількох українських містах в середовищі студентів технічних спеціальностей. За результатами

опитувань, групу лідерів очолював Тарас Шевченко, якого більшість експертів вважала символом, духом, оберегом нації. За ним – Леся Українка, її називали в числі лідерів 85 % опитуваних в Одесі й 56.1% - у Києві. Десяток лідерів за рейтингом мав такий вигляд: Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Франко, Михайло Грушевський, Григорій Сковорода, Іван Мазепа і Ліна Костенко, Богдан Хмельницький, Микола Коцюбинський, Микола Лисенко [5, с.18]. Майже кожен другий вніс до свого списку історика і громадського діяча Михайла Грушевського, твори якого в Україні до проголошення незалежності були заборонені. Це свідчило про переоцінку орієнтацій і цінностей, про формування нової ієрархії, що відбувалася в умовах нового соціального вибору. У першому десятку – єдиний представник сучасності – Ліна Костенко. Не всіма експертами однозначно оцінювалася роль в історії України Івана Мазепи та Симона Петлюри. за рейтингом вони посідали досить високі позиції, випереджаючи таких відомих діячів, як князь Ярослав Мудрий, кінорежисер Олександр Довженко, письменник Іван Котляревський і ще понад 250 осіб із загального списку називань [4; 5; 6].

У ряді публікацій характеризувались конкретні персоналії (Богдан Хмельницький, Михайло Грушевський), котрі розглядалися у колі духовних орієнтирів сучасної молоді [7; 8]. У вересні 2007 р. студентам-першокурсникам спеціальності «Видавнича справа та редагування» НТУ України «КПІ» було запропоновано назвати десять персоналій, які уособлюють Україну. У публікації Діани Панченко в збірнику «Друкарство молоді» [9] зазначено: Найбільше голосів віддано за Тараса Шевченка (96,82%). На другому місці – Леся Українка (74,77%), на третьому – Іван Франко (65,07%). За ними – видатні державні діячі: Богдан Хмельницький (60,31% - четверта позиція), Віктор Ющенко (50,79% - п'ята). Він - перший серед сучасників. На шостій позиції - Юлія Тимошенко та Михайло Грушевський (49,2%), на сьомій – Ліна Костенко (28,57%), за нею – Ярослав Мудрий (26,98%). Брати Клички (25,39%) посідають десяту позицію (усі опитувані зазначали саме обох спортсменів). Отож, у першій десятці найвідоміших співвітчизників четверо – літератори, п'ятеро – державні діячі і двоє – спортсмени. До речі, за братами Кличками йшли Андрій Шевченко та Григорій Сковорода – по 23,8%. Також однакова кількість балів у О.Довженка та І.Мазепи (17,46%). Першою з представниць шоу-бізнесу виступає Руслана Лижичко (15,87%), яка випереджала поета Василя Стуса та князя Володимира Великого (14,28%). Далі - (по 12,59%) – І.Котляревський, В.Лобановський, В.Янукович та С.Вакарчук. 11,1% називань мали В.Чорновіл, Я.Клочкова та Роксолана (Настя Лісовська); 9,52% - М.Драгоманов та В.Винниченко; 7,93% – Л.Кравчук, Остап Вишня і А.Данилко («Сердючка») та М.Поплавський. За ними – Г.Квітка-Основ'яненко (зачинатель нової української літератури виявився є менш знаним, ніж представники сучасної поп-культури), М.Коцюбинський, Б.Ступка; далі – Д.Павличко, О.Теліга, М.Хвильовий, І.Багряний, О.Забужко, І.Карпа. Отже, література має неабиякий вплив на суспільство. Результати опитування різнилися від результатів попередніх років, які провадилися за методикою Г.В.Онкович із початку 90-х років. Несподіваною була і вражала кількість сучасників на чолі загального переліку персоналій, особливо – державних діячів, політиків.

**Мета статті:** проаналізувати, які зміни відбулися в пріоритетах студентської молоді за останні 20 років на прикладі персоналій, які уособлюють Україну [1; 2].

**Виклад основного матеріалу.** Подібне опитування було проведено у вересні цього року серед студентів нашого університету. Як і в попередні роки, перше місце у рейтингу посідає видатний український поет Тарас Шевченко - 84,6% студентів саме його назвали лідером нації. На другій позиції - Леся Українка, Іван Франко та Григорій Сковорода - 69,2 % студентів включили їх до свого списку. Третє місце посідає Богдан Хмельницький (53,8%). Далі - кінорежисер Олександр Довженко, наша сучасниця Ліна Костенко та історик, політичний діяч Михайло Грушевський. Їх назвали 38,4%

студентів. На наступній позиції борці за незалежність України Симон Петлюра та поет Василь Стус (30,7 %). Далі – поет Володимир Сосюра, князь київський, правитель і хреститель Київської Русі Володимир Великий, гетьман Іван Мазепа (23%). За ними - Ярослав Мудрий, Степан Бандера, Володимир Кличко (15,4%). Дехто згадав представників медицини: Миколу Амосова, Миколу Пирогова та Олександра Богомольця. Деякі виокремили сучасних спортсменів: Олександра Усика, Андрія Шевченка, а також співаків, Святослава Вакарчука та Кузьму Скрябіна (анкети опрацьовувала студентка першого курсу Анастасія Лінченко). Вражало те, що у цьогорічних першокурсників список лідерів майже збігався зі списками 90-х років (мінімум сучасників, відсутність державників) і дуже різнився від результатів «помаранчевої хвилі» 10-річної давнини.

Розширити знання про ту чи іншу персоналію, котра є мовним знаком національної культури [3; 6], можна різними способами. Зокрема, можна запропонувати студентам назвати риси, найбільш притаманні тому чи іншому діячеві, включеному до списку персоналій, котрі уособлюють Україну, можна створити узагальнений портрет українця, на якого орієнтується сучасна молодь, повести мову про те, чи ці риси притаманні тільки українцям чи це – загальнолюдські чесноти, ці якості – вроджені чи набуті системою виховання [5, с.33]. Студентський вибір персоналій - тема для роздумів і корекції під час занять з дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Персоналії, які уособлюють Україну, - благодатний матеріал для виховання у молоді кращих якостей. Пересвідчуємося у цьому під час проведення університетського етапу ІХ Міжнародного мовно-літературного конкурсу учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка. Головною його метою є вшанування творчої спадщини Т.Г.Шевченка, виявлення творчо обдарованої учнівської та студентської молоді та підвищення рівня мовно-літературної освіти в Україні та за її межами. Цей конкурс – "Шевченківські читання" – в КМУ проходив у два тури. На першому студенти писали експрес-есе «Шевченко в колі моїх духовних орієнтирів/пріоритетів», читали твори Кобзаря. На написання експрес-есе виділялося 15 хвилин. Тексти не могли бути надто великими, тож на наступному занятті кожен студент озвучував своє есе, а товариші по групі мали виділити й схарактеризувати кращий текст. За підсумками студентських називань, визначався переможець в кожній групі, який мав взяти участь у другому турі. Ними стали понад 20 студентів, але до фінішу (29 листопада) дійшли Наталія Доброгівська, Юлія Савінова, Євгенія Свистула, Михайло Фоменко, Юрій Ладнюк, Вадим Жванія, Єлизавета Шевченко, Клим Золотарьов, Михайло Яцентюк, Вікторія Дудіна.

До другого туру студенти готували самопрезентацію, промовляли текст про Шевченка й декламували свій улюблений твір Кобзаря. Святкового настрою присутнім додали виступи іноземних студентів, котрі читали «Заповіт» Шевченка різними мовами: Сархан - азербайджанською, Фаді - арабською, Фейт - англійською, Квансіма - французькою, Гюней - турецькою. Студентка з Індії Преанджана проникливо виконала популярну сучасну українську пісню «Плакала» мовою Шевченка. Емоційним був танок за сюжетом поеми «Катерина» у виконанні студентів університету Вадима Жванії і Даші Артем"евої. Справжньою окрасою заходу була ведуча - першокурсниця Аміна Іршадова.

Міжнародний мовно-літературний конкурс учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка у Київському медичному університеті, зініційований кафедрою іноземних мов та соціально-гуманітарних дисциплін, перетворився у справжнє свято знань, яке об'єднало навколо української мови талановиту студентську молодь, викладачів.

Конкурсна комісія визначила кращих учасників, котрі представлятимуть університет на наступному етапі ІХ Міжнародного мовно-літературного конкурсу

учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка. Це (за абеткою) Жванія Вадим, Ладнюк Юрій та Савінова Юлія. Завершальним акордом події, натхненником якої була старший викладач кафедри М.М.Боголюбова, стала презентація студентами власних поезій. Присутні пересвідчилися у необхідності і можливості гуртувати суспільство навколо національної ідеї, виховувати у молодого покоління любов до рідної мови, сприяти зростанню авторитету України у світі.

**Висновки, перспективи подальших досліджень.** Сучасний освітній процес у вищій школі потребує постійного оновлення. Як засвідчують результати експрес-опитувань, проведених на першому тижні нового навчального року серед першокурсників, щось «пробуксовує» в середній освіті – молодь майже не виокремлює серед своїх духовних орієнтирів сучасних діячів (десять років тому було не так: першокурсники після школи називали сучасників значно більше, з різних сфер життєдіяльності). Опрацювання таких експрес-опитувань самими студентами допомагає виявити серед них схильних до наукових узагальнень (рання наукова орієнтація). Студентські висновки допомагають творенню «соціального портрету» групи, що дає можливість викладачам кафедри відповідно скеровувати розвиток їхніх соціальних і професійних компетенцій.

### Література:

1. Онкович А. В. Персоналии как знаки национальной культуры в формировании национально-культурного компонента коммуникативной компетенции / А. В. Онкович // IV Междунар. симпозиум по лингвострановедению, Москва, 31 янв.–4 февр. 1994 г. : тез. докл. и сообщ./ Междунар. ассоц. преподавателей рус. яз. и лит., Рос. фонд мира, Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М. : [ИРЯП], 1994. – С. 166–168
2. Онкович Г. В. Персоналії як знаки національної культури / Г. В. Онкович // Язык и культура : доклады Третьей междунар. конф. / сост. С. Б. Бураго ; Укр. ин-т междунар. отношений Киев. ун-та им. Тараса Шевченко, каф. укр. и рус. яз., Фонд гуманит. развития «Collegium». – Киев : [б. в.], 1994. – С. 103–112. – (Б-ка журн. «Collegium»).
3. Онкович Г. В. Слово-тема як згорнутий національно-культурний текст і методика його актуалізації в аудиторії студентів-іноземців / Г. В. Онкович // Текст и методика его анализа : материалы VII Междунар. науч. конф. По проблемам семант. исслед. – Харьков : [б. и.], 1994. – Ч. III. – С. 98–102.
4. Онкович Г. В. Персоналії як духовні орієнтири молоді / Галина [Ганна] Онкович // Рідна шк. – 1996. – Лют. (№ 2). – С. 32–34.
5. Онкович Г. В. Українознавство і лінгводидактика : навч. посіб. / Ганна Онкович ; Держ. акад. керів. кадрів освіти. – Київ : Логос, 1997. – 105 с. - С.16 – 33.
6. Онкович Анна. Персоналии как духовные ориентиры современной украинской молодежи: смена стереотипов / Анна Онкович, Артем Онкович // Problemy współczesnej komparatystyki / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut filologii rosyjskiej, zakład Komparatystyki Literasko-Kulturowej ; pod red. Haliny Chałacińskiej-Wiertelak i Wołodumyra Wasylewki. – Poznań : UAM, 2003. – S. 259–263.
7. Онкович Артем, Случевський Михайло, Цегельник Богдан. Персоналія “Богдан Хмельницький” в колі духовних орієнтирів сучасної молоді // Богдан Хмельницький як історична постать і літературний персонаж / Відп. за випуск М. М. Конончук. – К.: Живиця, 1996. – С. 119-123.
8. Онкович А.Д. Персоналія “Михайло Грушевський” у колі духовних орієнтирів сучасної молоді // Збірник наукових праць “Михайло Грушевський – науковець та політик у контексті сучасності” (до 135-ї річниці від дня народження). – К.: Українська видавнича спілка, 2002. – С. 353-360.
9. Панченко Діана. Персоналії як код до розуміння національних цінностей та пріоритетів // Панченко Діана. Друкарство молоде: збірник матеріалів студентської конференції. – Київ: ВПІ НТУ України «КП», 2008 р.

10.Київський медичний університет // [Електронний ресурс] <http://kmu.edu.ua/> / Дата звернення: 30 листопада 2018 р.

11.Киевский медицинский университет УАНМ (КМУ УАНМ) // [Електронний ресурс] <https://vuz.online.ua/region/10/302/>. Дата звернення: 30 листопада 2018 р.

*Колбіна Т.В., Лукашова Л.В.  
Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця  
м. Харків, Україна  
e-mail: [tkolbina55@gmail.com](mailto:tkolbina55@gmail.com)  
[lalukash19@gmail.com](mailto:lalukash19@gmail.com)*

### **Діагностика сформованості досвіду міжкультурної комунікації у процесі іншомовної підготовки**

В умовах світових процесів глобалізації і постійного зростання масштабів міжнародного економічного співробітництва України з іншими країнами виникла нагальна потреба формування у студентів досвіду здійснення міжкультурної комунікації (МКК) ще під час навчання у ВНЗ. Серед основних вимог до сучасного фахівця будь-якого профілю є здатність здійснювати міжкультурну комунікацію засобами іноземних мов.

МКК є однією з найважливіших форм соціальної комунікації та взаємодії представників різних культур, що здійснюється з метою взаємного пізнання, спільної діяльності та співпраці. Набутий студентами досвід здійснення МКК має сприяти формуванню у них необхідних для професійної діяльності вмінь, становленню загальної комунікативної культури, вихованню професійно значущих особистісних якостей, які є необхідними для соціальної взаємодії з представниками інших культур.

Фахівці, які володіють іноземною мовою й обізнані щодо особливостей культури свого ділового партнера, здатні безпосередньо й оперативно вирішувати професійні питання, здійснювати ефективну професійну комунікацію (телефонні розмови, ділове листування, ділові переговори), а також швидко знаходити й обробляти іншомовну інформацію в своїй професійній діяльності.

Суспільна потреба у підготовці фахівців нової генерації зумовлює необхідність організації педагогічного процесу формування досвіду МКК, який має відбуватися у спеціально створеній педагогічній системі, що складається із таких компонентів: суб'єкти навчальної діяльності (викладачі та студенти), цілі формування МКК, педагогічні принципи, зміст, методи та засоби навчання, організаційні форми взаємодії її учасників.

Завдання викладача полягає в організації спільної навчальної діяльності та її здійсненні, а також у постійному контролі результатів студентів та їх оцінюванні. Інформація щодо ефективності педагогічного процесу отримується на основі зворотного зв'язку у процесі функціонування педагогічної системи і використовується для коригування її компонентів з метою досягнення визначених цілей.

Проте у педагогічній науці і практиці визначення критеріїв діагностики сформованості досвіду МКК залишається актуальною проблемою.

**Мета статті** – розглянути критерії сформованості досвіду МКК студентів університету.

**Аналіз останніх досліджень.** У науковій літературі з педагогіки діагностика розглядається як процес виявлення й оцінювання певних властивостей особистості

студента. Це особливий вид пізнання, спрямований на вдосконалення практики навчання і виховання, підвищення ефективності педагогічного процесу. Діагностика є невід'ємним складником наукової системи контролю рівня знань, умінь, вихованості і поведінки студентів у ВНЗ.

У своїх працях науковці (В. Андреев, В. Беспалько, Е. Зеєр, К. Інгенкамп, В. Краєвський, І. Подласий, М. Скаткін, А. Хуторської та інші) наголошують на застосуванні традиційних показників успішності студентів (знання, вміння та навички) у поєднанні психолого-педагогічних критеріїв, які діагностують наявність навчальної мотивації, сформованість емоційно-ціннісних орієнтацій у навколишньому світі, особистісні якості студентів.

**Основний виклад матеріалу.** У психолого-педагогічних дослідженнях діагностика (від грец. *diagnosis* – розпізнавання) визначається як процес виявлення й оцінювання певних властивостей особистості учня. Вона є складовою наукової системи контролю рівня його знань, умінь, вихованості й поведінки [4, с. 278].

Діагностика є обов'язковим елементом навчальної діяльності, оскільки за допомогою діагностичних засобів оцінюються результати педагогічного процесу і визначається ступінь досягнення поставлених цілей (всього курсу, конкретного заняття, його частини, певної теми тощо). Діагностика є засобом управління навчальною діяльністю, що дозволяє постійно удосконалювати й оптимізувати педагогічний процес.

Для діагностики рівня сформованості МКК ми вважаємо доцільним застосувати інтегральний критерій, яким є поняття «досвід». Обґрунтовуємо це положення таким чином: призначення системи вищої освіти полягає у передачі студентам соціокультурного досвіду здійснення МКК; метою педагогічної системи формування МКК є створення умов для передачі студентам досвіду МКК під час навчання в університеті; мета кожного студента – засвоєння накопиченого соціокультурного досвіду здійснення МКК, а також набуття власного досвіду МКК в особистісній і професійній сферах.

За визначенням філософів, категорія «досвід», з одного боку, «... фіксує цілісність та універсальність людської діяльності як єдності знання, навички, почуття і волі», а з іншого, – характеризує механізм соціального, історичного, культурного наслідування [3, с. 715].

На основі теорії В. Беспалька [1] і моделі фахівця (Є. Зеєр, О. Смирнова, Г. Суходольський та інші) виокремлено основні групи якостей, необхідні для успішного здійснення МКК, а саме: суб'єктні, професійні, комунікативні, моральні. Вони охоплюють аспекти діяльності людини у предметній (професійній), комунікативній і емоційно-ціннісній сферах.

Професійні якості виявляються в діяльності людини, рівень здійснення якої залежить від її суб'єктних властивостей (мотивації, цілеспрямованості, характеру пізнавальної активності, здатності до рефлексії). Високий рівень мотивації до формування досвіду МКК у професійній сфері характеризується постійним виявленням суб'єктних якостей (цілеспрямованості на формування досвіду МКК, пізнавальної активності, прагнення до самореалізації у професійній сфері); на середньому рівні відбувається ситуативне виявлення суб'єктних якостей майбутнього фахівця; на низькому рівні переважає вплив зовнішніх факторів на навчальну діяльність.

Особливе значення для успішної МКК має комунікативна компетентність, що охоплює механізми, вміння і стратегії, необхідні для ефективного процесу спілкування. Вимоги до комунікативної компетентності в умовах безпосередньої МКК значно вищі, ніж у межах рідної культури, оскільки людині необхідно знати не тільки загальні закономірності процесу комунікації й механізми досягнення взаєморозуміння, а й особливості процесу МКК (соціокультурні, психологічні, лінгвістичні тощо).



Труднощі здійснення МКК пов'язані з тим, що необхідно враховувати велику кількість культурних відмінностей, які виявляються в усіх сферах життєдіяльності людей, відчувати «настрій» і навіть незначні зміни у комунікативній ситуації й комунікативній поведінці співрозмовника. Учасники МКК завжди мають виходити з того, що вони можуть не знати чогось стосовно іншої культури і тому припускати можливість допущення власних помилок. Готовність їх визнавати та виправляти свідчить про наявність у людини певного рівня критичності до себе, усвідомлення факту багатства іншої культури і невечерпності знань про неї.

Комунікативні вміння у міжкультурному контексті ґрунтуються на системі знань, основними якими є повнота і гнучкість, і виявляються у творчому застосуванні засвоєних знань відповідно до поставленої мети і умов МКК. У науковій літературі визначено критерії комунікативної компетентності людини, а саме: комунікабельність, комунікативна активність, доречність, динамічність. Ознаками комунікабельності людини є її схильність до комунікації, легкість у встановленні і підтриманні контактів.

На наш погляд, найважливішими ознаками комунікативних умінь є комунікативна активність і доречність. Комунікативна активність виявляється у ступені участі комуніканта в процесі МКК і характеризується такими ознаками:

- вміння правильно витримувати співвідношення між говорінням і слуханням залежно від комунікативної ситуації та культурних норм (зміна під час розмови комунікативної ролі адресата й адресанта);
- цілеспрямованість (ведення розмови в необхідному руслі); застосовувати «техніку» ведення спілкування в ситуації МКК (початок, кінець розмови, зміна теми тощо);
- розуміти і правильно інтерпретувати «сигнали» співрозмовника, характерні для даної культури стосовно перебігу процесу МКК (наприклад, бажання завершити розмову тощо).

Доречність як критерій комунікативної активності означає адекватне обрання теми розмови, комунікативного стилю, засобів МКК (вербальних, невербальних, екстралінгвістичних), а також відповідних мовленнєвих стратегій.

Динамічність протікання процесу комунікації характеризує ступінь пристосування співрозмовників один до одного з метою досягнення порозуміння. Для цього необхідні такі особистісні якості:

- емпатія (здатність до співпереживання, розпізнавання сигналів зворотного зв'язку, відчуття настрою співрозмовника, бачення його намірів, утруднень, проблем, завдань тощо);
- здатність пристосовуватися до ситуації МКК, індивідуальних особливостей комуніканта (його психологічних характеристик, комунікативного стилю, соціального статусу тощо);
- гнучкість (уміння переключати тему розмови, обирати адекватні засоби комунікації, стратегії розмови); високий ступінь готовності до коригування власної комунікативної поведінки.

Основною моральною якістю майбутнього фахівця з економіки є міжкультурна толерантність, вона складає найважливішу умову для досягнення взаєморозуміння і взаємодії між представниками різних культур. Ґрунтуючись на наукових дослідженнях учених і власному педагогічному досвіді, нами виокремлено такі ознаки прояву толерантності, які впливають на результат МКК: відкритість особистості до сприймання інших поглядів, думок, точок зору, що зумовлюється зацікавленням ставленням до «Іншого» й прагненням пізнати його світосприймання; повага до цінностей іншої культури, позицій її носіїв (світоглядних, релігійних, політичних тощо); доброзичливе й емпатійне ставлення до представників інших культур;

прагнення до взаєморозуміння та взаємодії з урахуванням культурних розбіжностей у поєднанні з активністю, спрямованою на реалізацію цих намірів.

Ефективне здійснення процесу МКК можливо тільки за умови набуття студентами лінгвістичної компетентності, що виражається в адекватному застосуванні вербальних і невербальних іншомовних засобів спілкування. Досягнутий лінгвістичний рівень характеризує відповідний тип «вторинної» мовної особистості студента. З урахуванням «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» [2] визначено такі типи міжкультурних комунікантів: початківець, самостійний, досвідчений.

Міжкультурний комунікант–початківець характеризується низьким рівнем МКК, він здійснює МКК на рівні репродуктивної алгоритмічної діяльності, що ґрунтується на автоматизованих навиках спілкування у простих ситуаціях соціальної взаємодії (побутова, академічна, професійна сфери), де здійснюється обмін інформацією на знайомі і звичні теми. Набуті знання щодо особливостей процесу МКК і вміння її здійснювати дозволяють йому «відкривати» особливості іншої культури і «виживати» в ній. Процес МКК супроводжується значними утрудненнями, пов'язаними, насамперед, з недостатнім рівнем лінгвістичної підготовки, що спричиняє проблеми з висловлюванням своїх думок і розумінням іншомовного партнера по комунікації.

Самостійний (незалежний) міжкультурний комунікант характеризується здатністю здійснювати МКК з певними обмеженнями через недостатні знання культури партнера, а також психологічні та мовні проблеми. Але незважаючи на це, він може самостійно обговорювати і вирішувати особистісні, соціальні й професійні питання. Для такого типу міжкультурного комуніканта характерним є здійснення МКК на рівні продуктивної евристичної діяльності.

Досвідчений (компетентний) міжкультурний комунікант є здатним автономно, спонтанно і без особливих утруднень взаємодіяти з носіями інших культур у нових складних ситуаціях МКК. Він характеризується повнотою знань щодо особливостей процесу МКК (культурологічних, психологічних, лінгвістичних), гнучкістю та оперативністю їх застосування в ситуаціях МКК, а також стійким пізнавальним інтересом до проблем МКК, сформованістю мотивів до її успішного здійснення; яскраво вираженою потребою розширювати досвід МКК, що зумовлено свідомим сприйняттям МКК як цінності. Такий тип міжкультурного комуніканта здійснює МКК на рівні продуктивної творчої діяльності.

**Висновки.** Отже, для діагностики рівня сформованості досвіду МКК студентів ВНЗ застосовано критерії цілісного педагогічного процесу: рівень мотивації, якість знань, професійно значущі вміння, комунікативні вміння, професійно значущі особистісні якості. Вони відповідають вимогам фахової підготовки фахівця у ВНЗ, що передбачає формування суб'єктних, професійних, комунікативних і моральних якостей. Їх розвиток сприятиме формуванню не тільки високоосвіченого професіонала у своїй галузі, а й вихованню духовної особистості.

Подальші дослідження будуть спрямовані на моніторинг прояву визначених критеріїв сформованості досвіду МКК у студентів у процесі іншомовної підготовки.

#### **Література:**

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с.
4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

## **Термінологічні номінації при навчанні іноземних громадян української як іноземної**

Для іноземних громадян, що опановують спеціальність «Архітектура та містобудування», на різних етапах навчання постає вкрай важливим формування навичок опрацювання української наукової літератури за фахом, оскільки підготовка за вищезазначеною спеціальністю потребує постійної змістової систематизації інформації (стара/ нова).

Зазначене набуває особливого значення через брак часу, що відведений на навчання української як іноземної у немовному закладі вищої освіти, та необхідністю отримання якісної фахової й мовної освіти.

Передовсім важливо поступово формувати та повсякчас розвивати навички різних видів читання наукової літератури українською мовою. З метою якнайкращого розуміння фахових текстів виявляється надзвичайно актуальним користування термінологічною лексикою за умов різноманітних ситуацій наукового спілкування.

Надзвичайно вагомою вважаємо лексичну роботу з актуалізованим термінологічним матеріалом на практичних заняттях та поза аудиторією. Іноземні слухачі повинні вміти виокремлювати актуалізовані фахові одиниці, що формують змістове підґрунтя текстового наукового матеріалу, тобто базові терміни та термінологічні словосполучення, безумовно, розуміти обсяг поняття термінологічних номінацій, які поступово організовують активний потенційний словник, самостійно укладати рецептивний фаховий мінімум.

На жаль, рівень розуміння іноземними громадянами архітектурних термінологічних номінацій без словника, як доводить викладання наукової української як іноземної, низький. Практика навчання цієї мовної дисципліни підтверджує, що причини такого явища у наступному:

по- перше, складність розуміння термінологічних лексем за фахом «Архітектура та містобудування», оскільки вони послідовно утворюють специфічну термінологічну єдність, а значить розгалужену терміносистему. До досліджуваного термінологічного фонду увійшли та постійно залучаються інноваційні номінації різних царин знань, інколи на перший погляд абсолютно непоєднані (наприклад, фізика та історія, математика та психологія, хімія та механіка). Вищезазначене обов'язково слід брати до уваги;

по- друге, нагальна потреба у повсякчасному удосконаленні якості та кількості українського термінологічного матеріалу з архітектури, який поступово опрацьовується іноземними громадянами в залежності від етапу навчання;

по- третє, порушення системності презентування нормативної літератури за зазначеною спеціальністю, неокресленість вагомих критеріїв обрання наукових та навчальних текстів, які пропонуються для конкретної термінологічної роботи в іноземній аудиторії певного етапу навчання.

З метою розв'язання нагальних проблем необхідно активізувати, як на нашу думку, усебічне дослідження українських термінологічних словників та фахової різножанрової літератури зі спеціальності «Архітектура та містобудування». Опрацьований термінологічний матеріал сприятиме створенню активно

застосовуваних переліків термінологічних одиниць із урахуванням актуалізованих словотвірних аспектів, тобто із виокремленням типових словотвірних типів, активного прогнозування розуміння невідомої термінологічної лексики із визначенням способів термінологічного словотвору.

Потребує глибокого аналізу окреслений мінімум словотвірних термінологічних моделей субмови «Архітектура та містобудування». Окрім того, під час лексичної роботи з науковими текстами за зазначеною спеціальністю необхідно обов'язково звертати увагу на методи активізації складної термінологічної лексики з урахуванням структурно-семантичних характеристик термінів.

До першочергових завдань засвоєння термінологічних номінацій слід віднести системну роботу щодо формування термінологічного словника за архітектурною спеціальністю, щодо відпрацювання практичних навичок застосування термінів, використовуваних під час усної та писемної комунікації в професійно значущих ситуаціях спілкування.

Для виконання вищезгаданих завдань, на нашу думку, необхідно розробляти типологію термінологічних одиниць виключно для цієї терміносистеми з точки зору можливих складнощів розуміння значення, обсягу поняття кожної термінологічної лексеми при читанні, письмі та використанні у професійному мовленні. Для створення такої типології вкрай важлива класифікація та систематизація термінологічного матеріалу з аналізом форми та значення кожної термінологічної одиниці, активного терміновжитку, коментарів складнощів функціонування термінологічних лексем.

Якісне використання термінологічної лексики за спеціальністю «Архітектура та містобудування» спричинюється також чітким добиранням лексичних одиниць, обов'язкових для засвоєння. Систематизація терміноелементів зазначеної фахової мови повинна відбуватися відповідно до визначених проблемних аспектів організації цього типу лексики у функціонально-термінологічній єдності. Кожна така єдність має певну структуру, що містить головний термін та периферійні, які утворюються на підставі основного термінологічного поняття.

Таким чином, необхідна новітня розроблена система лексично спрямованих завдань щодо застосування термінологічної лексики для використання у різних напрямках діяльності майбутнього іноземного спеціаліста з архітектури та містобудування. Лексичні вправи, запропоновані для використання у навчальному процесі із урахуванням етапу підготовки іноземних громадян, сприятимуть оптимізації навчання досліджуваної термінології. При цьому запам'ятовується не тільки зовнішня форма терміна, але й його внутрішня структура, що виявляється у свідомому використанні конкретного значення та відповідного конкретного поняття, яке відповідає певній термінологічній лексемі в системі термінів субмови «Архітектура та містобудування».

### **Література:**

1. Булычова С.Ф. Лингвометодические проблемы термина// Сб.: Лингвометодические основы преподавания иностранных языков.– М., 1979.–С. 78 – 93.
2. Васильева Н.В. Сопоставление терминотем: внутриязыковой аспект/ Сопоставительная лингвистика: теоретические и прикладные проблемы: Тезисы докладов на совещании. Москва – Ужгород, 1991.– 29 с.
3. Головин Б.Н. Типы терминотем и основания их различия// Термин и слово: Межвуз. сб. науч. тр./ Горьк. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского.– Горький, 1991.– С.3 – 10.
4. Даниленко В.П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов// Кн. : Исследования по русской терминологии.– М.,1971.– С. 11– 67.

## **Актуальні проблеми навчання професійного мовлення іноземних студентів-нефілологів**

Великий досвід, накопичений у навчанні студентів-нефілологів української мови як іноземної, дає можливість проаналізувати й реально визначити проблеми, розв'язання яких сприятимуть принциповому покращенню викладання української мови в іноземній аудиторії.

Однією з головних проблем навчання української мови як іноземної майбутніх фахівців технічного спрямування є формування їхньої комунікативної компетентності в професійному спілкуванні. Навчання професійного мовлення стає на сьогодні основним аспектом навчання мови. У загальній системі навчання іноземної мови цей аспект спрямовується на конкретизацію мети поглибленого вивчення професійного мовлення, чим забезпечуються реальні комунікативні потреби іноземних студентів під час оволодіння спеціальністю, а також використання функціонального стилю мовлення із властивими йому особливостями вираження в різних ситуаціях професійного спілкування. Це, своєю чергою, вимагає принципового коригування змісту навчання та створення методичних систем його реалізації, які сприятимуть формуванню професійно спрямованої комунікативної компетенції майбутніх фахівців.

Навчання професійного спілкування починається з навчання наукового мовлення, яке, як відомо, уводиться в розклад вже на п'ятому тижні навчання іноземців на підготовчому факультеті та є домінуючим у їх подальшому навчанні на основних факультетах. З одного боку, це виправдано: максимально враховуються комунікативні потреби студентів у сфері їхньої майбутньої спеціальності відповідно до практичних цілей навчання студентів-нефілологів; крім того, царину наукового мовлення досліджено на сучасному етапі досить досконало. З іншого боку, доречно з'ясувати, чи є навчання наукового мовлення навчанням української мови загалом, чи дає оволодіння науковим мовленням можливість адекватно користуватися мовою в інших сферах спілкування? Адже мова писемного наукового тексту та книжково-писемного літературного еталона не збігаються. Тому необхідно знайти розумну пропорцію у використанні мовного матеріалу, що виходить за межі наукової сфери, адже саме загальнолітературні елементи є тією базою, що використовується в кожному функціональному стилі мовлення.

Актуальною на сьогодні залишається і проблема навчання іноземних студентів різним видам мовленнєвої діяльності та співвідношення між цими видами. І хоч на першому місці тут знаходиться читання як основний засіб оволодіння спеціальністю й отримання інформації, не менш важливим є питання навчання студента-іноземця слухати й розпізнавати мовлення та, перш за все, наукове мовлення, до чого зобов'язує лекційна форма навчання у наших вищих навчальних закладах.

Заслугове на увагу й навчання писемного мовлення – уміння письмово висловлювати думку відповідно до загальноприйнятих норм, що є дуже важливим для спеціаліста. Відомо, що в сучасному писемному науковому мовленні існують досить усталені норми організації висловлювання й тексту, обов'язкові для друкованих видань; вони роблять наукове писемне мовлення досить упорядкованим і мало варіативним за галузями знань. Ці норми виявляються й при виборі слова та його

оточенні, і при виборі засобів зв'язку речень, і в пунктуації, теж досить точній і впорядкованій. Але, на жаль, треба констатувати той факт, що зовсім незначна кількість випускників-іноземців можуть бездоганно писати дипломну роботу, хоч усно вони часто висловлюються досить добре.

Слід зазначити, що спеціалізацію викладання щодо видів мовленнєвої діяльності не можна розуміти абсолютивно та штучно ізолювати навчання одному виду від навчання іншому, тому що студентові потрібен увесь комплекс навичок та умінь.

Ще однією проблемою навчання іноземних студентів української мови, яка не втрачає і, схоже, не втратить своєї актуальності, є проблема створення підручника-мікромоделі системи навчання загалом, що містить усі компоненти системи: цілі, зміст, структуру навчального (іншомовного) матеріалу, певним чином організованого, педагогічний процес (різні форми діяльності вчителя та учнів, включаючи позакласні форми роботи, методи, інші засоби навчання, зокрема програму).

Перед авторами сучасних навчальних комплексів постає завдання вдосконалення форм і способів урахування рідної мови й культури адресата підручника. Теоретичною базою для такого вдосконалення має стати лінгвокраїнознавча теорія слова та провідний принцип активної комунікативності, що передбачає найповніше відображення в підручнику природи спілкування, а також різноманітних форм його виявлення. Відомо, що комунікативність як базова категорія методики передбачає використання мови, що вивчається, з початкових стадій навчання в природних для навчання цілях або максимально наближених до них, імітуючи їх. Отже, у комунікативному підручнику шляхом моделювання реальних ситуацій спілкування будуть представлені не навчальні «сурогати» спілкування, а дійсні або максимально наближені до дійсних мовленнєві зразки, що відображають природний процес комунікації українською мовою в умовах сучасності.

Розв'язання зазначених проблем має значно підвищити рівень ефективності викладання української мови для іноземних студентів-нефілологів, які навчаються у вищих закладах освіти України.

*Lapuzina E.N., Romanov Yu.A., Snegurova T.A.  
National technical university Kharkov Polytechnic Institute  
Kharkov, Ukraine  
e-mail: elapuzina@gmail.com,  
yu.aleks63@gmail.com, tatianasneg191@gmail.com*

### **The family of learner's bilingual mathematical dictionaries**

The problem of vocabulary support of the educational process when teaching international students has long remained the focus of attention of specialists in this field, methodologists, and practical teachers. It should be noted that vocabulary support acquires special significance while teaching international students natural sciences in which terms and their precise translation equivalences are extremely important.

The staff of departments of International Education Faculty (IEF) of National technical university Kharkov Polytechnic Institute (NTU KhPI) for more than forty years of work with international students have accumulated considerable experience in creating vocabulary support for the educational process of international students including the compilation of terminological dictionaries [1–2]. At the same time, the conditions of teaching and globalization of educational process, constantly changing nowadays, force teachers to

revise the accumulated experience, to make adjustments to the existing developments. The expansion in recent years of a significant number of students from many countries of the world necessitates the creation of vocabulary support to suit their requirements. In particular, a large-scale project to create a family of learner's bilingual mathematical dictionaries including Russian-English, Russian-Turkmen, Russian-Chinese, Russian-Arabic, Russian-French mathematical dictionaries [3–7] has been launched at the Department of Natural Sciences of IEF NTU KhPI.

The purpose of this article is to present a conceptual model of a learner's mathematical dictionary, based on the Learner's Russian-English Mathematical Dictionary [3], and to give an idea of methodological possibilities it implies for practical teaching.

The proposed mathematical dictionary is intended for teachers of Mathematics working with international students, as well as for independent work of international students studying Mathematics at universities of Ukraine.

When creating the dictionary, the authors set themselves the task of the most complete and comprehensive implementation of the principle of visibility. In accordance with this, the mathematical terms, presented in the dictionary, are accompanied by numerous examples, the purpose of which is to reveal the meaning of the given term as concretely as possible, as well as to show its compatibility. A number of terms are provided with relevant illustrations. The task of the illustrations is to associate the image of the term being represented directly with its name in Russian.

The dictionary includes the basic lexical minimum necessary for understanding the courses of mathematics of the middle and higher level which international students study at the preparatory stage in order to enter higher educational institutions, as well as during the first and second years at the university. The dictionary contains the most necessary terms reflecting the basic mathematical concepts, their most frequent compatibility, as well as some mathematical definitions.

The dictionary is an attempt to help teachers and international students to organize a systematic work on the consolidation of terminological vocabulary in Russian used in the study of courses of Mathematics and Higher Mathematics. In the dictionary, teachers can find necessary materials to illustrate the meaning and use of words, which are primarily subject to active consolidation. The dictionary can also be used to control international students' command of terms and their compatibility both in mathematical classroom and during the independent work of students. For this purpose, parallel illustrative examples (in Russian and in English) are covered with a sheet of paper and alternately pronounced by students.

The principle of building a dictionary allows a teacher to use it as a textbook with a wide variety of techniques for working with scientific speech. So, brief definitions and rules, accompanying basic mathematical terms, can be used as language structures for the initial work on the technique of translation from Russian into English and vice versa. A teacher can apply text accompaniment not only to demonstrate the specifics of the meaning and use of certain mathematical terms, but also to acquaint students with the specific features of syntax of modern Russian. Since the mathematical micro-definitions, offered in the dictionary in Russian, can be expounded in other form, the teacher can organize students' work so that they would be able to give their own versions of translation from English into Russian and to develop their scientific language skills in general.

In appendix to the dictionary, there is a translation of mathematical terms from English into Russian including basic terminological units given in the dictionary. Its purpose is to help students with the translation of math terms from English to Russian. This appendix is designed to help users find in the main dictionary the term they need in case they know it only in English.

The described options for working with a dictionary are far from exhausting all its methodological possibilities. As it seems, in practical work, teachers and students will probably be able to find many more new techniques.

### References:

1. Дубичинский В.В. Учебный русско-английский словарь математических терминов / В.В. Дубичинский, Ю.А. Романов, С.Б. Данилевич, А.А. Медолазов. – С-Пб.: С-ПБУ, 1996. – 88 с.
2. Ясницкая И.А. Лексический минимум по научному стилю речи. Инженерный, медико-биологический, экономический профили: Русско-английский словарь / И.А. Ясницкая, Т.А. Снегурова, Ю.А. Романов, Е.А. Романова. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2008. – 180 с.
3. Лапузина Е.Н. Учебный русско-английский математический словарь / Е.Н. Лапузина, А.И. Лобода, Ю.А. Романов, Е.А. Романова. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2016. – 184 с.
4. Лапузина Е.Н. Учебный русско-туркменский математический словарь / Е.Н. Лапузина, А.И. Лобода, Ю.А. Романов, Е.А. Романова, Джумаев Г.Б. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2016. – 170 с.
5. Лапузина Е.Н. Учебный русско-китайский математический словарь / Е.Н. Лапузина, Ю.А. Романов, Е.А. Романова, И.В. Смородская. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2017. – 162 с.
6. Лапузина Е.Н. Учебный русско-арабский математический словарь / Е.Н. Лапузина, Ю.А. Романов, Е.А. Романова. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2017. – 182 с.
7. Лапузина Е.Н. Учебный русско-французский математический словарь / Е.Н. Лапузина, Ю.А. Романов, Т.А. Снегурова, Е.А. Романова. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2019. (in print).

*Левицкая Л.Г.*

*Харьковская государственная академия физической культуры*

*г. Харьков, Украина*

*e-mail: levlg@mail.ru*

*Клочко Т.В.*

*Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина*

*e-mail: tatiharkovskaya@gmail.com*

### **Проблема обучения иностранных студентов украинской паронимии**

В методике преподавания украинского языка как иностранного обучение лексике занимает центральное место. Словарный фонд, которым овладевают студенты-иностранцы, обеспечивает потребности коммуникации, формирование коммуникативной компетенции в разнообразных сферах речевого общения. Знание украинской лексики позволяет студенту создать свою коммуникативную номинацию и понять актуальную внутреннюю номинацию своего собеседника.

Практика преподавания украинского языка как иностранного показывает, что при овладении украинской лексикой иностранным студентам приходится преодолевать различные лингвистические трудности, обусловленные как специфическими внутриязыковыми особенностями, так и межъязыковой интерференцией. Во время изучения украинского языка у иностранных студентов могут возникать проблемы с пониманием различных групп лексики, в частности, паронимов (*білити/ біліти, сильний/ силовий, громадський/ громадянський, дружний/ дружній*). В речи иностранцев присутствуют ошибки на смешение слов со сходным фонетическим обликом.



Часто это можно объяснить отсутствием паронимов в родном языке студента. Паронимия свойственна лишь индоевропейским языкам, языкам флективного типа. Это явление частичного звукового сходства слов (паронимов) при их семантическом различии (полном или частичном). Проблема паронимии возникает как следствие преднамеренного сближения или непреднамеренного смешения (тогда это речевая ошибка) паронимов в речи. Термин «пароним» предложен Аристотелем («Категории»), который называл так производные слова. В западноевропейской филологической традиции представлено более узкое понимание паронимии: в работах по культуре речи для обозначения паронимов нередко пользуются термином «смешение» или включают их в более общее понятие *malargor*, т. е. ошибочного, неверного словоупотребления.

По звуковому составу различают однокорневые (*співак/співець, комунікативний/комунікаційний, хронікальний/хронічний, вникати/уникати, зв'язаний/пов'язаний, сердечний/сердешний, ефектний/ефективний/дефектний/дефективний*) и разнокорневые (*компанія/кампанія, промінь/пломінь, талан/талант*).

По характеру смысловых связей паронимы делятся на несколько групп: 1) паронимы синонимические (*важкий/тяжкий, привабливий/принадливий, капля/крапля*); 2) паронимы антонимические (*прогрес/регрес, еміграція/іміграція, адресат/адресант, еволюція/революція, густо/пусто*); 3) паронимы, которые обладают некоторой семантической близостью (*проносити/приносити, пролазити/прилазити, вирізнятися/відрізнятися, витрати/затрати*); 4) тематические паронимы (*абонемент/абонент, апендикс/апендицит, нітрати/нітрити, пам'ятка/пам'ятник*) [1: 39 – 40].

Явление паронимии традиционно привлекает внимание отечественных ученых. С 1960-х годов исследования ведутся в различных научных парадигмах, однако лингводидактические проблемы изучения украинской паронимии при формировании коммуникативной компетентности до настоящего времени остаются открытыми. В 60 – 70-х гг. 20 в. в славянском языкознании сложилось понимание паронимов как однокорневых слов, принадлежащих к одной части речи. Однако некоторые учёные считают паронимами только однокорневые слова, тождественные по грамматическим (морфологическим) свойствам, которые имеют созвучные префиксы и общее место ударения («надеть — одеть», «советник — советчик»). Структурное сходство паронимов обуславливает их известную смысловую соотносительность. Однокорневые слова, относящиеся к одной части речи, образуют паронимические ряды закрытого характера. В речи в целях специального сближения или вследствие случайного смешения, как правило, сопоставляются однокорневые слова одного и того же или близких понятийно-предметных планов, а не все члены словопроизводственного гнезда тождественных морфологических свойств. При сопоставлении паронимов акцент делается на их семантических различиях, в связи с чем выясняются их сочетательные возможности. Паронимия принципиально отлична от

синонимии, поскольку паронимы в составе паронимической пары или ряда соотносительны между собой в силу их словообразовательной соотнесённости. Однако слова, образующие паронимический ряд, могут иметь синонимические значения (*людський/людяний*).

Теоретические и практические основы современных исследований по паронимии заложены в работах ученых Д. Г. Гринчишина, А. А. Сербенской, В. Ващенко, А. Вишняковой, Т.В. Веракши, Ю.А. Бельчикова, А.В. Юханова, А.И. Головановой, М.С. Панюшева, В.И. Красных, А.Н. Гвоздева, М.П. Колесникова, В. М. Штибина, М.Т. Демского и др.

Часто слова-паронимы в силу их структурной и иногда смысловой близости становятся для студентов синонимами в результате смешения их в речи: незгоди

(«відсутність взаємопорозуміння, розбіжність у поглядах») і знегоди («нещастя, труднощі»); факт («подія, явище») і фактор («умова, причина»); уява («здатність уявляти») і уявлення («розуміння, поняття»); зумовити («спричинити») і обумовити («зробити застереження») и другие.

При изучении паронимов также возникает вопрос о валентности паронимов, то есть о связях паронима с другими словами. В языковом сознании иностранца связи звукового образа какого-либо слова плохо соединяются со значением и недостаточно закреплены в речи.

Сначала следует ознакомить студентов с конкретными примерами паронимов, рассмотреть на занятии их значения, указать на семантические и звуковые различия, например: *надягнути* (натягувати, насувати, накладати й под. одяг на кого-, що-небудь)/ *одягнути* (покривати себе чим-небудь з одягу); *музичний* (виражений, здійснюваний засобами музики)/ *музикальний* (який тонко розуміє мелодійний); *чисельний* (виражений кількісно, кількісний)/ *численний* (який складається з великої кількості кого-, чого-небудь); *перекладний* (стосується перекладу, перекладений з однієї мови іншою)/ *перекладацький* (стосується перекладача; який готує перекладачів). Такие слова часто отличаются способом словообразования. Например, *перекладний* образовано от слова *переклад*, а *перекладацький* от слова *перекладач*, *громадський* от слова *громада*, а *громадянський* от слова *громадянин*.

Мы предлагаем использовать особую систему тренировочных упражнений на усвоение паронимов украинского языка. Эти задания помогают усилить внимание к работе над семантикой слов-паронимов, их словообразовательной структурой, а также усвоить проблему лексического окружения слова-паронима, изучить связи слов в пределах их сочетаемости. Усвоение студентами сочетаний паронимов с другими словами способствует более полному и точному выражению своих мыслей и пониманию чужой речи.

В методике преподавания украинского языка как иностранного при составлении лексических упражнений выделяют два типа упражнений: подготовительные и речевые. К подготовительным упражнениям относятся задания на понимание значения слова, на группировку слов по их словообразовательным признакам (корень, суффикс, приставка, окончание); упражнения на группировку слов по их значению (синонимы, антонимы, омонимы, паронимы); упражнения на сочетаемость слов и вопросно-ответные упражнения. Основная цель таких упражнений – обучить студентов правильному чтению и пониманию изучаемых слов. Цель речевых упражнений – подготовить студентов к коммуникативной деятельности, научить правильной презентации слов в речевом употреблении. Это упражнения на составление предложений с изучаемыми лексемами; использование изучаемых слов в диалогах, написание рассказа с употреблением данных слов. Такие упражнения способствуют формированию умений и навыков пользования новыми словами в процессе речевой деятельности.

Система тренировочных заданий представлена таким образом, чтобы через эти упражнения показать разницу в значении слов-паронимов (задания на умение объяснить значение паронимов); их словообразовательную структуру; их сочетаемость с другими словами; уметь составить со словами-паронимами правильное словосочетание и использовать его в составе предложения.

Представим некоторые из таких тренировочных заданий. Задания на определение семантики паронимов разных частей речи: 1) Дайте відповіді на питання. Наприклад: *Як називається торговельне або промислове товариство, що об'єднує підприємців – кампанія чи компанія?* 2) Дайте відповіді на питання, правильно уживаючи пароніми-прикметники: *Який паронім слід ужити, коли ви говорите про суспільство, громадян чи окремий колектив – громадський чи громадянський?* 3) Поясніть, який із паронімів-дієслів ви уживаєте, відповідаючи на

таке питання: *Який із паронімів слід ужити, коли щось переймають, засвоюють, роблять своїм надбанням – позичати чи запозичувати?* 4) Поясніть, який паронім слід ужити для характеристики людини, яка володіє почуттям міри, такту – тактовна чи тактична людина? 5) Визначте відмінності у значеннях слів-паронімів, поданих у дужках, напишіть правильне словосполучення – музика (класична/ класова/ класна). 6) Визначте серед наведених паронімів-прислівників спільнокореневі та різнокореневі (земний/ земельний/ земляний, діляниця/ ділянка, гучний/ бучний, веліти/ воліти, гамувати/ тамувати). Упражнения на сочетаемость слов-паронимов с другими словами: 7) Розкрийте дужки, оберіть необхідні за значенням слова; поясніть свій вибір: *Відомий український поет і перекладач Дмитро Павличко є водночас активним (громадським/ громадянським) діячем.* 8) Прочитайте визначення, подані до слів-паронімів. Наведіть свої приклади, що проілюструють різницю між словами: 1. Земельний – який стосується землі як ґрунту, що обробляється й використовується для вирощування рослин/ земляний – зроблений із землі або споруджений у землі. 2. Кореневий – який стосується кореня рослини/ корінний – споконвічний, постійний. 3. Корисливий – який прагне до власної вигоди, ґрунтується на матеріальній вигоді, робиться заради власної наживи/ корисний – який приносить або здатний приносити користь, добрі наслідки. 4. Мимохідь – проходячи повз когось, щось, дорогою/ мимохить – без певного наміру, мимоволі, несвідомо. 5. Показний – який привертає увагу певними позитивними якостями, помітний, привабливий/ показовий – який указує на щось, характеризує.

Представленные тренировочные упражнения помогают усвоить изучаемый материал, способствуют преодолению трудностей, возникающих при изучении украинского языка у иностранных студентов, позволяют рассмотреть явление паронимии комплексно, как в языковом, так и в речевом аспектах. Паронимы, как и слова других семантических групп, также используются в украинском языке со стилистической целью – большей частью для словесной игры или для создания музыкальности, мелодичности речи. Выступая важным стилистическим средством, паронимы помогают разнообразить мысль и речь, создать самобытный, яркий образ. Языковые особенности и нюансы употребления слов интересны и разнообразны. Чтобы овладеть ими, иностранному студенту необходимо много работать под руководством преподавателя и интересоваться самостоятельно и глубоко многими вопросами. Умения распознавать паронимы и правильно использовать их в речи являются необходимой составляющей культуры языка.

#### Литература:

1. Культура української мови: довідник/ С.Я. Єрмоленко та ін. – К.: Либідь, 1990. – 304 с.
2. Макеева З.П. Паронимия: Теоретический и прикладной аспекты/ З.П. Макеева// Русский язык за рубежом. – № 5,1990.. – С. 55 – 58.
3. Словник паронімів української мови / Д.Г. Гринчишин, О.А. Сербенська. – К.: Освіта, 2008. – 320 с.

## **Соціально-культурна адаптація іноземних студентів англомовної форми навчання у процесі навчання української мови як іноземної на початковому етапі**

Найважливіший чинник успішного навчання англомовних іноземних студентів - це якомога повна та швидка адаптація до умов проживання в новій країні, до особливостей побуту та навчання, культури і традицій народу, серед якого іноземець має прожити декілька років. Тому дуже важливо в цей період раціонально організувати та поєднати навчальну і виховну роботу задля досягнення найкращих результатів. Безумовно, найбільше впливає на адаптацію іноземних студентів мовне середовище. З проголошенням незалежності України і наданням українській мові статусу державної відбуваються суттєві зміни в мовній ситуації східних та центральних областей країни. Умови життя та навчання в цих регіонах ставлять іноземця у досить скрутне становище: він живе і навчається у двомовному українсько-російському середовищі. З метою розв'язання цієї проблеми для англомовних іноземних громадян УМСА уведений практичний курс «Українська мова як іноземна». Студенти вивчають основи української фонетики, графіки та орфографії, граматики. Програма і навчальні посібники укладені за лексико-тематичним принципом. Головна мета курсу – мовна підготовка студентів-іноземців з англійською мовою навчання. Завданням курсу є, з одного боку, забезпечити знання основ української мови, навчити сприймати і продукувати інформацію цією мовою, з іншого – розвивати пізнавальні здібності та навички студентів-іноземців. Запропоновані теми визначаються комунікативними і пізнавальними потребами, що відповідають найтиповішим мовним ситуаціям, як-от: «Місто, де я навчаюсь», «Календар, погода», «Час, виміри часу», «Магазин, базар», «Лікарня, поліклініка, аптека, лікування», «Ідальня, кав'ярня, ресторан», «У гостях, зустріч з товаришем», «Зовнішність, характер та поведінка людини», та ін. Системне подання лексичного матеріалу (у нових текстах, діалогах, мовних конструкціях, оригінальних зразках української поезії, жартах) передбачає роботу над формуванням словникового запасу студентів. Теоретичний матеріал подано стисло, у вигляді таблиць, схем. Пильну увагу приділяють роботі з лексикою. У межах кожної теми визначено лексичний матеріал, який потрібно проаналізувати та засвоїти. Це загальноживана, безеквівалентна та фонові лексика з яскраво вираженою національно-культурною семантикою. [5]

Основне місце відведене комунікативним вправам, які відтворюють життєві ситуації і наближають студентів до реальних умов спілкування, що сприяє адаптації студентів і їхньому швидкому включенню в процес комунікації на початковому рівні.

За статистичними даними, отриманими науковцями УМСА, тестування інтелектуальної підготовленості студентів показало, що близько 25% відчують значні труднощі в опануванні мови. [3], [8] А всім нам зрозуміло, що саме від успішності оволодіння мовою істотно залежить рівень вивчення спеціальних дисциплін. Успішному засвоєнню мови іноземними студентами сприяє поєднання аудиторної та цілеспрямованої позааудиторної роботи, що є важливим складником усього навчально-виховного процесу і пов'язано з кінцевою метою навчання та виховання.

На кафедрі українознавства та гуманітарної підготовки УМСА особливу увагу приділяють позааудиторній навчально-виховній роботі, яку проводять за трьома напрямками:

1. Бесіди з найбільш актуальних питань щодо організації навчання та побуту студентів, проведення з ними активного відпочинку.
2. Ознайомчі та навчальні екскурсії під назвою «*Іноземні студенти пізнають Україну*», що мають за мету сформувати у студентів повагу до України, її народу, історії, культури, традицій.
3. Проведення мовно-літературних вечорів до Дня української мови та писемності, Дня рідної мови, Всесвітнього дня поезії.

Під час цих заходів викладачі зі студентами відпрацьовують етикетні форми спілкування, створюють ситуації, в яких студент має реалізувати набуті мовні навички. Таким чином, закріплюється і доповнюється матеріал, що вивчався в аудиторії, шліфуються навички діалогічного мовлення. У процесі таких неформальних зустрічей студенти долають психологічний бар'єр, що допомагає усунути мовний бар'єр. Одночасно студенти засвоюють необхідну побутову лексику та вчаться спілкуватися в торговельних центрах, шліфуючи навички слухати та вести діалог. [6]

Крім цього, студенти складають доповіді про Україну, Полтаву, академію, вчать вірші і пісні мовою, яку вивчають. Безумовно, під час індивідуальної роботи з кожним учасником відпрацьовують виразне читання, пояснюють незнайому лексику. Коли на вечорі передбачається виконання пісні, попередньо її текст друкують на окремих аркушах, семантизують незнайому лексику, вчать мелодію. Це сприяє подальшому засвоєнню артикуляційної бази, закріпленню навичок вимови звуків, роботі з ритмікою слова, синтагматичним членуванням речень, злитністю читання основних та мінімальних синтагм. Під час вивчення пісні використовують основні методичні прийоми постановки та корекції звуків, але враховують, що співати легше, ніж говорити, тому вивчення та виконання пісні допомагає студентові відчутти ритмічність віршованого мовлення, а мелодія музичної фрази – безпомилково ставити наголос у словах. Усе це сприяє розвитку фонематичного слуху, слухової спостережливості та пам'яті. [1]

Залежно від контингенту студентів індивідуальна робота з ними під час підготовки вечорів може бути різноманітною – від звичайної репетиції до скрупульозної роботи у напрямках, зазначених вище. Основу вечорів становлять доповіді, вірші, пісні, об'єднанні єдиною тематикою, для чого ретельно відбирають інформацію і тексти, які мають художню і пізнавальну цінність. Вони доступні для сприйняття студентів та співвідносяться з рівнем їхньої мовної підготовки, деколи проводять адаптацію текстів.

Неабияке значення для адаптації студентів має їхнє входження в соціокультурний простір України, знайомство з її історією, культурою, національними традиціями. [4]

Цьому сприяють навчальні екскурсії, головна мета яких – отримати країнознавчі знання [2]. У перші місяці навчання ми проводимо екскурсію центром міста; до заняття на тему „Мистецтво” оглядаємо літературно-художні пам'ятки Полтавщини та відвідуємо картинну галерею, краєзнавчий музей. До навчальних занять за темами „Природа і ми”, „Спорт та збереження здоров'я людини” проводимо екскурсії місцями бойової слави, парками та скверами міста, буваємо на місцевому стадіоні та спортивних комплексах.

Кожна з екскурсій побудована таким чином:

- введення країнознавчої інформації з урахуванням граматичної теми, яку вивчають на занятті, введення незнайомої лексики, читання коментарів до незнайомих понять, імен, реалій;
- власне проведення екскурсій;

- закріплення і розширення отриманої країнознавчої інформації (виконання вправ комунікативного та ситуативного спрямування з використанням наочності);
- з'ясування аналогічної інформації про батьківщину студента.

Така робота дає змогу викладачеві мотивувати навчально-пізнавальну діяльність студентів та допомагає їм включитися в соціокультурні відносини з мешканцями нашої країни.

На кафедрі колективом авторів створений посібник «Читаємо українською (соціокультурний аспект)». Посібник містить тексти і діалоги, що вирізняються стилістичним розмаїттям, невеликим обсягом, доступністю і чіткістю будови, цікавим змістом і належним лексико-граматичним оформленням. До всіх текстів передбачені завдання. Післятекстові завдання укладені з урахуванням таких психологічних процесів як логічне мислення, пам'ять, володіння мовним оформленням думки, емоційне ставлення до подій і героїв. Уміщений матеріал відповідає навчальному плану, а тематика і сфери спілкування – чинній програмі «Іноземна мова (українська)». Посібник призначений для студентів медичних спеціальностей (початковий рівень).

Кожна тема починається з плану, потім подано адаптований текст, після нього – завдання і питання для самоконтролю. Вивчення цього курсу розвиває мовленнєві навички: студент вчиться не лише відповідати на запитання, знаходити головну інформацію в тексті, а й будувати власне монологічне висловлювання на задану тему, порівнювати явища української історії та культури з історичними подіями рідної країни.

При цьому використовують різноманітні способи семантизації: наочність, добір синонімів чи антонімів до нових слів, пояснення значення похідного слова через його словотвірну структуру, тлумачення слова через опис його значення, перелік слів, що передають видові поняття стосовно пояснюваного слова. [9]

Значну увагу приділяємо ознайомленню студентів із українськими традиціями. [7] Наприклад, на одному із занять на тему „Вас вітає Україна” студенти можуть показати свою мовну компетенцію під час проведення конкурсу знавців української мови, ознайомитися з такими символами, як рушник, калина, хліб-сіль; можуть не лише побачити, а й одягти національний український костюм, глибше зрозуміти національну культуру і традиції нашої країни, про які довідалися на заняттях. Із великим задоволенням, вивчаючи особливості української національної кухні, студенти куштують страви (галушки, вареники). При цьому студенти-іноземці мають потребу розповісти про національні традиції своїх країн та народів, показати свій національний одяг.

Таке поєднання навчального та виховного процесів дає деяку можливість керувати процесом адаптації, міжкультурної комунікації та сприяє безболісному входженню іноземних студентів у комунікацію з представниками української культури.

Отже, можна зробити висновок, що програма навчальної дисципліни та система виховної роботи викладачів кафедри сприяють соціально-культурній та психологічній адаптації англомовних іноземних студентів на початковому етапі навчання, а також спрямовані на подолання мовних труднощів в умовах українсько-російського білінгвізму, на входження іноземця в новий історико-культурний простір, нову сферу суспільних, міжособистісних та групових взаємин і визначають пристосованість особистості до певного соціального середовища.

### Література:

1. Зигун І. В. Вивчення фонетичних засобів мовлення на заняттях із студентами іноземцями / І. В. Зигун, В. Г. Юфименко // Удосконалення навчання практичним навичкам : матеріали конф. – Полтава, 1996. – С. 21–22.
2. Лещенко Т. Виховні, країнознавчі та краєзнавчі аспекти викладання української мови за професійним спрямуванням іноземним студентам / Т. Лещенко, В. Юфименко,

І. Самойленко // Інноваційні технології у викладанні дисципліни "Українська мова за професійним спрямуванням" у Державних вищих навчальних закладах медичної та фармацевтичної освіти : матеріали наук.-практ. конф. та семінару-наради завідувачів однопрофільних кафедр. – Львів : Плай, 2013. – С. 78–87.

3. Лещенко Т. О. Особливості мовної підготовки іноземних студентів вищих медичних навчальних закладів України / Т. О. Лещенко, В. Г. Юфименко // Європейський вибір - невід'ємна складова розвитку вищої медичної освіти України : матеріали навч.-метод. конф. – Полтава, 2013. – С. 111–112.

4. Лещенко Т. О. Пізнання України як спосіб соціалізації іноземних студентів / Т. О. Лещенко, В. Г. Юфименко // Мовні дисципліни в контексті розвитку сучасної вищої школи : матеріали Всеукр. дист. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. – Харків, 2014. – С. 179–180.

5. Лещенко Т. О. Українська мова як інструмент професійної адаптації студентів-іноземних громадян в Україні / Т. О. Лещенко, В. Г. Юфименко // Актуальні питання медичної (фармацевтичної) освіти іноземних громадян: проблеми та перспективи : збірник статей навч.-наук. конф. з міжнар. участю, м. Полтава, 22 листопада 2018 р. – Полтава, 2018. – С. 54–56.

6. Розвиток адаптивності іноземних студентів-першокурсників із метою збереження і зміцнення психосоматичного здоров'я та формування здорового способу життя / Т. О. Лещенко, В. Г. Юфименко, І. В. Самойленко, В. І. Владимірова // Формування здорового способу життя студентів-медиків засобами освіти : матеріали Всеукр. конф. – Полтава, 2011. – Ч. 2. – С. 123–125.

7. Юфименко В. Г. Живем и учимся в Украине : посіб. по русському языку для иностранных студентов / В. Г. Юфименко. – Полтава, 2014. – 54 с.

8. Юфименко В. Г. Удосконалення методики читання як навчальної технології навчання студентів-іноземців російської мови / В. Г. Юфименко, В. А. Пилипченко // Сучасні технології навчання у підготовці медичних кадрів : матеріали навч.-метод. конф. – Полтава, 2008. – С. 124–127.

9. Юфименко В. Г. Концепція посібника з російської мови для іноземних студентів-стоматологів у медичному ВНЗ за кредитно-модульної системи організації навчального процесу / В. Г. Юфименко, Т. В. Шарбенко // Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі : матеріали Х ювілейної Всеукр. навч.-наук. конф. з міжнар. участю (Тернопіль, 18-19 квіт. 2013р.) : у 2 ч. / Терноп. держ. мед. ун-т ім. І. Я. Горбачевського. – Тернопіль : ТДМУ, 2013. – Ч. 1. – С. 566–569.

*Iryna Lypko*  
*Yaroslav Mudryi National Law University*  
*Kharkiv, Ukraine*  
*e-mail: inozemni2@gmail.com*

### **International relations students' translation strategies**

Future International Relations experts are expected to possess a well-developed translator's competence concerning the texts in their field. However, the ways to develop that competence seem to have been insufficiently studied which accounts for the need of further research into the problem. Among the most pressing issues within the said problem is the question of strategies the students select while translating in the classroom and during their

independent work, as well as the related problem of the factors affecting their choice. These very issues of the mentioned strategies and factors constituted the subject of our research.

In this paper a translation strategy is viewed as a regulatory principle underlying the translation of a specific source text (ST) or its fragment. Within the notion of *translation strategy* we distinguish a *global strategy* (which applies to the entire ST) and a *local strategy* (affecting only separate ST words or its fragments).

Here we deal with global strategies only and within them we are going to focus on the research of correlation between calquing and transformation which are opposite in their meaning and represent different approaches to translation in general.

To avoid the ambiguity in the further text, it seems worthwhile to define the two main terms of this paper as there is a wide range of their interpretation in the related literature. Thus, here *calquing* is viewed as copying the structure of the source language (SL) word, word combination or sentence in the target text (TT) through the means of the target language (TL). *Transformation* - is the term we have chosen for the other global strategy to be studied in this paper. It may concern the entire ST structure transformation or its fragments, shifts in the meanings of its isolated words or their groups. The reasons for transformations may include stylistic factors or divergences between the SL and TL norms. Those changes are carried out by means of local transformations which are shortly reviewed below.

Because calquing, as a global translation strategy, is based upon the sign-oriented renderings, the adequacy of the TT generated by calquing, may depend upon the degree of ST (or its fragment's) structure coincidence with the corresponding TL structures. In case of the language structure norms divergence in the two languages calquing application results in lingual errors under the influence of interlanguage interference and may also cause the distortion or loss of the ST meaning. Thus we may suggest the following hypothesis: The correlation of calquing and transformation depends on the degree of coincidence between the ST (or its fragment's) structure with the corresponding TL structures – the share of calquing shall increase as the degree of the said coincidence increases, and the share of transformations shall increase as the degree of the said coincidence decreases.

To check the hypothesis we selected International Relations (within the sphere of International Law) as the area of the research because its curriculum provides a substantial amount of time for the translator's competence development which creates favourable conditions to obtain a sufficient quantity of qualitative data for their analysis.

The subjects were seven third-year undergraduates majoring in International Relations at Yaroslav Mudryi National Law University (Kharkiv, Ukraine), three males and four females, 19-20 years old. The material of the research included a Ukrainian-language text consisting of 13 sentences (1752 characters) from the *Dzerkalo Tyzhnia* (Mirror of the Week) newspaper.

The experimental translation from Ukrainian into English was carried out in April 2015 in a written form and lasted for 60 minutes without any use of reference materials. All students completed their translations.

Then we analyzed the students' translations according to the following parameters. Taking into account that both calquing and transformation may be applied not only at the sentence level, but also on lower levels (word, word combinations etc), we arbitrarily divided each sentence into segments where there existed at least theoretical possibility to apply transformations, and then each segment was analyzed according to the strategy used in the actual translations.

Because of the paper size constrains, we shall limit ourselves only to the general conclusions having no possibility to present the data and analysis themselves. The conducted research allows to assume that the choice of the strategy (calquing or transformations) may depend, among other factors, on the structure of the matching ST structure. If its principles coincide with the corresponding TL principles, it makes it favourable for the calquing strategy application and such application may be justified in this case. The most favourable ST



segments for calquing are clauses with direct order of words while transformation is the easiest to be applied while translating clauses with evident deviation from the TL norms (the position of the modifier after the modified, unusual predicate-subject inversion etc). For example, sentence 2 contains five segments, none of which is favourable for calquing. Therefore, we did not predict a frequent use of calquing in this sentence, which was corroborated by the experimental results.

When the sentence structure gets complicated with the abundance of subordinate and coordinate clauses and a considerable amount of words that hinder a clear perception of the general message, it may aggravate the prospects for the transformation use. It may be explained by the fact that in this case students have to simultaneously coordinate a number of parallel operations: on the one hand, they need to carry out transformations and on the other – to keep in their minds the general sense of the complex sentence and the meaningful connections between its components. These conclusions, requiring further research, may be considered while developing the methodology of training translators for specific purposes, in particular, while deciding on the correlation between calquing and transformations in the teaching materials.

#### **Література:**

1. Craig P. EU Law – Text, Cases and Materials / Paul Craig, Grainne De Burca. – Oxford University Press, 1998. – 168 p.

*Tetiana Lysenkova*  
*Kharkiv National University of Civil Engineering and Architecture*  
*Kharkiv, Ukraine*  
*e-mail: te.lysenkova@gmail.com*

### **Focus on Listening Skill**

Mastering the listening skill in the process of learning a foreign language demands much attention in order to overcome its natural difficulties and give a powerful motivating factor of achievements to the students.

The materials that we use are of great importance. As a rule they are authentic recordings with scripts providing different voices to our learners: male and female, different ages, different accents. The visual component provides a wealth of information about the setting, the characters and the relationship between them, without which a listener is severely disadvantaged. In fact, by depriving learners of this visual information, we are actually contributing to their feeling that listening is inordinately difficult.

How is the work on listening aspect organized?

As usual it includes such activities and stages:

1. Pre-listening is supposed to help the students to tune up to listening.

The goals that should be achieved are motivation, contextualisation, and preparation. Speaking of motivating it should be stressed that the chosen topic should be of great interest to our students and the proposed tasks should grow the curiosity even more.

Of course, listening to the tape is far from being natural; that is why it is important to design tasks that will help to access their existing knowledge and expectations to help them understand the text. As we want them to do well it is a good idea to introduce specific vocabulary or expressions that students will need.

2. While-listening stage helps them to concentrate on listening the text and guide the development of their understanding of it. On this stage the students are aware of tasks presented by the teacher, i.e. they have a reason why they do it, what information they need to get. It is very often difficult for them to get it, as they can be nervous or distracted by noise or stress. The accents and speed at which the people are speaking on the recording, as well as natural fillers in the discourse can present additional difficulties.

That is why they need to listen it twice or three times.

It should be noted here that when they understand enough to perform the tasks successfully it is their best motivator. Ideally the listening tasks we design for them should guide them through the text and should be graded so that the first listening task they do is quite easy and helps them to get a general understanding of the text. Sometimes a single question at this stage will be enough, not putting the students under too much pressure.

The second task for the second time students listen should demand a greater and more detailed understanding of the text. Make sure though that the task doesn't demand too much of a response. Writing long responses as they listen can be very demanding and is a separate skill in itself, so keep the tasks to single words, ticking or some sort of graphical response.

The third listening task could just be a matter of checking their own answers from the second task or could lead students towards some more subtle interpretations of the text.

Listening to a foreign language is a very intensive and demanding activity and for this reason it is very important that students should have a chance not only to have a break between listening to the recording, but also to check their understanding with a peer comparing their answers and so reconsider before listening again.

3. Post-listening is the stage when they integrate their existing knowledge and the information obtained from listening. These are reactions to the content of the text, and analysis of the linguistic features used to express the content.

Tasks that focus students' reaction to the content are most important. Again this is something that we naturally do in our everyday lives. Because we listen for a reason, there is generally a following reaction. This could be discussion as a response to what has been heard - do they agree or disagree or even believe what they have heard? It also could be some kind of reuse of the information they have heard.

The second of these two post-listening task types involves focusing students on linguistic features of the text. This stage is important in terms of developing their knowledge of language, rather than developing students' skill of listening. It could take the form of an analysis of verb forms from a script of the listening text or vocabulary or collocation work.

The listening aspect of learning a foreign language needs more focus and time to master as it is the most demanding component among the language skills.

#### References:

1. Сергеева Т.В. Техніка формування навичок говоріння в межах е-навчання // Тези доповідей 73 науково-технічної конференції ХНУБА, 6-7 лютого 2018 р. – Х.: ХНУБА, 2018. – С. 118.
2. Гальченко В.М., Ткаченко С.В., Лисенкова Т.М. Завдання та принципи організації роботи зі створення е-курсу аудіювання // Тези доповідей 73 науково-технічної конференції ХНУБА, 6-7 лютого 2018 р. – Х.: ХНУБА, 2018. – С. 120.
3. Лисенкова Т. М., Гальченко В. М., Ткаченко С. В. Он-лайн навчання слуханню на рівні B2 // Матеріали 73 науково-методичної конференції ХНУБА «Актуальні проблеми підготовки фахівців нової генерації у полікультурному просторі технічного університету», 3-5 квітня 2018 р. – Харків: ХНУБА, 2018. – С. 67-68.
4. Sergeyeva T., Barber J. Developing generic competences in learning to learn: Textbook. – Kharkiv Operativnaya poligrafiya”, 2016. – 120 p. // Сергеева Т.В., Барбер Дж. Развитие общих компетентностей в обучении учиться: Учебное пособие. – Х.: «Оперативная полиграфия», 2016. – 120 с. – Англ. и рус. яз.

## **Організація науково-дослідної роботи студентів технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови**

Модернізація вищої освіти, зростаючі вимоги до професійної підготовки фахівців передбачає освоєння кожним студентом методики наукового дослідження. Залучення студентів до дослідницької роботи розглядається як важливий інтелектуальний потенціал, що позитивно впливає в подальшому на становлення фахівця. Науково-дослідна робота студентів ВНЗ є невід'ємною складовою єдиного процесу: навчально-виховного та науково-інноваційного.

Необхідність формування навичок науково-дослідницької діяльності іноземною мовою у студентів технічних спеціальностей є актуальною, оскільки в умовах постійних соціальних, економічних і політичних змін, інформатизації сучасного суспільства важливо підготувати майбутніх фахівців, які володіють техніками дослідження, здатних самостійно організовувати свою професійну діяльність, моделювати і реалізовувати подальші шляхи свого професійного становлення.

Науково-дослідна діяльність полягає у творчій діяльності, обробці наукової інформації, знаходженням відповіді на наукову проблему. У сучасній науково-педагогічній літературі підкреслюється провідна функція науково-дослідної роботи, яка дає можливість активізувати творчі здібності студентів ВНЗ- майбутніх фахівців та створити власний оригінальний підхід до певної наукової проблеми. Серед основних функцій науково-дослідної діяльності студентів виділяють:

- систематизацію теоретично- концептуальних положень;
- оволодіння техніками дослідження ;
- розвиток творчого мислення;
- аналіз, класифікацію та узагальнення отриманих результатів дослідження;
- аргументацію власної точки зору на наукову проблему [4 ].

Викладачі вищих навчальних закладів впевнені, що студентів необхідно залучати до науково-дослідної роботи з самого початку навчання. Вже на перших курсах студенти знайомляться з науковою літературою, методами наукового пізнання в рамках навчально-пошукової діяльності. На цьому етапі студенти набувають один з важливих навичок дослідження - вміння працювати з першоджерелами, самостійно знаходити і аналізувати інформацію.

Студенти виконують завдання , спрямовані на розвиток навичку реферування та критичного огляду текстів професійної тематики, складання анотацій. Цей навик сприяє формуванню інтелектуальних здібностей до узагальнення, критичного аналізу, сприяє розвитку вербальної інтерпретації , дозволяє чітко формулювати свої думки. Така робота сприяє збільшенню самостійності у виконанні дослідницьких робіт, переходом до науково-дослідної діяльності.

Науково-дослідна діяльність передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження:

- постановку проблеми;
- вивчення теорії з даної проблематики;
- підбір методик дослідження і практичне володіння ними;
- збір власного матеріалу, його аналіз і узагальнення;

- власні висновки та оформлення результатів дослідження в письмовому вигляді;
- підготовку до обговорення та захист результатів дослідження [1].

Проходження цих етапів в процесі науково-дослідної діяльності на іноземній мові не може зрівнятися з проведенням будь-якого дослідження на рідній мові, оскільки в даному випадку студентам необхідно володіти належним рівнем іншомовної компетенції, що ґрунтується на знаннях з граматики, фонетики, лексики, що вивчається. Отже, науково-дослідницька діяльність іноземною мовою є більш комплексною, оскільки в цьому випадку також необхідно:

- визначити ключові слова для майбутнього дослідження;
- активізувати вже знайому лексику і граматику;
- ввести нові лексико-граматичні одиниці;
- відпрацювати і засвоїти нові лексико-граматичні одиниці в процесі роботи з відповідним комплексом вправ і т.п.

Відомо, що у ВНЗ технічного профіля студентська науково-дослідна діяльність здійснюється на профільних кафедрах під час написання курсових, дипломних робіт, участі у конференціях, конкурсах, тощо. Але в умовах постійного розвитку зв'язків з іншими державами, функціонування англійської мови як мови міжнародного спілкування зростає необхідність викладати результати наукових досліджень англійською мовою. Для реалізації таких завдань студентам ВНЗ технічних спеціальностей на заняттях з англійської мови проводяться наступні заходи:

- організація наукових обговорень, дискусій під час проведення аудиторних занять;
- підготовка студентів до написання наукових робіт під керівництвом викладачів.

Наприклад, студентам на аудиторних заняттях з англійської мови пропонують для обговорення наукові питання, що пов'язані з їхнім майбутнім фахом. Студентам факультету економіки та менеджменту пропонуються для обговорення наступні теми: «Economic Globalization as a Positive and Negative Phenomenon», «Changes in Global Economy», «Application of Colour Psychology Theory in Creating a Successful Business», «Freelancing as a New Phenomenon in Modern Society». Студенти факультету комп'ютерних технологій обговорюють такі питання: «The Role of Computers in Human Life», «Computer as a Means of Effective Learning Process», «Information Technologies and Their Influence on Modern Life». Студентам будівельного факультету пропонують наступні теми: «Environmentally Friendly House Construction- a Concept of Green Living», «New Uses of Common Resources – Ready Made- Homes of the Future». «New Technologies in Civil Engineering- Design of Safe and Economical Structures».

Такі завдання допомагають активізувати знайому лексику за фахом, визначити ключові слова теми, засвоїти нові лексико-граматичні одиниці, регулярне виконання таких завдань сприяє автоматизації навички обробки інформації, її систематизації, класифікації, узагальнення і вирішення реальних проблем.

На наступному етапі студентам пропонуються більш ускладнені завдання, спрямовані на подальше формування навичок науково-дослідної діяльності. Наведемо приклад професійно-орієнтованого завдання для студентів факультету економіки та менеджменту :

Prepare an essay on topic ‘The Influence of Multinational Corporations on the Economy of Ukraine’. Your report should include:

- general information about MNC (history, key concepts, requirements, etc.);
- general features of MNC;
- positive and negative effects of MNC on the economy of Ukraine;
- information on current situation concerning MNC functioning in Ukraine;
- conclusion supporting your position on expected benefits and negative outcomes of MNC on the development of economic system of Ukraine .

The links given below may help you find useful information on the matter:

- 1) MNC as a form of international business: corporations/multinational-corporations-mnc-meaning-features-advantages-business/69418
- 2) Main trends in the development of national MNC: <https://unctad.org/en/Pages/DiAE/Transnational-Corporations-Statistics.aspx>

Наведений план доповіді дозволяє проаналізувати структуру роботи, сприяє формуванню цілісного уявлення про майбутні результати дослідження, націлює студентів аналізувати інформацію, працювати з довідковою літературою, мережею Інтернет, а також допомагає формуванню наукового світогляду у майбутніх дослідників.

Таким чином, під час оволодіння матеріалом, пов'язаним з якоюсь науковою проблемою, студенти починають більше себе проявляти: їх зусилля спрямовані на творчу переробку і засвоєння інформації, вибіркоче ставлення до неї, пошук та осмислення додаткових джерел знань, збагачення і розвиток професійних навичок і умінь, а також умінь правильно будувати речення англійською мовою, використовувати необхідні кліше та конструкції під час написання робіт англійською мовою. Подібні завдання стимулюють пізнавальну і пошукову активність, яка згодом набуває характеру систематичної творчості.

#### **Література:**

- 1.Беляев Ю.І. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету// Ю.І. Беляев, Н.М. Стеценко //Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 6. –С.188-191.
- 2.Лавриш Ю.Е. Особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів/ Ю.Е. Лавриш //Вісник Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут».Сер:Філологія, Педагогіка, - 2013. – Вип. 2. – С.72-76.
3. Технологии обучения студентов в ВУЗе: Учебное пособие для студентов магистратуры. Под ред. Г.П.Синицыной. – Омск: 2012. – С.15-67.
- 4.Фролова І.В. Науково-дослідницька діяльність студентів- передумова випереджувального розвитку фахівця [ Електронний ресурс ] /І.В.Фролова. – режим доступу: [irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis64.exe?](http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis64.exe?)...

*Мартинова І.Є.*

*Харківський національний університет будівництва та архітектури  
м. Харків, Україна  
e-mail: [ivettamartynova@gmail.com](mailto:ivettamartynova@gmail.com)*

### **Сучасні підходи до вивчення української мови**

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

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

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

На кожному етапі важливо правильно підбирати посібники та підручники Серед рекомендованих навчальних видань для іноземних студентів можна виокремити навчальні посібники, спрямовані на забезпечення ефективного оволодіння комунікантив базовою термінологією профільних дисциплін обраної спеціальності й основами наукового стилю мовлення української мови: Альохіна С., Онкович Г., Шутенко Я.-С. Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси (Математика. Креслення. Хімія. Фізика. Біологія) (Київ, 1998); Бахтіярова Х., Лукашевич С., Майданюк І. З., Сегень М. П., Петухов С. В. Українська мова: Практичний курс для іноземців[1].

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

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

Текст розглядається як одна з важливих форм комунікації, яка є механізмом становлення індивіда як соціальної особистості. Українська мова для студентів-нефілологів є одним із найскладніших предметів, причому труднощі викликає вербальне вираження змісту предмета, наприклад, переказ тексту, насиченого порівняннями, метафорами, образними висловами. Дуже важливо підбирати літературу для іноземних студентів, оскільки використання лінгвокраїнознавчих матеріалів стимулює мотивацію студентів, формує й підтримує інтерес до вивчення іноземної мови. До лінгвокраїнознавчого матеріалу належать: автентичні тексти (уривки з художньої прози, статті з журналів та газет), автентичні діалоги, вірші, пісні. Розширенню обізнаності студентів у всіх сферах життєдіяльності сприятиме також перегляд телепередач, документальних та художніх фільмів українською мовою.

Використання лінгвокраїнознавчих прийомів у викладанні української мови як іноземної передбачає оволодіння студентами знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни; залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної); усвідомлення

суті явищ української мови та їх порівняння з рідною мовою; уміння вчитися (працювати з книгою, підручником, довідковою літературою, словниками тощо).

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

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

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

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

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

Важливо також заохочувати іноземців читати книги, журнали та газети, переглядати телепередачі, документальні та художні фільми українською мовою, що сприятиме розширенню світогляду студентів, їх обізнаності в усіх сферах життєдіяльності людини.

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

процесу і рівень знань студентів, значно підвищити ефективність організації їх навчально-пізнавальної діяльності.

#### **Література:**

1. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна № 12. – С. 42–49.
2. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 5.
3. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна / О. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2009. Вип. 4. С.137–144

*Минакова Л.И.*

*Харьковский национальный медицинский университет  
г. Харьков, Украина  
e-mail: rkidep@ukr.net*

### **Новые тенденции в развитии современной письменной речи**

С момента широкого внедрения в жизнь современного человека новых средств коммуникации (Skype, viber, SMS – сообщения) стала стремительно изменяться разговорная и письменная речь. С целью экономии времени при написании SMS – сообщений активно используются сленг, «скоропись» и сокращения, часто не всегда корректные.

Безусловно, старшему поколению, с пиететом относящемуся к чистоте русского языка, весьма трудно примириться, например, с такими словами, как «намана» вместо «нормально», «щас» вместо «сейчас», «что-нить» вместо «что-нибудь» и др. Однако молодежь легко вписывается в новую языковую систему общения, быстро подстраивается под нее и даже с удовольствием изобретает свои собственные сокращения слов и выражений.

Ритм современной жизни диктует необходимость подобных сокращений. Буквы заменяются цифрами, « смайлики» выражают чувства, настроения и даже отображают занятость в момент прихода сообщения. Достаточно часто слова, целые фразы и выражения пишутся, как слышатся, или являются производными от иностранных слов с некоторым искажением их смысла. Без знания иностранного языка довольно трудно понять смысл сообщений носителей русского языка.

Старшему поколению, знакомому с общими правилами сокращений слов и словосочетаний по ГОСТу, приходится осваивать не только новые сокращения, употребляемые в SMS-сообщениях, но и интернет-сленг, чтобы адекватно воспринимать тексты, создаваемые представителями молодежи.

Сокращения и лексику интернет-сленга условно можно разделить на несколько групп:

1). Сокращения по гласным буквам, например, «СПС» - «спасибо», «ПЖЛСТ» - «пожалуйста», «КСТ» - «кстати», «ТЛФ» - «телефон», «ПЛЗ» - «плиз» ( «пожалуйста»), «ЧЗ» - «через» и др.

2). Простое укорочение слова или выражения или укорочение с искажением его написания, например, «ЛАН» - «ладно», «БУШ» - «будешь», «Я ТЯ ЛЮ» - « Я тебя



люблю», «СПОК» - «спокойной ночи», «СОНЦ» - «солнце», «МОЖ» - « может быть», «ТОКА» - «только» и др.

3). Сокращения по первым буквам слова, например, «НГ» - «Новый Год», «ЖЖ» - «живой журнал», «КМК» - «как мне кажется», «ППКС» - «подпишусь под каждым словом», «НЕ ПНИ» - « не претендую на истину» и др.

4). Сленг, связанный с переводом с иностранного языка и приобретающий новый смысл, например, «АХТУНГ» - (нем. *Achtung* –внимание) – любое нестандартное явление, оцениваемое негативно, напр., «В той теме было много ахтунга», ( т.е. нецензурной лексики, поэтому и удалили), «ЛОЛ» (от англ. *LOL*, который расшифровывается, как < *laughing out loud*>) – выражает сильный смех, «ИМХО» - имею мнение ( от англ. *Imho* – *In my humbl opinion* – по моему скромному мнению). Здесь слово «ИМХО» приобретает иную эмоциональную модальность, «КРИАТИФФ» - искаженное от «креатив» (англ. «*creative*» - творческий) - текст, который комментируют. «ОФФТОПИК» (от англ. «*off topic*») – сообщение не по теме, «ТРЕБУЮ РУЯ!» (от нем. *ruhe*) – комментатор просит всех успокоиться и многое др.

5). Слова и выражения, которые пишутся, как слышатся (часто с искажением). В этом случае появляется новое значение, которое требует толкования. Напр., «АФФТАР ВЫПЕЙ ЙАДУ» - выражение недовольствия текстом, «АФФТАР ПЕШЫ ЫСЧО» - выражение одобрения текста и желания ознакомиться с дальнейшим творчеством автора, «БЯДНЯШШКА» - выражение сожаления автору, «ВАЛЯЛСО ПАЦТУЛОМ» - «валялся под стулом» - читатель упал от смеха со стула, «ЖИЗНИННА» - восхищение текстом, вызывающем у комментатора воспоминания из жизненного опыта, «КАГДИЛА» - искаженное от «как дела?» и др.

6) Искраженные слова и словосочетания. Напр., «ФТЕМУ» - «в тему», «ФТЫКАТЕЛЬ» - читатель и др.

Иностранные студенты, имеющие недостаточный словарный запас, да и в целях экономии времени, успешно используют «смайлики», когда пишут русскоговорящим друзьям SMS–сообщения. «Смайлики» - универсальный язык общения, помогающий адекватно выразить свои чувства и настроение и понятный носителю любого языка.

Современная действительность открывает новые тенденции в развитии языка общения, появляется новая смс-культура как часть письменной речи. С этим можно не соглашаться, но это существующая реальность. Лексика – наиболее подвижный уровень языковой системы. СМС-сленг тоже может быстро меняться, пополняться новыми словами и выражениями, корректироваться и обогащаться за счет притока новой информации. Преподавателям-русистам стоит профессионально поучаствовать в развитии новой письменной культуры.

### **Литература:**

Сайт <http://www.sovten.ru/sforum/index.php?showtopic>

*Михайлюк М.І.*  
*ПВНЗ «Київський медичний університет»*  
*м. Київ, Україна*  
*e-mail: 2006.marina.m@gmail.com*

## **IFOM англійською мовою як підвищення якості підготовки майбутніх лікарів**

Одним з головних завдань вищої освіти України є забезпечення якості підготовки лікарів на рівні міжнародних вимог. Реформування вищої медичної освіти в Україні складається у перебудові національної системи медичної освіти до європейських стандартів. Для українського суспільства є важливим входження у Європейський простір та визначення українських дипломів за кордоном, підвищення якості освіти та конкурентної спроможності вітчизняних вищих навчальних закладів на європейському та світовому ринку.

Упродовж останніх десятиліть реформуванням медичної освіти займаються відомі міжнародні організації, зокрема: Всесвітня організація охорони здоров'я (WHO), Міжнародна медична організація "Лікарі без кордонів" (MSF), Асоціація університетських програм з управління охорони здоров'я населення (AUPHA), Європейська асоціація менеджменту у сфері охорони здоров'я (EHMA), Європейське товариство дерматологічних досліджень (ESDR), Європейська асоціація гінекологів (EAG), Європейське товариство анестезіології (ESA), Європейська Асоціація Неврології (EAN), Всесвітня Асоціація Позитивної Психотерапії (WAPP) та інші. Пріоритетними напрямками їх діяльності визначено питання охорони здоров'я населення усіх країн світу, питання пов'язані з метою розвитку та удосконалення системи охорони здоров'я, питання пов'язанні з поширенням та боротьбі зі СНІДом, питання імунізації від тяжких інфекційних хвороб у світових масштабах, за допомогою фармацевтичних організацій країн-членів тощо. Пріоритетом у політичному порядку стали питання охорони здоров'я, які почали обговорювати на форумах та залучати нові фінансові ресурси.

Професійна підготовка майбутніх лікарів в Україні здійснюється з урахуванням положень Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Основи законодавства України про охорону здоров'я» (1993), «Про екстрену медичну допомогу» (2013), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012), Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» затвердженої Указом Президента України від 12 січня 2015 року № 5.

Відповідно Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» метою державної політики у цій сфері є кардинальне, системне реформування, спрямоване на створення системи, орієнтованої на пацієнта, здатної забезпечити медичне обслуговування для всіх громадян України на рівні розвинутих європейських держав. Головними напрямками реформ мають стати підвищення особистої відповідальності громадян за власне здоров'я, забезпечення для них вільного вибору постачальників медичних послуг належної якості, надання для цього адресної допомоги найбільш соціально незахищеним верствам населення, створення бізнес-дружньої обстановки на ринку охорони здоров'я. Орієнтиром у проведенні реформи є програма Європейського Союзу "Європейська стратегія здоров'я - 2020".[1]

Одна з перших реалізованих ініціатив Міністерства охорони здоров'я України у напрямі реформування системи вищої медичної освіти є проведення порівняльного оцінювання відповідності змісту вітчизняної вищої медичної освіти міжнародним

стандартам, зокрема американським, – оцінка її стану. Це дослідження, у якому взяли участь усі студенти останнього курсу навчання та інтерни, проведено в усіх вищих навчальних закладах та закладах післядипломної освіти, підпорядкованих МОЗ України, упродовж березня – травня 2017 року. З метою оцінки відповідності змісту української медичної до дипломної і післядипломної освіти міжнародним стандартам підготовки лікарів при оцінюванні студентів та інтернів під час проведення традиційних ліцензійних інтегрованих іспитів “КРОК” будуть додатково використані тестові питання USMLE (United States Medical Licensing Examination – “Екзамен з отримання медичної ліцензії Сполучених Штатів Америки”) та IFOM (International Foundations of Medicine – “Міжнародні основи медицини”), розроблені Національною радою медичних екзаменаторів Сполучених Штатів Америки (NBME – National Board of Medical Examiners). [2, с. 6].

Для моніторингу якості власних іспитів IFOM використовується в 40 країн світу, або зовсім замість національного іспиту. Багато іноземних студентів в українських вищих навчальних закладах просять проводити IFOM так, як це необхідно для працевлаштування за кордоном.

Мова спілкування на наукових конференціях, написання статей в журналах - англійська мова. Більш 80% всієї наукової літератури написано та публікується англійською мовою. Майбутньому лікарю для свого професійного та персонального розвитку необхідно володіти англійською мовою. Як що лікар не читає наукову літературу, він не може бути в курсі того, що відбувається в сучасній медицині. В результаті лікар дуже швидко втрачає свою кваліфікацію.

Для забезпечення належного контролю рівня знань студентів іноземної мови, іноземної мови за професійним спрямуванням та заохочення її вивчення протягом вивчення фундаментальних медичних дисциплін починаючи з 2017 року Міністерство охорони здоров'я України включило до ліцензійних інтегрованих іспитів «Крок -1. Загальна лікарська підготовка», «Крок-1 стоматологія», «Крок-1 фармація» субтесту завдань з англійською мовою. У 2017/2018 навчальному році ліцензійний іспит «Крок-1» проходив без урахування субтесту іноземною мовою, а з 2018/2019 навчального року Міністерство охорони здоров'я України планувало проводити ліцензійний іспит з урахуванням субтеста іноземною мовою, з 2019/2020 навчального року - субтест буде проводитися виключно англійською мовою.

Наприкінці березня Кабінет Міністрів України затвердив нову систему відстеження знань майбутніх лікарів – єдиний державний кваліфікаційний іспит (ЄДКІ). З 2019 року випускник університету зможе отримати диплом, якщо він успішно складе всі чотири частини ЄДКІ.

Планується, що на третьому курсі студенти будуть здавати Єдиний державний кваліфікаційний екзамен (ЕГКЭ), який складатиметься з кількох етапів. Так, крім "Крок-1", студенти будуть здавати іспит з міжнародним основ медицини - International Foundations of Medicine (IFOM). Цей іспит розробляється американським спеціальним атестаційним радою - Національною радою медичних екзаменаторів США (National Board of Medical Examiners, NBME).

ЄДКІ включає в себе український кваліфікаційний іспит «Крок», перевірку знань професійної англійської мови, міжнародний іспит з основ медицини IFOM, а також практичний іспит з клінічними навичками, де студенти працюють з манекенами, проводять медичні маніпуляції тощо. Різні рівні оцінювання очікують студентів на третьому, шостому курсах і по завершенню інтернатури.

З 2019 року студентам дозволять перездавати іспит тільки один раз і за власні кошти: повторно держава платити за тестування не буде. ЄДКІ дозволять пройти повторно, якщо майбутній медик попередньо набрав мінімальний прохідний бал за кожну з чотирьох частин іспиту. Тих, хто не пройшов перевірку знань вдруге, чекає відрахування.

Єдиний державний кваліфікаційний іспит повинен поступово трансформувати українську освіту медиків в кращі світові зразки, впевнені в міністерстві. Бали за IFOM і англійський поки не будуть враховуватися для студентів. Викладачі повинні побачити, до чого їм готуватися, щоб уже через рік вони змогли підтягнути навчальну програму і своїх учнів до нових вимог.

Для успішного реформування вищої медичної освіти необхідно виконати порівняльно-педагогічний аналіз на організаційно-педагогічному та змістово-технологічному рівнях професійної підготовки майбутніх лікарів в університетах Європи або Америки та України, вивчити інноваційні ідеї досвіду Європи з професійної підготовки майбутніх лікарів та окреслити нові напрями наукових досліджень в медичній галузі та зумовити необхідність пошуку ефективних шляхів удосконалення та забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки лікарів в Україні.

Обґрунтувати можливі шляхи використання інноваційних ідей європейського досвіду щодо удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх лікарів у вітчизняних вищих навчальних закладах, зокрема: диверсифікація освіти як фундаментальної і спеціалізованої; розвиток міждисциплінарних ступеневих програм, які передбачають спеціалізацію у певній галузі; орієнтація змісту медичної освіти на глобальні виклики, ринок праці та особистісні потреби студентів; активне впровадження інтерактивних, рефлексивних, фасилітованих методів навчання і технологій; розвиток навичок дослідницької діяльності; варіативність форм контролю, та підсумкової атестації; заохочення викладацького складу до здійснення наукових досліджень з метою якісно нового наповнення навчальних програм та розробки креативних методів навчання; формування ціннісних орієнтацій та акцентування уваги на професійній орієнтації студентів; активна розробка навчально-дидактичних комплексів.

#### **Література:**

1. Стратегія сталого розвитку "Україна - 2020" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>
2. Лінчевський О.В., Черненко В. М., П'ятницький Ю. С., Булах І. Є. Шляхи реформування системи вищої медичної освіти в Україні в сучасних умовах // Медична освіта. – 2017. – № 3. – С. 6-9. – Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні: матеріали XIV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, присвяченої 60-річчю ТДМУ, 18-19 травня 2017 року.

*Мілева І. В.  
Харківський національний університет будівництва та  
архітектури  
м. Харків, Україна  
e-mail: mileva\_i@ukr.net*

#### **Комплімент як жанр мовленнєвого етикету**

Під час професійного спілкування ми нерідко стикаємося з різними труднощами, перешкодами, деформаціями та бар'єрами. Деякі з них пов'язані з проблемою вміння знайти підхід до партнера з комунікації. Тому нагальною проблемою стає вміння враховувати індивідуально-особистісні особливості, що постають не лише риторичною

рекомендацією, а важливою умовою, яка сприяє успіху комунікації незалежно від сфери й форми спілкування.

Одним з видів комунікативного впливу, який необхідний для покращення самовідчуття й комфорту людини, є комплімент. Теорія компліменту неодноразово поставала предметом уваги учених різних наукових галузей, зокрема прагматики, лінгводидактики, лінгвістики, культурології, теорії тексту, риторики, соціології (Н. Германова, О. Іссерс, В. Карасик, В. Леонт'єв, І. Морозова та ін.). Такий усебічний інтерес до цього питання зумовлений тим, що це один з важливих чинників, який сприяє успіху комунікації, але до цього часу реально не достатньо вивчений і не завжди вміло використаний у процесі комунікації.

Мета нашої статті – визначити основні ознаки вмілого компліменту як жанру мовленнєвого етикету, його види, з'ясувати специфіку мовних стратегій і тактик.

*Комплімент* (з франц. *compliment*, буквально – «вітання») – це люб'язний, присмний вислів з похвалою, схваленням [6]. Вивчення цього жанру виходить за межі лінгвістики, оскільки він є засобом гармонізації міжособистісного спілкування і має яскраву національну специфіку. Про це свідчить і трактування самої лексеми *комплімент* у різних мовах.

Як відомо, в європейських мовах одиниця *комплімент* функціонує з XVII ст., а в Росії вперше вона була зафіксована в документах Петра I в 1701–1702 рр. На думку В. Даля, ця лексема запозичена з німецької мови. Цю версію підтримує і М. Фасмер (комплімент – через нім. *Kompliment* або італ. *complimento*; франц. *compliment*) і наводить приклади графічних варіантів цієї назви у Петра I – *кумплюмент*.

В українській мові є приклади енантіосемії, коли спільнокореневі слова мають протилежне значення, пор.: *похвальба*, *хвальба* (позитивний комплімент) і *похвалка* (погроза), хоча традиційно безпідставна похвальба засуджувалася.

В англійській мові, крім традиційного тлумачення, слово *комплімент* має такі значення: 1) вітання, привіт, уклін: *compliments of season* (до свята); 2) штамп у листуванні: *with compliments*; 3) заст. – подарунок, пор. у фразеології: *Bristol compliment* – подарунок, не потрібний тому, хто його дарує. В американському варіанті лексема *похвала* (*praise*) функціонує в значенні «оголошення подяки у наказі» (військ.) та «рекомендація» [2].

У сучасній літературі комплімент розглядають як мовленнєвий жанр, в основі якого лежить дуже тонко організована маніпуляція свідомістю адресата. Комплімент має бути спрямований на зону найближчого розвитку в адресата тієї ознаки, яку він хоче досягти. Комплімент має містити позитивну оцінку того, у чому адресат не впевнений. А це можна дізнатися лише за умови уважного «пізнання» партнера з комунікації, виявляючи ідентифікацію й емпатію. Комплімент становить той мовленнєвий жанр, який втілює продуктивну маніпуляцію. І якщо порушити основні вимоги до нього, він сприймається як жанр протилежної (негативної) маніпуляції [5].

У професійному спілкуванні використовують близькі за змістом і функціями, але різні мовленнєві акти: комплімент, лестощі, похвала. Компліментом називається невелике перебільшення достоїнства, що співрозмовник хоче бачити в собі. Комплімент відрізняється від лестощів саме тим, що дається невелике перебільшення. Підлесник сильно перебільшує достоїнства співрозмовника. Пор.: „Тобі дуже личить цей колір” (комплімент) і „Ти найкрасивіша” (лестощі). Лестощі грубіші й мають більше шансів бути відкинутими через неправдоподібність. Тому для ділового спілкування перевагу слід надавати компліменту як тоншому і впливовішому інструменту. Слова „Не люблю компліментів!” частіше належать не до компліментів, а до пародій на них, до лестощів. Відомо, що поганим виконанням можна зіпсувати найкращу ідею. Ще один семантичний синонім – похвала: це позитивна оцінка, яку нижчому робить вища особа (старший за посадою або положенням), а не навпаки. При

компліменті ж, на відміну від похвали, відбувається прибудова знизу, співрозмовник ніби піднімається Вами над собою.

Оскільки комплімент – це здебільшого не лише похвала, а й лестощі, що містять у собі елемент перебільшення, то дуже важливо це перебільшення правильно “дозувати”, аби не спровокувати небажану для адресата реакцію або й комунікативний конфлікт. Скажімо, якщо в колеги не надто красива зачіска або не новий і не модний костюм, то обирати їх об’єктом для компліменту не варто (критерій щирості) [3, с. 95]

Основна мета компліменту полягає в тому, що, хвалячи ділових партнерів, адресант допомагає їм почувати себе значущими в очах інших, створює доброзичливу атмосферу ділового контакту. Викликаючи своїми словами в партнера посмішку або приємний подив, адресант відволікає його від власних проблем і покращує настрій. Психологи пояснюють таке «комунікативне погладжування» низкою психічних станів: 1) людина почула на свою адресу комплімент із приводу певної якості її особистості; 2) завдяки функціонуванню установки на бажаність цієї якості вона на рівні підсвідомості приймається за реальність; 3) виникає почуття задоволення; 4) почуття задоволення завжди супроводжується виникненням позитивних емоцій (почуття приємного); 5) позитивні емоції, які виникли, пов’язуються за законом асоціації з їхнім джерелом і переносяться на того, хто їх викликав; 6) виникає притягання до цієї людини.

Учені виділяють кілька видів компліментів, найпоширенішими з них є такі:

1. Прямі компліменти, які прямо вказують на достоїнства людини. *„Ти сьогодні гарно виглядаєш!“*, *„Яка в тебе модна зачіска!“*. Для того, щоб зробити такий комплімент, треба просто уважно подивитися на людину й відзначити саме те, що найбільше сподобалося в ній.

2. Приховані компліменти, які зазвичай роблять під час спільної справи: *„Які ми молодці! Які ми розумні!“* тощо.

3. Комплімент із гумором: *„Яка ти сьогодні гарна! Прямо як я!“*. Адресант може й трохи «налякати» співрозмовника, а потім зробити комплімент: *„Я обурений. Як ти так все прекрасно зробила, що навіть я так не зможу?“*.

4. Непрямий комплімент найкраще зробити, якщо адресант не знає, як його сприйме співрозмовник. Говорити потрібно не про саму людину, а про свої почуття до неї: *„Мені подобається з тобою спілкуватися“*, *„Поруч із тобою я відчуваю себе спокійно“* тощо.

5. Комплімент на фоні антикомпліменту. А.Ю. Панасюк вважає такий тип компліментом стовідсоткової дії. «Ефект будь-якого компліменту, – зазначає учений, – що мовець ніби піднімає статус, особисту і соціальну значущість того, до кого ці слова адресовані... А якщо мовець принижує себе в очах іншого, така «дистанція» ще збільшується, а почуття гордості стає все сильнішим» [4, с. 219].

Щоб комплімент досяг максимального ефекту, слід урахувати основні принципи:

**1. Фактична основа.** Позитивному сприйняттю компліменту сприяє використання в ньому фактів, відомим обом партнерам. Дається інтерпретація цього факту, що представляє співрозмовника у вигідному світлі. Відсутність фактичної основи робить комплімент непереконливим і може звести висловлення до рівня банальних лестощів.

**2. Можливість додумати.** Найбільший успіх мають компліменти, що збуджують уяву того, кому вони призначені, що дають йому можливість подумки продовжити їх.

**3. Стислість – сестра таланту.** Комплементарна частина висловлення повинна бути якомога більш короткою, містити одну-дві думки, не більше. Бути простою за конструкцією, свідомо зрозумілою.

**4. Виявлення емпатії.** Тільки виявивши емпатію, можна зрозуміти, що співрозмовникові буде приємно почути. Однак є речі, приємні кожному. Усі хочуть

добре виглядати (особливо жінки), досягати успіху в усьому, користуватися повагою, визнанням, любов'ю, мати гарну сім'ю, розумних, здорових дітей тощо. Спілкування з людиною подає додаткову інформацію. Чим більше персоніфікований комплімент, тим він цінніший, тому що повніше враховує пріоритети цієї людини.

**5. Комплімент можна сказати будь-кому.** Але для цього тільки потрібно мати хоч якусь інформацію про людину [1].

Спостереження свідчать, що, на жаль, Україна не належить до тих країн, де навчають мистецтву компліменту. Українці зазвичай не лише не можуть говорити компліменти, але й вислухувати їх. Багато хто соромиться, почувають себе ніяково, просто не знають, як себе при цьому поводити. Вони відмовляються від них, використовуючи такі мовленнєві штампи: „Я просто виконую свою роботу”, „Вам сподобалося це старе пальто?”, „Ну, це насправді зовсім не так”.

Кожна людина повинна не тільки вміти говорити компліменти, але й навчитися їх правильно приймати. Приймати компліменти потрібно із вдячністю, а не відповідати компліментами – не варто применшувати крок партнера й розмінювати його люб'язність. Як показує практика ділової взаємодії, людям дуже важко буває прийняти похвалу на свою адресу. Більшість автоматично відкидають компліменти, що робити не слід ні за яких умов. По-перше, адресат таким чином ображає того, хто сказав приємні слова, по-друге, він має бути вдячні адресату, адже приймає позитивну оцінку й починає вірити в неї.

Щоб правильно повертати комплімент, слід гідно на нього відповідати, подивившись співрозмовникові в очі й подякувавши. Комплімент: „У тебе прекрасний кабінет. Тобі, напевно, дуже приємно працювати в такому чудовому місці”. Відповідь: „Дякую. Я спеціально намагалася створити тут таку атмосферу”.

Комплімент має й культурну специфіку. Так, дуже дивне враження на носіїв іншої культури можуть зробити деякі компліменти жінкам. В Індії, наприклад, можна підлестити жінці, якщо порівняти її з коровою, а її ходу – з ходою слона. Гарний комплімент японці – порівняння зі змією, татарці й башкирці – з п'явкою, що персоніфікує досконалість форм і рухів. Звертання до жінки „Гуска!” в українській культурі – образа, а в Єгипті – ласкавий комплімент. Тому, говорячи компліменти під час міжкультурного спілкування, слід урахувати національні особливості, щоб запобігти комунікативного конфлікту.

Отже, комплімент як жанр мовленнєвого спілкування відіграє важливу роль для успішної професійної комунікації. Якщо адресант «вивчає» свого співрозмовника, аби правильно, коректно й «приємно» для нього маніпулювати його свідомістю, правильно обирає вид компліменту, уміє на нього відповідати, це зазвичай сприяє досягненню максимального комунікативного успіху.

### Література:

1. Козлова О. С. Дія принципів мовленнєвої комунікації в компліментах // Філологічні трактати. – 2014. – Т. 6 (3). – С. 34 – 39.
2. Колеснікова І.А. Комплімент і антикомплімент у міжкультурній комунікації (на матеріалі української, англійської та російської мов) / І.А. Колеснікова. – Режим доступу: [ir.kneu.edu.ua/bitstream/2010/18103/1/92-94.pdf](http://ir.kneu.edu.ua/bitstream/2010/18103/1/92-94.pdf)
3. Колодько М.А. Комплімент і похвала в сучасній лінгвопрагматиці / М.А.Колодько. Сучасні тенденції розвитку мов. Серія 9. – 2012 – Вип. 8. – С. 93 – 99.
4. Панасюк А.Ю. Создать имидж / А.Ю. Панасюк. – М. : Дело, 2012. – 240 с.
5. Седов К.Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика / К.Ф.Седов. – М. : Изд. дом ЯСК, 2016. – 440 с.
6. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – К. : Головна ред. УРЕ АН УРСР, 1975. – 775 с.

## **Використання технології мовного портфоліо у процесі навчання української мови як іноземної**

Сьогодні у практиці навчання іноземних мов провідною тенденцією є перехід до продуктивних освітніх технологій, орієнтованих на самостійну навчальну діяльність студента. Ефективне оволодіння будь-якою іноземною мовою як засобом, що забезпечує потреби соціально-культурної діяльності, передбачає, перш за все, вміння самостійно, крізь усе життя, працювати над вивченням мови й поповнювати свої знання та вміння, розвивати власну комунікативну й інформативну культуру. Величезний потенціал для інтенсифікації процесу навчання української мови як іноземної, його індивідуалізації й орієнтації на реальну комунікацію має технологія мовного портфоліо.

У дослідженнях, присвячених цій тематиці, основну увагу приділено визначенню ролі, місця та дидактичних умов використання можливостей технології мовного портфоліо у навчанні іноземних мов. Так, науковцями розроблено концепцію мовного портфоліо як інноваційної технології навчання (Ф. Дебслер, А. Дотсон, І. Крис, Н. Гальскова, Е. Полат, , М. Пінська, Т. Світенко, Л. Черепанова та ін.), висвітлено теоретичні засади створення учнівських портфоліо (Х. Баррет, Д. Світ, В. Загвоздкіна, І. Калмикова та ін), проаналізовані деякі аспекти використання мовного портфоліо в процесі навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх навчальних закладів (Ф. Гоуллер, Д. Литл, М. Мюллер, Н. Алмазова, О. Карп'юк, Л. Лабазіна, З. Никитенко, І. Осадча, Ю. Пасов, Л. Ягеніч та ін. Але незважаючи на достатнє теоретичне висвітлення цього питання стосовно, наприклад, англomовного портфоліо, питання обґрунтування, розробки й використання мовного портфелю з української мови лише починає привертати увагу науковців (О.Проселкова, І.Джуган ) [2;5].

Мовний портфель (портфоліо) використовується зараз у багатьох країнах світу під час навчання іноземних мов. Мовне портфоліо – набір інструментів для документування й оцінювання мовних умінь студента. В основу мовного портфеля покладено «Європейський мовний портфель» (European Language Portfolio). Європейський мовний портфоліо було розроблено й апробовано Відділом мовної політики при Раді Європи в Страсбурзі в 1998-2000 роках. В Україні Європейське мовне портфоліо було презентовано в 2003 році. Це документ, а точніше, пакет документів, у якому кожен, хто опановує мову, може зібрати й у систематизованому вигляді представити свої досягнення. До речі, в Раді Європи існує вже 37 національних варіантів мовного портфоліо. Тобто кожна країна має можливість підготувати власне мовне портфоліо, виходячи із національних та освітянських особливостей. Україна теж планує увійти до Європейського мовного простору із вітчизняною моделлю мовного портфоліо.

Український мовний портфель, на наш погляд, повинен включати загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою, які внесені до Європейського мовного портфоліо [4]. Його завданням є навчання учнів вміння вивчати мову за принципом автономії протягом усього життя, об'єктивно оцінювати свій рівень володіння мовними навичками та презентувати себе будь-якій особі або організації. Використання мовного портфелю відображає загальну тенденцію



перенесення акценту у мовній освіті з поняття «навчання мови» на поняття «оволодіння мовою і культурою», тобто безпосередньо на самостійну навчальну діяльність студента.

Американський педагог В. Спандел позиціонує портфоліо як «цілеспрямовану збірку робіт учнів, що демонструє учню чи іншим учасникам освітнього процесу його зусилля й досягнення в одній чи декількох галузях» [6]. Н. Гальскова визначає мовний портфель як «засіб вдосконалення учнями своїх знань і вмінь в оволодінні іноземною мовою, формування вміння самооцінки у процесі оволодіння мовою, перевірки засвоєння навчального матеріалу» [1, с. 6]. Н. Коряковцева трактує цей термін як «пакет робочих матеріалів, які представляють той або інший результат навчальної діяльності учня в оволодінні іноземною мовою, що дає можливість учню й викладачу самостійно або спільно проаналізувати та оцінити обсяг роботи і спектр досягнень учня в галузі вивчення мови і культури, динаміку оволодіння ним мовою в різних аспектах» [3, с.104].

За визначенням І. Джуган, мовний портфель – це «пакет документів, що дозволяє учневі самостійно фіксувати й оцінювати свої досягнення та досвід в оволодінні іноземною мовою незалежно від методів і засобів навчання, що використовуються» [2].

У нашій статті під «мовним портфоліо з української мови як іноземної» ми розуміємо пакет документів, в якому іноземний студент збирає й у систематизованому вигляді представляє свої досягнення у вивченні української мови.

Як практична реалізація загальноєвропейських компетенцій, мовний портфель покликаний в умовах сучасної інтеграції європейських країн «впроваджувати в практику перспективну освітню ідеологію у сфері іноземної мови, розвивати в учнів необхідні вміння оволодіння іноземною мовою, озброювати учня надійним і загальнодоступним інструментом для визначення своїх досягнень в оволодінні іноземною мовою, а також шляхів подальшого вдосконалення своїх знань і умінь, дати вчителю можливість оцінювати рівень досягнень кожного учня в оволодінні іноземною мовою і внести у разі потреби корективи у свою викладацьку діяльність, забезпечувати людині соціальну мобільність в рамках єдиної Європи» [1, с.7].

У процесі оволодіння іноземною мовою мовне портфоліо виконує багато функцій. Мовний портфель дозволяє конкретизувати цілі навчання іноземної мови, краще організовувати навчальний процес, сформувати індивідуальний навчальний план з опанування мови, усвідомити і спроектувати стратегії і прийоми власної освітньої діяльності, сприяє розвитку мовленнєвих здібностей та самооцінки студента.

Метою розробки мовного портфоліо з української мови є, насамперед, стимулювання вивчення мови згідно до загально рекомендованого рівня упродовж усього життя людини, прагнення зробити процес вивчення мови більш прозорим і ясным, формування самоосвітньої компетентності студента, що дозволяє йому аналізувати й усвідомлювати власний шлях навчання, а також впливати на нього, розвивати пізнавальні організаційні навички іноземного студента. Виходячи з цього, можна зазначити, що мовне портфоліо з української мови як іноземної є особисто зорієнтованою формою роботи, автентичним видом оцінювання, який адресується студенту, розроблений для нього, спрямований на виявлення та розвиток творчих здібностей. Упровадження такої форми діяльності, як українське мовне портфоліо, означає вихід на новий рівень самосвідомості іноземного студента, де він обирає, оцінює, контролює процес навчання, роблячи його безперервним і сталим.

Досвід впровадження цієї технології у навчальний процес дає змогу стверджувати, що використання мовного портфоліо дозволяє забезпечити особистісно-орієнтований характер навчання, спрямованість на створення особистісного освітнього продукту, формування навчальної компетенції і розвиток реальної самостійності студента у навчальній діяльності з оволодіння іноземною мовою та іншомовною

культурою, умови для прояву креативності студента і його творчої самореалізації в мовному інформаційному та освітньому середовищі.

Таким чином, основною метою ведення портфоліо у процесі навчання іноземних студентів української мови ми вважаємо розвиток навичок рефлексії з приводу виконаної роботи студентів, тобто це формування його здатності до самостійної оцінки свого рівня володіння мовою у зіставленні з європейськими нормами. Використання мовного портфоліо надає студенту і викладачеві можливість за результатом навчальної діяльності, наданому у мовному портфелі, самостійно або спільно аналізувати й оцінювати об'єм роботи і спектр досягнень у галузі вивчення мови і культури, динаміку оволодіння студентом мовою в різних аспектах.

Л.Черепанова, досліджуючи особливості впровадження технології мовного портфоліо, обґрунтувала ефективність використання наступних типів мовного портфоліо у навчанні мови:

- портфоліо зовнішніх досягнень, що відображає освітні успіхи учня в оволодінні іноземною мовою;

- проблемно-дослідницьке мовне портфоліо, яке є набором матеріалів, пов'язаних із підготовкою і написанням рефератів, доповідей, наукових робіт тощо;

- тематичне мовне портфоліо, що створюється в процесі вивчення великого розділу, теми. Головне в цьому портфоліо – самооцінка учня у вигляді розмірковування, аргументації, обґрунтування;

- рефлексивне портфоліо, що включає матеріали з оцінки й самооцінки досягнень цілей, особливостей ходу та якості результатів навчальної роботи учня [6, с. 28].

На нашу думку, одним з найбільш ефективних типів мовного портфеля є рефлексивний, оскільки саме рефлексивний мовний портфель студента є інструментом його пізнавальної творчої діяльності, рефлексії його власної діяльності. Він розкриває динаміку особистісного розвитку і допомагає осмислити результативність навчально-пізнавальної діяльності. Використання мовного портфоліо як засобу рефлексивного навчання зумовлено загальною тенденцією перенесення акценту в мовній освіті на самостійну навчальну діяльність учня. Мовний портфель як інструмент оцінки та самооцінки досягнень студента за допомогою опитувальників, контрольних листів самооцінки дозволяє здійснювати моніторинг розвитку і вдосконалення різних видів умінь, фіксувати рівень володіння мовою.

Серед основних характеристик мовного портфоліо як засобу самоконтролю, які виділяють відомі науковці [1; 3; 6] – всебічність, спланованість і систематичність, інформативність, пристосованість стосовно певної мети, автентичність. Проектуючи перелічені характеристики на мовне портфоліо з української мови як іноземної можна стверджувати наступне. По-перше, потенціал мовного портфоліо у визначенні глибини і стану здібностей іноземного студента може бути реалізований через збір даних та їх аналіз. По-друге, його застосуванню в навчальному процесі передують стадія планування, що включає постановку мети, визначення змісту (компонентів), складання розкладу збору даних і розробку оціночних критеріїв. По-третє, інформація, що заноситься в мовний портфель, повинна бути значимою для всіх зацікавлених осіб (студентів, викладачів, адміністрації навчальних закладів, роботодавців). По-четверте, мовний портфель створюється з урахуванням цілей і завдань навчання і потреб індивідуального самоконтролю. По-п'яте, мовний портфель надає інформацію, що отримується, з одного боку, за допомогою природного саомоніторингу в процесі вирішення реальних навчальних завдань, а з іншого – у вигляді продуктів креативної навчальної діяльності – проектних чи творчих робіт, відібраних самими студентами.

У практиці викладання української мови іноземним студентам у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті нами ефективно використовуються різні види мовного портфоліо залежно від його цільової спрямованості. Наприклад, портфоліо зовнішніх досягнень іноземного студента може

містити зразки творчих чи наукових робіт, дипломи, грамоти чи інші офіційні підтвердження його успішності в оволодінні мовою (олімпіади, конкурси та ін.), самоаналіз розвитку досягнень, фіксація участі в проектній діяльності. У рефлексивному мовному портфоліо містяться результати виконання навчальних завдань і контрольних робіт, що фіксують ступінь сформованості певних умінь із різних видів іншомовного спілкування і здатність студента реалізовувати ці вміння під час виконання завдань різних типів. Функція цього типу мовного портфоліо – здійснювати зворотний зв'язок за результатом виконання певних навчальних завдань і на основі оцінки результату проводити необхідну корекцію самостійної навчальної діяльності щодо оволодіння мовою.

Студенти повинні зрозуміти, в чому полягають їхні потреби, цілі, слабкі і сильні сторони у вивченні української мови. Їм потрібно відібрати свої найкращі роботи і пояснити, чому саме ці роботи були для них найбільш корисними. Наявність рефлексивного елемента в мовному портфелі робить процес його ведення особистісно вагомим. Мовний портфель, таким чином, є свого роду «дзеркалом» процесу вивчення мови. У ньому за допомогою рефлексивної самооцінки студентів відбиваються основні компоненти цього процесу, що сприяє створенню умов для розвитку їхньої навчальної компетенції та автономії.

Робота з мовним портфоліо обов'язково повинна носити систематичний характер: студенти повинні заповнювати і корегувати портфоліо протягом навчального року, поповнювати зразки своїх робіт і проектів, фіксувати результати виконання контролів з метою аналізу позитивної чи негативної динаміки навчання. Викладач систематично проводить моніторинг мовних портфоліо студентів. Ведення мовного портфоліо дозволяє відобразити ступінь активності студента під час вивчення різних тем чи розділів, дослідити індивідуальний прогрес студента, що був досягнутий ним у процесі навчання, уникаючи при цьому прямого порівняння з досягненнями інших студентів, краще зрозуміти причини успіхів та невдач у навчанні на основі самозвітів студентів з вивченого матеріалу.

Застосування мовного портфоліо у практиці навчання української мови іноземних студентів допомагає сформувати вміння вчитися – ставити цілі, організовувати власну навчальну діяльність. Позитивним є підвищення навчальної мотивації іноземних студентів, формування відповідальності за результати своєї навчальної праці, формування установок на співпрацю студентів і викладача в процесі набуття знань завдяки тому, що мовний портфель виступає як інструмент самооцінки і самопізнання.

### Література:

1. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н.Д. Гальскова // Иностранный язык в школе. – 2002. – № 5. – С. 6-11.
2. Джуган І.Д. Методичні рекомендації щодо роботи з Європейським Мовним Портфоліо/ І.Л.Джуган // [http://osvitapoltava.ucoz.ua/2012-2013/met\\_rek/metodichni\\_rekomendacii\\_shhodo\\_roboti\\_z\\_evropejsk.pdf](http://osvitapoltava.ucoz.ua/2012-2013/met_rek/metodichni_rekomendacii_shhodo_roboti_z_evropejsk.pdf)
3. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2006. – 176 с.
4. Литл Д. Европейский Языковой Портфель: пособие для учителей и преподавателей пед. ф-тов / Д. Литл, Р. Перклова. – М. : МГЛУ, 2003. – 72 с.
5. Спандел В. «Языковой портфель» / В. Спандел. // <http://thisisme.ru/content/> — «yazykovoï-portfel».
6. Черепанова Л. В. Роль «Языкового портфеля» в формировании лингвистической компетенции школьников / Л.В.Черепанова // РЯШ. – 2004. –№ 5. – С. 24-32.

*Моргунова С.О.*  
*Харківський національний університет міського господарства*  
*імені О.М. Бекетова*  
*м. Харків, Україна*  
*e-mail: morgan.sa92@gmail.com*

## **Можливості використання подкасту у навчанні іноземної мови**

Стрімкий розвиток інтернет-ресурсів уможливує залучення до освітнього процесу унікального і різноманітного контенту, що відкриває нові перспективи для вивчення іноземної мови. В наш час 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.

Одним із таких засобів, що оптимізують процес вивчення іноземної мови, є подкаст. Дослідники сходяться у думці, що інформаційні технології, безумовно, значно інтенсифікують процес навчання як у методичному, так і в презентаційному аспектах. Питання можливості впровадження технології подкастингу в навчання іноземної мови були досліджені вітчизняними (Ж. Аникіно, О. Бецько, Л. Глушок, І. Дробіт, Т. Шиян та ін.) і зарубіжними (А. Fox, W. Fryer, T. Robb, G. Salmon, G. Stanley та ін.) науковцями.

Окфордський 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» [3]. 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 [2, с. 38].

Серед характеристик технології подкастингу можна виділити 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; багатофункціональність, 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.

Усі наведені характеристики дозволяють говорити про подкаст як про дидактичний засіб навчання іноземної мови. 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, А. Соломатіна, аналізуючи методичні можливості сервісу подкастів під час навчання іноземної мови зазначає, що 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 [1, с. 35].

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; стислої 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.

Викладачеві іноземної мови при відборі змісту навчання необхідно враховувати той факт, що в мережі Інтернет зустрічаються як професійно створені подкасти, так і аматорські аудіоблоги, які значно поступаються в якості пропонованого контенту. Найбільш ефективним способом знайти необхідний подкаст є звернення до директорії подкастів, де можна обрати потрібну категорію і переглянути список подкастів, доступних до завантаження. Для вивчаючих англійську мову можна скористатися директорією подкастів, яка розміщена за адресою [www.podomatic.com](http://www.podomatic.com), [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk). Сервіс подкастів надає можливість студентам як прослуховувати й переглядати

розміщені в Інтернеті подкасти, так і записувати й розміщувати на одному з серверів власні подкасти на будь-які теми. Найбільш відомим сервером подкастів є YouTube, де кожен зареєстрований користувач може розміщувати свій відеоподкаст, переглядати інші, а також брати участь в обговоренні й коментуванні подкастів в мікроблогах. Сервіс подкастів надає можливість створення особистої зони користувача, необхідної для організації мережевого обговорення подкасту, і робить подкаст доступним для перегляду всім зареєстрованим користувачам сервісу. Також можна рекомендувати величезну кількість подкастів для вивчення англійської мови, що озвучуються носієм мови або викладачем з багаторічним стажем роботи. Найефективнішими серед них, на наш погляд, є BBC Learning English Podcast та Audio English Podcast. Перевага подкастів BBC Learning English Podcast полягає в тому, що їх тривалість складає всього 6 хвилин, вони легко сприймаються на слух (виразна мова, середній темп). Слід звернути увагу, що в аудіозаписах використовується досить складна лексика, тому до кожного подкасту додається транскрипт. У випадку, якщо виникає складність сприйняття подкасту на слух, текст може бути доступним до перегляду. Сервіс подкастів Audio English Podcast може бути корисним як для студентів, що мають початковий рівень (English for Beginners), так і для тих, хто її вдосконалює (розділ Practical English). Також є можливість обрання цікавої для студента теми (Travel English, Telephone English, Banking English, Accounting English).

Власний досвід використання подкастів у викладанні англійської мови студентам закладу вищої освіти 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.

В цілому, технологія роботи з подкастом збігається з технологією роботи з аудіотекстом і визначає чітку послідовність дій викладача і студентів відповідно до триступеневої моделі навчання аудіювання: попередній інструктаж і попереднє завдання; процес сприйняття і осмислення інформації подкасту; завдання, що контролюють розуміння почутого тексту.

При відборі подкаста та розробці завдань до нього викладачеві доцільно дотримуватися певних принципів і вимог роботи з аудіотекстом: автентичності; відповідності мовного змісту подкаста рівню мовної підготовки й інтересам студентів; принципів актуальності і новизни, якості звукового і художнього оформлення. Перед початком роботи з подкастом викладачу обов'язково потрібно визначити цільову групу, рівень знання мови, стиль прослуховування, необхідність редагування матеріалу, вправи, спрямовані на певний вид діяльності, зв'язок з основним навчальним матеріалом. Подкасти повинні бути недовгими (не більше 3-5 хвилин) і відповідати тематиці заняття. Вправи, що можуть бути використані у процесі роботи з подкастом, умовно можна поділити на три групи: вправи, що виконуються студентами перед прослуховуванням або переглядом; вправи під час прослуховування або перегляду; вправи після прослуховування або перегляду.

Розглянемо можливі завдання для кожної групи вправ. Перед прослуховуванням або переглядом презентуються ключові слова, про значення яких можна здогадатися, або потрібно пояснити їх значення; можна висловити припущення, з якою темою буде пов'язаний текст. Наприклад, у якості ефективної вправи у процесі попередньої роботи з подкастом можна запропонувати складання асоціограм із ключовим словом або

визначення ключового слова з теми, що сприяє повторенню й узагальненню студентами словникового запасу за певною тематикою. Під час прослуховування студентам можуть бути запропоновані вправи, в яких потрібно, наприклад, виділити з поданих слів ті, що використовувалися в тексті; доповнити таблицю; обрати або розподілити за змістом ілюстрації; заповнити пропуски у тексті. Після прослуховування тексту студентам пропонується відповісти на питання, сформулювати назви частин тексту чи визначити відповідність висловлювань змісту тексту. На цьому етапі доцільним є використання творчих завдань, таких, як продовжити історію, скласти питання до тексту, порівняти їх з питаннями партнера і розіграти інтерв'ю, придумати і розповісти подібну історію та ін.

Наведемо примірний алгоритм роботи з подкастами, що спрямовані на розвиток говоріння і аудіювання. На початку роботи з подкастами викладач повинен пояснити студентам мету і завдання проекту, ознайомити їх із правилами роботи з платформою сервісу подкастів, де буде здійснюватися їх розміщення і мережева взаємодія студентів і викладача, визначити алгоритм роботи з підкастом, установити критерії оцінки участі студентів у цьому виді навчальної діяльності. Завершує цей етап створення викладачем для студентів сторінки подкастів за певною тематикою. Для цього може бути використаний соціальний сервіс [www.podomatic.com](http://www.podomatic.com), де викладач створює окрему сторінку для своєї навчальної групи, надає інформацію про засновника проекту, описує його завдання. На основному етапі процесу відбувається вибір теми і створення студентами тексту подкаста. Студентам пропонується підготувати текст виступу (подкаста), де кожен з учасників може презентувати себе. Викладач здійснює моніторинг самостійної діяльності студентів, допомагаючи їм у підготовці граматично і лексично грамотного тексту виступу, що потім буде записаний і розміщений на сервісі подкастів для подальшого обговорення. Далі створені і розміщені на сервісі подкасти прослуховуються (переглядаються) викладачем і студентами у позанавчальний час. Усім студентам пропонується взяти участь у мережевому обговоренні подкаста, тобто розміщені у мікроблогу короткого відгуку і коментарю стосовно змісту й/чи структури подкаста. Потім викладач організовує загальну дискусію та аналіз подкастів, що вподобалися студентам. На заключному етапі відбувається самооцінка виконаної роботи, де студенти повинні визначити, наскільки їм вдалося розкрити суть проблеми, що обговорювалася, обміркувати труднощі, які виникли у процесі реалізації проекту, висунути пропозиції щодо покращення подальшої роботи. Наприкінці роботи викладач оцінює діяльність студентів відповідно до раніше обговорених критеріїв.

Отже, використання подкастів у навчальному процесі дозволяє багаторазово підвищити ефективність навчання, стимулювати студентів до подальшого самостійного вивчення іноземної мови, але для цього необхідно не тільки пропонувати його студентам у якості допоміжного матеріалу, але й інтегрувати цей соціальний сервіс у процес навчання.

### **Література:**

1. Соломатина А.Г. Методика развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов : английский язык, базовый уровень : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. / А.Г. Соломатина. – Тамбов, 2011. –158 с.
2. Сысоев П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев М. Н. Евстигнеев. – Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.
3. Oxford English Dictionary. URL: <http://www.oed.com>

**Моспан Е.П.**  
**Украинский государственный университет**  
**железнодорожного транспорта**  
**г. Харьков, Украина**  
**e-mail: elena.mospan@gmail.com**

## **Частотность языковых явлений и последовательность изложения учебного материала**

Значительное количество студентов из Средней Азии, приезжающих получать образование в вузах Украины и не обучающихся на подготовительных факультетах, и попытки некоторых руководителей сократить или минимизировать количество часов, отведенных на языковую подготовку утвержденной Министерством программой [5, с. 57], обуславливают поиск новых средств повышения эффективности процесса обучения, в том числе совершенствования учебных материалов.

Одним из этапов разработки учебных пособий по языковой подготовке иностранных студентов старших курсов является статистическая обработка текстов учебников, разработанных по ключевым дисциплинам будущей специальности учащихся. Фундаментальные исследования такого рода начались еще в 70-е годы, и харьковские лингвисты [2 и 3], достигшие значительных результатов, были среди первых.

Подобное исследование базовых пособий по предметам, наиболее значимым для студентов первого и второго курсов железнодорожных вузов, в частности [4], показало превалирование простых предложений над сложными, причем наиболее частотными семантическими типами оказались распространенные предложения, осложненные определительными и обстоятельственными конструкциями. Это соответствует описанным языковым характеристикам научного стиля речи [1, с. 7 – 15], в тоже время каждый вид специального дискурса имеет свою специфику, требующую отдельного изучения. Так, в нашем случае, например, среди обстоятельственных конструкций наиболее частотными являются словосочетания со значением места, цели, образа, способа действия и степени, меры признака, за которыми следуют конструкции с временными и условными отношениями. Причинно-следственные и сравнительные конструкции серьезно уступают им в частотности. Как мы видим, распространенные в научном дискурсе простые предложения не так уж просты как для понимания, так и для освоения иностранными учащимися.

Характерно, что лексическим наполнением указанных конструкций во многих случаях являются двух-, трех- и многокомпонентные именные словосочетания с отглагольными существительными и с существительными с абстрактным значением, такие, как *выявление предупреждений, предупреждение схода подвижного состава, обеспечение пробега без остановок, сокращение простоя вагонов, подготовка вагонов к перевозкам, слежение за передвижением вагонов, обеспечение перевозок пассажиров и грузов исправными вагонами, ограничение перемещения колесной пары* и т.п.

Изучение способов образования отглагольных существительных от соответствующих глагольно-именных словосочетаний в рамках простого предложения не выходит на уровень сложных по структуре синонимических высказываний, так как в их составе используются составные союзы, местоименные и комбинированные комплексы, которые, в соответствии с программой, изучаются на втором курсе.

Чтобы обеспечить эффективную работу на уровне микро- или полноценных учебных текстов, можно изменить рекомендованную программой последовательность



изложения грамматических тем. В настоящее время средства выражения определенных значений рекомендуется изучать сначала на базе простого, а затем, практически через год, на базе сложного предложения, после чего планируется работа по обучению составлению вторичных научных текстов – аннотации, реферата, обзорного реферата. Такая исходная последовательность отражает устройство простого предложения: основа, а затем то, за счет чего образуются группы субъекта и предиката, – дополнения, обстоятельства и определения. Альтернативным вариантом может стать параллельное обучение средствам выражения основных значений на материале как простых, так и сложных синтаксических конструкций с демонстрацией их функционирования на уровне учебных текстов.

Работать на эффективное усвоение материала в таком случае будет определенный параллелизм в средствах выражения большей части обстоятельственных значений: *с целью – с целью того чтобы; при (условии) – при условии что; в связи с – в связи с тем что; после – после того как; перед (чем)– перед тем как; в отличие от – в отличие от того что* и т.д.

Такая перегруппировка учебного материала влечет за собой необходимость подбора новых учебных текстов. При этом одним из регулярных видов учебной работы с текстом уже на начальном этапе можно сделать составление параллельных планов: назывного, который опирается на производные существительные, и вопросного, в основе которого лежат соответствующие вопросительные предложения. На базе обоих планов можно начинать обучать основам аннотирования, отталкиваясь от вариантов ответа на вопрос: «О чем говорится в тексте?» – посредством сложного и простого предложений.

Предложенная последовательность изложения учебного материала позволяет не возвращаться к пройденной теме через год, а сразу выходить на уровень высказывания, начинать читать тексты по специальности, которые содержательно должны быть связаны с пройденным материалом, например, о планах и итогах работы – по завершении изучения субъектно-предикатных и объектных отношений, о свойствах и качествах объектов – после определительных отношений, о причинах и целях каких-либо производственных процессов по окончании соответствующих грамматических тем.

Параллельные синтаксические конструкции чаще всего используются в разных видах научного дискурса (простые – в письменном, а сложные – в устном). С этим студенты сталкиваются в первые месяцы обучения, в связи с чем также стоит как можно раньше начать обучать синтаксическим вариантам выражения определенных значений.

В условиях дефицита учебного времени, отводимого на языковую подготовку, преподаватель может сместить акценты в работе на спецтексты; ограничиваться изучением грамматического материала без обращения к тексту нерационально. Первый этап обучения на базовых факультетах связан с использованием готовых текстов, а на втором предполагается научить иностранных учащихся самостоятельно, с опорой на полученные знания создавать вторичные научные тексты – аннотацию, реферат, обзорный реферат. И именно на старших курсах студент формируется как самостоятельный, активный субъект общения в рамках учебного процесса.

Предложенная последовательность изложения учебного материала является одним из возможных вариантов; для ее апробирования можно использовать созданные в соответствии с требованиями Программы [5] учебники, например, [6; 7], перегруппировывая имеющуюся в нем информацию.

#### **Литература:**

1. Демидова А. К. Пособие по русскому языку. Научный стиль. Оформление научной работы : учебное пособие. / А. К. Демидова. – М. : Рус. яз., 1991. – 201 с.

2. Левитская Э.В. Функциональная значимость и сочетаемостная активность именной лексики в русском языке : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол наук : специальность 10.02.01 – «Русский язык» / Элеонора Всеволодовна Левитская. – Харьков, 1985. – 22 с.
3. Левитский В.В. Частотный словарь языка учебных пособий мединститута (первый семестр) / Владимир Васильевич Левитский. – М. : изд-во МГУ, 1966. – 184 с.
4. Общий курс железных дорог: Учебник для техникумов и колледжей ж.-д. транспорта [электронный ресурс] / [Соколов В.Н., Жуковский В.Ф., Котенкова С.В., Наумов А.С.] ; под редакцией В.Н. Соколова. — М.: УМК МПС России, 2002. — 296 с. – Режим доступа: <http://www.tehnoinfo.ru/zheleznojedoroga/index>
5. Нагайцева Н.И. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III-IV уровней аккредитации / Н.И. Нагайцева, Т.А. Снегурова, С.Н. Черняховская. – Харьков. – 2004. – 59 с.
6. Петрушова О.В. Грамматика : учебное пособие по русскому языку : для студентов-иностранцев основных факультетов / О.В. Петрушова, И.И. Черненко, Г.А. Славтич. – Харьков : СМІТ, 2012. – 257 с.
7. Петрушова О.В, Черненко И.И., Тростинская О.Н., Тарлева А.В. Сборник упражнений по грамматике русского языка для студентов иностранцев основного этапа обучения / О.В. Петрушова. – Харьков : Компания «Смит». – 2007. – 290 с.

**Мудрик О. В.**  
**Національна академія Національної гвардії України**  
**м. Харків, Україна**  
**e-mail: [mudrik.elena@gmail.com](mailto:mudrik.elena@gmail.com)**

## **Особенности организации обучения иностранных языков**

Як відомо, знання, навички, вміння самого викладача не стануть надбанням студентів, якщо він не володіє теорією навчання іноземної мови, в основу якої покладені досягнення науки. Для того, щоб навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах було ефективним і відповідало сучасним вимогам, майбутній викладач має добре оволодіти теоретичним курсом "Методика навчання іноземної мови", який повинен посідати провідне місце в системі професійної підготовки фахівця.

Сучасне життя розвивається бурхливими темпами, тому відбулися вагомі зміни у системі освіти. Однією з умов розвитку освіти є впровадження у навчальний процес сучасних технологій на всіх етапах навчання, які розширюють можливості студентів, сприяють розвитку їх інтелектуальних здібностей та створюють сприятливі умови для навчальної діяльності.

Викладач уже не може бути єдиним джерелом інформації. У процесі викладання іноземної мови він використовує традиційні методи, які доповнює за допомогою нових тенденцій, що диктує сучасне суспільство. Традиційні методи продовжують ефективно існувати завдяки впливу сучасних підходів і не можуть розвиватися один без одного, тому сучасний викладач повинен вміти поєднувати і ефективно використовувати їх для ефективного навчання і засвоєння програмового матеріалу студентами.

До переваг традиційних технологій можна віднести: науковість (знання не можуть бути помилковими, а лише неповними); організаційна чіткість педагогічного процесу; постійний ідейно-емоційний вплив особистості викладача; оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні; впорядкована подача навчального матеріалу,

орієнтація на розвиток пам'яті; доступність, врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; усвідомлення завдань та активність.

Але традиційні технології мають і певні недоліки: характер відносин між викладачами та студентами типу «суб'єкт-об'єкт»; орієнтація на формування шаблонного мислення; відсутність орієнтації на розвиток творчого потенціалу, однаковий підхід до всіх студентів та пригнічення ініціативи.

Тому одним із шляхів модернізації системи освіти України, однією з умов успішного вивчення іноземних мов є впровадження в навчальний процес ВНЗ різних видів інноваційних педагогічних технологій, тобто оригінальних, новаторських способів, прийомів, засобів, що дає змогу забезпечити якість освіти на всіх етапах навчання. Викладачеві важливо формувати мотиви навчальної діяльності та організовувати навчальний процес так, щоб студентові було цікаво навчатися.

У педагогічному плані слово "методика" найчастіше вживається у трьох значеннях:

1) "методика" як педагогічна наука, яка має, з одного боку, характеристики, притаманні будь-якій науці (теоретичний фундамент, експериментальну базу, робоче поле для перевірки науково обґрунтованих гіпотез), а з другого – специфічні об'єкти дослідження, що зумовлені як особливостями самого предмета, так і шляхами оволодіння ним;

2) "методика" як сукупність форм, методів і прийомів роботи викладача; це "технологія" професійної практичної діяльності;

3) "методика" як навчальна дисципліна.

Методика як наука тісно пов'язана з концепцією навчального процесу, його основними компонентами, які й складають сукупність об'єктів вивчення та об'єктів дослідження. До основних компонентів навчального процесу відносяться:

1) навчаюча діяльність викладача;

2) навчальна діяльність студентів;

3) організація навчання.

Будь-який процес навчання – це процес сумісної діяльності викладача та студентів. Навчання – це акт взаємодії того, хто навчає, з тим, кого навчають, з метою передачі одним і засвоєння іншим соціального досвіду. Обидві сторони – і викладач, і студент – беруть активну участь у цій діяльності, але кожен по-своєму: викладач здійснює навчаючі дії, спрямовуючи навчальні дії студентів; викладач мотивує навчальну діяльність студентів, спонукає їх до навчання; викладач організує навчальні дії таким чином, щоб вони давали максимальний ефект. Ця організація проходить на рівні дій кожного окремого студента: викладач дає студентам матеріал для засвоєння та орієнтири для їх навчальної діяльності; викладач здійснює контроль за ефективністю засвоєння.

Спочатку навчаючі дії викладача превалюють. Однак вони обов'язково спрямовані на формування у студентів різноманітних навчальних умінь – умінь самостійної пізнавальної діяльності. Поступово частка "участі" викладача в сумісній діяльності зменшується, а студентів зростає. Змінюється і якість навчальних дій – дії студентів стають більш активними, творчими й самостійними, а роль викладача зводиться до керування цією активною і самостійною діяльністю студентів.

Під "організацією" в широкому розумінні цього терміна маються на увазі такі фактори: мета навчання, його зміст, методи та прийоми, а також засоби навчання.

Без тісної взаємодії усіх трьох компонентів навчальний процес не може бути ефективним, а в окремих випадках стає і неможливим. Отже методика навчання іноземних мов – це наука, яка вивчає цілі, зміст, методи і засоби навчання, а також способи учіння і виховання на матеріалі іноземної мови

Об'єктом методики викладання іноземних мов є навчання, а її предметом – метод навчання. Між об'єктом і предметом існує двосторонній зв'язок. У методиці

навчання іноземних мов виділяють дві функціонально різні методики: загальну та спеціальну. Загальна методика займається вивченням закономірностей та особливостей процесу навчання будь-якої іноземної мови. Спеціальна методика досліджує навчання конкретної іноземної мови у певному типі навчального закладу з урахуванням мовних і мовленнєвих особливостей рідної мови.

Постійний розвиток методичної науки зумовлює появу самостійних відгалужень загальної методики, наприклад: історичної методики (аналіз методичних концепцій минулого); експериментальної методики (розробка теорії реалізації наукових методичних досліджень); порівняльної методики (дослідження особливостей навчання іноземних мов у різних країнах), методики використання технічних засобів навчання тощо.

Кожна наука має свої вузькі завдання, свої способи та об'єкти дослідження. На основі багаторічних досліджень процесу навчання іноземних мов фахівці дійшли висновку, що, спираючись на основні принципи педагогіки, на лінгвістику та психологію і розвиваючись у тісній взаємодії з ними, методика викладання іноземних мов має всі визначальні ознаки, які характеризують будь-яку самостійну науку. Вона має теоретичний фундамент, експериментальну базу, свої об'єкти дослідження, цілі та завдання, свою структуру і систему понять.

Одним із сучасних методів навчання є використання комп'ютерних технологій при вивченні іноземної мови, що відкриває перед студентами доступ до нових джерел інформації, підвищує їх мотивацію до отримання інформації іноземною мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості і дає змогу відійти від традиційних форм навчання та підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні комунікативної компетенції студентів при навчанні іноземної мови.

Впровадження мультимедійних технологій створює умови для інтерактивного спілкування, що на сьогоднішній день є найважливішою складовою навчального процесу. Використовуючи мультимедійні технології викладач може подати інформацію в абсолютно новій та ефективній формі, зробити її більш повною, цікавою та наближеною до тематики спілкування, що вивчається. А також мультимедійні технології дозволяють розробити яскраві та більш цікаві вправи на говоріння. Застосування мультимедійних технологій дозволяє студентам самостійно готувати проекти за тематикою спілкування та презентувати їх.

Традиційне навчання з його авторитаризмом, орієнтацією на середнього студента, перевагою репродуктивної діяльності над пошуковою не відповідає вимогам часу. Тому настала необхідність переходу від «передачі знань» до «навчання вчитися», «навчати жити». Сучасному студенту не так треба подати тему, як навчити осмислювати її, а він вже потім шукатиме інформацію, яка допоможе реалізувати проблему. З метою розвитку творчих здібностей студентів, поступового й систематичного залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності, забезпечення співпраці між студентами та викладачем недостатньо використовували лише традиційні заняття. Тому варто кожному викладачеві подумати над зміною форми занять в окремих випадках. Особливо це стосується іноземної мови, де більша частина заняття йде на формування в студентів умінь і навичок, застосування набутих теоретичних знань. Залучаючи до процесу навчання усіх студентів групи, заняття будується на основі діалогу, забезпечуючи тим самим простір для осмислення студентами не тільки свого, але й чужого досвіду; надається можливість студенту самому моделювати ситуацію в нових умовах; продуктивні творчі суперечки приводять студентів не тільки до адекватного розуміння суті матеріалу, але й мають колосальний виховний ефект, роблять кожного учасника занять активним шукачем шляхів і засобів вирішення тієї чи іншої проблеми.

Перед кожним із нас є два шляхи: жити минулими заслугами, закриваючи очі на кардинальні зміни у світі, прирікаючи своїх студентів (і власних дітей) на життєві невдачі, або спробувати щось змінити у своєму ставленні до новітніх освітніх технологій.

Отже, повернути інтерес до вивчення предмету, зробити навчання цікавим, посилити бажання учитися – головні завдання сучасного навчального закладу. На нашу думку, сприяти вирішенню поставлених перед освітою завдань мають інноваційні технології навчання у поєднанні з традиційними, так як поєднання традиційних методів і підходів з деякими, в нашому випадку – новітніми тенденціями, значно підвищують і оптимізують активність й продуктивність студентів у процесі вивчення іноземної мови. Тому актуальним є подальший пошук нових тенденцій і застосування у процесі навчання іноземної мови.

#### **Література:**

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: Методичний посібник. / Авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – 2007.
2. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К, 2000.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А.С.К., 2004.
4. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навчальний посібник / За заг. ред. С. П. Бондар. – Рівне, Редакційно-видавничий центр "Тетіс" Міжнародного університету "РЕГІ", 2003. – 200с.
5. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.

*Музалевська Я.А.*

*Харківський національний університет будівництва та архітектури*

*м. Харків, Україна*

*e-mail: [almames@ukr.net](mailto:almames@ukr.net)*

### **Роль тестовых заданий в изучении иностранных языков в рамках e-learning**

Специалисты предлагают рассматривать e-learning как образовательную парадигму, представляющую собой инновационный подход в обучении, применяемый для того, чтобы предоставить хорошо продуманную интерактивную среду обучения любому обучающемуся, в любом месте и в любое время, используя ресурсы различных цифровых технологий наряду с другими формами учебных материалов, которые подходят для открытой среды обучения. E-learning осуществляет переход от системы управления данными к системе управления знаниями. При этом подчеркивается вклад e-learning в концепцию обучения на протяжении всей жизни: e-learning предоставляет студентам возможность учиться в своем собственном темпе на любом этапе жизни, таким образом, создавая положительное отношение к ценности образования.

Таким образом, к достоинствам e-learning относятся возможности обучать как в очной, так и в заочной форме, индивидуализировать, адаптировать образовательные программы и учебные материалы, заменять, где целесообразно, малопроизводительный живой труд педагогов овеществленными формами труда в виде компьютерных

программ и пособий, а также обучать несколько групп учащихся или студентов сразу. Такие возможности позволяют многократно увеличить производительность труда педагогов, если поставить e-learning на качественную научно-педагогическую основу.

Использование e-learning позволяет рассматривать обучающегося как центральную фигуру образовательного процесса, что ведет к изменению стиля взаимоотношений. При этом учитель перестает быть основным источником информации; он занимает позицию человека, организующего самостоятельную деятельность учащихся и управляющего ею. Его основная роль состоит теперь в постановке целей обучения, организации педагогических условий, необходимых для успешного решения образовательных задач. Таким образом, ученик учится, а учитель создает условия для учения. Авторитарная по своей сути классическая образовательная схема принуждения трансформируется в личностно-ориентированную педагогику развития.

Тестовые формы в соединении с технологиями e-learning позволяют существенно улучшить качество электронного образования. Существуют различные формы контроля в обучении иностранному языку: текущий, промежуточный, предварительный, итоговый. В ходе осуществления всех этих видов контроля целесообразно использование тестовых заданий. В частности, электронная платформа Moodle предоставляет в широкие возможности для обучения иностранным языкам в виде создания эффективной обучающей среды. При составлении тестов и контрольных работ используются различные типы заданий: вопросы в закрытой форме (множественный выбор), случайный вопрос, с ответами Да/Нет; с коротким ответом, с вложенным ответом, с созданием соответствия и др., то есть по своему типу задания могут быть избирательными и со свободно конструируемым ответом. Вопросы тестов сохраняются в базе данных и могут повторно использоваться в одном или разных курсах. На прохождение теста может быть дано несколько попыток. Существует возможность установить лимит времени на работу с тестом. Преподаватель может поставить оценку по результатам работы с тестом или только показать правильные ответы на вопросы теста. Хотя в литературе, посвященной e-learning, большое внимание уделяется применению тестов, главным образом это касается итогового контроля знаний. Действительно, тесты в основном представляют собой задания, проверяющие сформированность грамматических, лексических, фонетических и орфографических знаний и навыков, а также речевых навыков. Однако, в текущем контроле и в самообразовании применяются не тесты, а задания в тестовой форме, упражнения, характерные для формирования умений и навыков пользования языковым материалом, и речевые упражнения. Различаются понятия тестов и заданий в тестовой форме не только по названию, но и по существу. С помощью тестов проверяется уровень итоговой подготовленности, посредством же применения заданий в тестовой форме этот уровень создается. Теория написания учебных текстов все является серьезной проблемой. Деятельность e-learning полезно рассматривать на четырех взаимосвязанных уровнях: практики, методики, теории и методологии.

На уровне практики e-learning можно рассматривать как глобальную проблему создания программно-методических и учебно-технических комплексов, позволяющих учащимся и студентам самостоятельно усваивать множество учебных курсов. По каждой изучаемой дисциплине курс объединяет в себе свойства нового учебника заданий в тестовой форме для выполнения самостоятельной работы, справочника, системы текущего и итогового контроля усвоения учебного материала. В курсах можно моделировать интересующие процессы и объекты, создавать систему контекстных подсказок и ссылок.

На уровне методики e-learning требуются соответствующие разработки по информатике, технике и программированию, педагогике и педагогическим измерениям, по психологии и эстетике. Учебные пособия для e-learning исходят из необходимости

заметного сокращения и логического структурирования текста, разбиения текста на небольшие абзацы. Кроме того, важны требования наглядности учебных материалов, использования гипертекстовых ссылок, организации удобного перехода от страницы к странице, в прямом и обратном направлениях, а также необходимости организации своевременной и эффективной помощи учащимся при учебных затруднениях.

На уровне разработки методологии e-learning предстоит усилить внимание к таким внеинформационным факторам, как четкие формулировки целей и задач учебной деятельности. Предстоит повысить измеримость получаемых результатов, разработать системы показателей эффективности и качества используемой технологии. В условиях дальнейшей информатизации учебного процесса эти вопросы выйдут по значимости на первый план.

Педагогические задания в тестовой форме представляются как технологичное средство интеллектуального развития, образования и обучения, способствующее активизации учения, повышению качества знаний, а также повышению эффективности педагогического труда.

В зарубежном образовании доля использования заданий в тестовой форме в практике обучения существенно выше, что объясняется образовательной политикой и большими масштабами использования техники и образовательных технологий.

В качестве основы для разработки заданий в тестовой форме предлагается использовать не вопросы, а высказывания. Преимущества этой основы вытекают из отличия высказываний от вопросов: истинность или ложность высказывания легко определяется по логическим правилам, в то время как вопросы сами по себе ни истинны, ни ложны.

Предлагаемая основа открывает возможности эффективной компьютеризации контроля знаний. Компьютер безошибочно воспринимает правила определения истинности или ложности высказываний, равно как и решающие правила определения таких высказываний.

К заданиям в тестовой форме предъявляется такой набор требований: краткость, технологичность, корректность содержания, логическая форма высказывания, наличие определенного места для ответов, одинаковость инструкции для всех испытуемых.

Особое внимание следует обратить на требования корректности содержания и технологичности заданий. Первое из них является условием предметной правильности сформулированного содержания заданий. Достижение этого условия зависит от компетентности разработчика заданий и от экспертов, проверяющих содержательную правильность суждений, положенных в основу задания.

Семантическое преимущество заданий заключается в лучшем понимании их смысла и знания. Это связано, во-первых, с тщательным подбором словесного состава заданий в тестовой форме: смысл короткого высказывания в утвердительной форме улавливается лучше, чем смысл громоздких вопросов.

Научно-методическая ориентация педагогов-технологов на широкое использование обучающего потенциала заданий в тестовой форме в системе e-learning дает начало новой образовательной технологии. В этой технологии задания начинают выполнять функцию не только самоконтроля, но и организации образовательной и самообразовательной деятельности.

Тестовое задание – составная единица теста, отвечающая содержательно-педагогическим требованиям к заданиям в тестовой форме и, кроме того, статистическим требованиям: известной трудности, достаточной вариации тестовых баллов испытуемых по заданию, положительной корреляцией ответов по заданию с исходными тестовыми баллами испытуемых.

Такая корреляция указывает на способность заданий различать хорошо подготовленных учащихся от плохо подготовленных.

Задания имеют шанс стать тестовыми только после эмпирической проверки их статистических свойств на типичных группах испытуемых. Педагогический тест – это система вариативных заданий равномерно возрастающей трудности, позволяющая оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности испытуемых. Тесты применяются для объективизации итогового контроля результатов обучения. В наши дни задания в тестовой форме начинают применяться не только для начального этапа разработки тестовых заданий и тестов, но и для организации эффективной самостоятельной работы. Тем самым возникает новая ситуация, меняющая обычные представления о тестовых формах как о средстве, применяемом исключительно для контроля уровня подготовленности.

Обычно используют задания с выбором одного правильного ответа. Такие задания широко используются во всех украинских и зарубежных центрах тестирования. При выборе из пяти ответов правильные ответы могут быть угаданы примерно в пятой части от общего числа заданий. В итоге испытуемые получают баллы, которые они не заслуживают. Это одна из самых распространенных форм искажения тестовых результатов за счет устарелой и несовершенной формы заданий. Вместо заданий с выбором одного правильного ответа надо переходить, где есть педагогический смысл, к заданиям с выбором нескольких правильных ответов, из большего числа ответов, предлагаемых на выбор.

Предъявляется три главных требования к тестовой технологии обучения: это адаптивность, качество и эффективность.

Адаптивность технологий предполагает приоритет личности учащихся и необходимости таких технологий, которые способны реагировать на индивидуальные различия испытуемых. Создаются новые учебные тексты возрастающего уровня трудности, и подбирается мера трудности заданий, в зависимости от успешности ответов на предыдущие задания.

Качество технологии связано преимущественно с устойчивой и высокоскоростной работой технических и программных средств обучения, а также с качеством отдельных заданий в тестовой форме, с надежностью и валидностью тестовых результатов.

Эффективность технологий предполагает уменьшение отношения затраты/результаты.

Основные направления развития тестовых технологий в e-learning:

- разработка большого числа заданий в тестовой форме для массированного их применения, особенно в той части, которая проводится как самостоятельная работа;
- эмпирическая апробация тех заданий, которые планируется использовать для создания теста;
- обучение преподавательского состава вузов, средних специальных учебных заведений и учителей школ по вопросам методики тестового контроля знаний;
- организация научных публикаций по данной проблеме;
- техническое и научное оснащение тестового процесса.

Применение заданий в тестовой форме в сочетании с образовательными технологиями e-learning позволит обеспечить высокий уровень усвоения учебного материала, последовательность и прочность его изучения, кардинальное улучшение учебного процесса за счет активизации обучающей, контролирующей, организующей, диагностирующей, воспитательной и мотивирующей функции таких заданий.

#### **Література:**

1. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. – Навчальний посібник. – Київ: ДУТ, 2014. – 140 с.



2. Аванесов, В. С. Форма тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2006. – 152 с.
3. Титенко, С. В. Генерація тестових завдань у системі дистанційного навчання на основі моделі формалізації дидактичного тексту / С. В. Титенко // Наукові вісті НТУУ "КПІ". – 2009. – № 1(63). – С. 47–57.
4. Введение в электронное обучение : монография / А. Г. Сергеев, И. Е. Жигалов, В. В. Баландина ; Владим. гос ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. – 182 с.

**Назимко О.В.**

***Харківський національний університет будівництва та архітектури***

***м. Харків, Україна***

***e-mail: nazym2002@ukr.net***

**Ушакова С.В.**

***Харківський національний університет будівництва та архітектури***

***м. Харків, Україна***

***e-mail: su7306886@gmail.com***

### **Innovative principles and structure of the online course “Smart Grammar”**

After analyzing the historical, psychological, economic, technological and, as a consequence, the methodological reasons for the ineffectiveness of grammatical knowledge in learning a foreign language, we propose an original approach, which fundamentally changes the entry point into the problem of learning a foreign language, increasing its intensity and quality. [1, 2] An innovative teaching technique is called "Smart Grammar".

"Smart Grammar" is an intensive introductory course aimed at creating the strategic guidance throughout the process of learning a foreign language. This strategic orientation gives a number of advantages. Firstly, it allows you to restore the determining role of grammar. Secondly, this approach gives you the ability to organize all the subsequent actions of trainees in the system where the result of the previous action becomes a way of implementation of the later. Such a system makes the actions motivated, conscientious and, as a consequence, they become the ones you will remember involuntarily.

The essence of the subject becomes the content of the strategic guidance. In the case of a foreign language it is inextricable link of the form and content which are revealed in the way of tracing the history of the language origin. The meaning of communication becomes clear so the universal language syntax structure occurs on that basis. The system of morphological forms is based on the analysis of the relationships within the structure of the target language. From an entity displays the language phenomena, i.e. the concretization of abstract concepts. [3]

This whole process is reflected in the models that, in fact, constitute a cognitive-semantic structure. These structures clearly reflect knowledge as society experience, resulting in a rolled-up form. This technique has several advantages:

- 1) in the process of forming a strategic orientation the systematic awareness of links occurs and it leads to understanding and effective memorizing their own unconscious cognitive and practical action;

2) the zone of trainee's individual development is determined by blending techniques of individual cognitive-semantic structure on the public reached one;

3) Trainees have got a strategic guidance "map" "at hand" to determine their location and not to stray on the way towards the ultimate goal.

"Smart Grammar" in the rolled-up form can be reflected in a compact cognitive-semantic structure of the target language. If necessary, it can be logically opened on the basis of a clear algorithm of educational-cognitive and practical actions and thus easy to programming. That is why learning grammar online based on the proposed approach does not make special work. Let's consider the basic principles and structure of this e-course, which was developed in preparation for the Cambridge English: First at level B2. [4, 5]

E-course "Smart Grammar" became the introduction to grammatical system Grammar training course (Gtc), developed on the basis of English Cambridge First (ECF).

The content of the course as follows:

- starting test - to determine the initial level of competence in the field of grammar;
- private training program, based on the test results in the form of a multifunctional tool (Progress Bar) that serves the purposes of self-evaluation and navigation in the format of success charts and personal development;
- interactive lectures: "Introduction into the Gtc", "Smart Grammar", "Grammar Practice", "Exam Practice " in format of video reviews for the guidance and the full format for development;
- 25 modules of training e-course grammar (Gtc) in the form of exercises on different kinds of speech activities that are performed and evaluated exclusively in electronic format on the basis of special learning online platform.

Innovative structure of a proposed grammar course is in its presentation based on the logic of semantic structure. Thanks to this approach, the original links of grammar and thinking are restored in the real world of communication. This understanding comes during the interactive dialogue with the students as a Socrates' type dialogue. Answering the questions, organized into a logical chain, they discover that the grammar has appeared due to reality, which defined a syntax, and, in turn, morphological system of a language. The need for coordination of joint activities has generated syntax, where strategic action (predicate) identifies context, and hence members of the sentence: subject, object, addressee, complement, circumstances and attributes. This link organizes our thinking and does not depend on the particular language. Language-specific form of expression depends on the context. This is why universal communication can become a semantic basis for the awareness of the grammatical system of other languages. Reliance on familiar concepts lets to fill the already running structure with new content of the English language in our mind.

The summarized outcome of this dialogue becomes the following conclusions made by the trainee:

1. Grammar is a means of conveying the meaning through context and words' form, which is defined by relationships.
2. Grammar emerged from reality for understanding and information transfer in the process of coordination of joint activities.
3. Reality defined syntax. Regardless of the language the semantic structure of statements includes: (verb/predicate), its subject (the subject), object (the object), circumstances and their attributes (definitions).
4. There are only 5 Basic Semantic models of speech which depend on the type of predicate. Form of words in the statement depends on the role/function in a sentence, i.e. syntax defines morphology.
5. An English morphology is very " economical" and, basically, a verb is developed.

6. Understanding of the grammatical structure allows you to "grab" the meaning of the utterance without/to lexical specificity. [4]

Such experiential learning allowed to determine that the highest efficiency of the language competence of students can be achieved by the formation of mental actions based on metacognitive orientation in the subject, which was built around its essence and simulating the psychological mechanisms of self-development in the everyday life conditions. The training program built on the basis of such a cognitive-semantic structure is optimal for e-learning online forms.

#### **Литература:**

1. Clandfield L., Hadfield J. Interaction Online. Cambridge University Press, 2017. – pp. 1- 10.
2. Nomass B. B. The impact of using technology in teaching English as a second language, English Lang. Literature Stud., vol. 3, no. 1, pp. 111, 2013
3. Сергеева Т. В. Метакогнитивные знания как когнитивная основа обучения и воспитания. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т VI. Психологія обдарованості. – Вип. 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 262 с. – С. 187 -196.
4. Сергеева Т.В. Техніка індивідуалізації Е-курсів навчання (РВ) / Individualising technique of e-training courses (РВ) // Харківський осінній марафон психотехнологій: Матеріали науково-практичної конференції, (Харків, 28 жовтня 2017) / М-во освіти України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Харків: Від-во «Діса плюс», 2017. – С. 108.
5. Сергеева Т.В., Назимко О.В. Інноваційні мнемотехніки як засіб автоматизації граматичних навичок в онлайн навчанні // Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні: тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції. Львівська педагогічна спільнота, 27-28 квітня 2018 р. Львів, С. 101–103.

***Нікіфорова С.М.,***

***Пивоварова Н.І.,***

***Пивоварова О.І.***

***Харківський національний університет будівництва та архітектури***

***М.Харків, Україна***

***e-mail: [pivovarovahi@gmail.com](mailto:pivovarovahi@gmail.com)***

***[nikiforovasvetlana719@gmail.com](mailto:nikiforovasvetlana719@gmail.com)***

### **Інтерактивний словник розмовних кліше англійської мови в рамках е-курсу Smart English online**

Сьогодні вільне володіння англійською мовою є неодмінною умовою якісної освіти та атрибутом успішної людини. І це не модні тенденції, як може спочатку здатися, а суто практичний навик, який можна застосовувати в багатьох сферах життя.

Розмовна англійська мова дуже відрізняється від норм класичної літературної мови. Вона в значній мірі схильна до впливу сленгових виразів, поширених побутових фразеологізмів та ідіом, широко застосовуваних у реальному житті. Отже, вивчення живої мови потрібно вести за комунікативними методиками.

Читання, аудіювання та розмовна мова - найважливіші аспекти будь-якої мови, в тому числі англійської. Проте, розмовна мова є найважливішою складовою впевненого

володіння мовою. Ще в дитинстві ми спочатку починаємо говорити, набагато пізніше читати і писати, такий природний процес запам'ятовування правил мови. Розуміння і володіння мовою - це, в першу чергу, можливість вільно висловлювати свої думки і розуміти співрозмовника, носія іноземної мови.

Англійська мова має великий словниковий запас. Але існує такий цікавий факт. Щоб просто поговорити з англійцем, необхідно чітко знати всього лише близько 700 слів, у порівнянні з 400000 словами в англійському словнику. Ми вивчаємо англійську, щоб спілкуватися з іншими людьми. Однак більшість людей вивчають іноземну мову роками, мають досить великий словниковий запас, вміють читати і писати, а використовувати в розмовній мові свої знання не можуть. Як же перетворити ці знання в розмовний навик?

Багато людей, які вивчають англійську мову, вчать нові слова і намагаються, використовуючи їх, скласти речення, але тому, що вони не використовують розмовні фрази, речення часто виглядають неприродно. Коли діти вчаться говорити на мові батьків, вони дізнаються слова і фрази одночасно.

Словниковий запас не так просто збільшити. Можна вивчити відразу відносно невелику кількість слів. Але набагато важче - вміти використовувати ці слова, згадати їх в потрібний час. Розмовна англійська мова не буде вільною, якщо просто знати багато слів. Їх можна не згадати під час розмови. Потрібна постійна розмовна практика. Комплексний підхід до оволодіння англійською мовою передбачає не тільки вивчення граматики, відпрацювання інтонації та звуків. Дуже важливий розвиток мовних здібностей і послідовності викладу думок.

На кафедрі іноземних мов ХНУБА під керівництвом проф. Сергєєвої Т.В. був створений єдиний в Україні системний курс підготовки online до іспиту на рівень B2 на базі English Cambridge: First. На рівні B2 особлива увага приділяється розвитку навичок говоріння (Speaking). На цьому етапі кандидат може підтримати бесіду з кількома співрозмовниками або висловити свою точку зору майже на будь-яку тему у тривалому монологічному мовленні. Він перестає говорити стрімчастими короткими фразами. Після закінчення курсу кандидат зможе будувати довгі речення, використовуючи різні граматичні конструкції, оперуючи усіма часами, умовними конструкціями, фразами в пасивному та активному стані, а також вміло користуватися сполучними словами для того, щоб точно формулювати думку. Для цього пропонуються завдання, які повністю присвячені комунікації на різні теми: проведення інтерв'ю, обговорення проблеми, індивідуальне завдання, спільне завдання.

У ході курсу навчання кандидати мають можливість висловлювати свою власну точку зору, чути думки та ідеї інших з теми дискусії. Це можуть бути проблеми нашого повсякденного життя, культурні відмінності, цікаві новини, а також специфічні предмети обговорення: бізнес, сучасна політика, економіка, екологія тощо.

Курс орієнтований на живу мову. Кандидати зможуть розвинути навички впевненої розмовної мови, спираючись на використання стійких розмовних висловів і кліше, це дозволить їм вільно висловлювати свої думки, легко імпровізувати, а також легко розуміти усне мовлення.

Якщо ви знаєте 1000 слів, ви не завжди можете скласти правильне речення. Але якщо ви знаєте 1 фразу-кліше, ви можете скласти з нею до 100 речень. Якщо ж ви дізнаєтеся 100 фраз-кліше, ви будете приємно здивовані тим, який широкий спектр ваших можливостей у розмовній мові при їх вживанні. Ці фрази-кліше, фрази-заготовки здатні самі по собі вирішити левову частку комунікативних завдань.

Для дистанційного е-навчання в рамках курсу підготовки online до іспиту з англійської мови на рівень B2 на базі Cambridge English: First групою викладачів кафедри був створений **інтерактивний словник розмовних кліше** е-курсу Smart English online на електронній навчальній платформі: 240 статей (див. малюнок нижче). Наприклад, повністю клішірованні повсякденні вислови, що мають різні значення:

свою думку, перевагу, згоду або незгоду, порівняння, побажання, опис, переваги або недоліки, припущення або поради, задоволеність або незадоволеність, допущення, рекомендації, пріоритети, результати, причини, аргументи, думки, цілі, вибір, ймовірність, можливість, відмінності, впевненість і невпевненість, розуміння або нерозуміння. Використовуючи потрібні кліше, ви надаєте висловам відтінок впевненості або невпевненості, радісного або незадоволеного ставлення до події.

Listing points					
No	Sound	Word/expression	Meaning	SRS	Example
1	2	3	4	5	6
1		Firstly/first of all...	Во-первых / В первую очередь...		First of all we'd like to know something about your family.
2		To start with...	Во-первых/Начать с...		To start with, you should improve your computer skills.
3		To begin with, ...	Для начала/Начнем с...		To begin with, animation is not my cup of tea.
4		Secondly...	Во-вторых...		Secondly, I enjoy watching adventures because they are thrilling.
5		Finally...	В конце концов, наконец...		Finally my turn came.
6		Also, .../They also.../The ... also...	Также; к тому же, ... / Они также ... / ... тоже ...		They also travel in search of food and water.
7		Not only do they..., they also...	Они не только ..., они также ...		Not only do they travel, they also practise foreign languages.
8		Another thing/important point is...	Другое дело, что... / Важно, что ...		Important point is that ice and snow on roads increases the risk of accidents.
9		What's more, ...	Более того, ...		What's more, underground car parks would be a solution to many city problems.
10		In addition, .../In addition to that, ...	Кроме того, ... / В дополнение к этому, ...		In addition, light loose clothing protects from the sun.
11		Then there's (the fact that)...	К тому же существует (тот факт, что ...)		Then there's the fact that frequent small meals eaten are healthier than fewer large ones.
12		It shouldn't be forgotten that...	Не следует забывать, что ...		It shouldn't be forgotten that we must understand children and learn about their needs.
Description					
No	Sound	Word/expression	Meaning	SRS	Example
1	2	3	4	5	6
1		Picture... shows...	На картинке ... изображено ...		This picture shows people enjoying music.
2		In the first photography we can see...	На первой фотографии мы можем видеть...		In the first photography we can see people shopping in different places.
3		In the second photography we see...	На второй фотографии мы видим ...		In the second photography we see a boy playing a computer game.
Making assumption/Speculating					
No	Sound	Word/expression	Meaning	SRS	Example
1	2	3	4	5	6
1		I think that.../they might be ...	Я думаю, что ... / они возможно...		I think that they will have to wake up very early to do farm work.
2		I assume that...	Я допускаю, что ...		I assume that learning languages requires a lot of effort and concentration.
3		I suppose they are ...	Я полагаю, что они ...		I suppose they are able to do what you like.
4		I suppose people ... at this sort of place when ...	Я полагаю, люди ... в подобного рода месте, когда ...		I suppose people work at this sort of place when they have a special training.
5		I get the impression that...	У меня складывается впечатление, что...		I get the impression that young people can't live without mobile phones.
6		To me it seems that ...	Had the bomb exploded in the open, it would probably have caused much more damage.		To me it seems that graffiti is an art form.
7		My guess is that...	Я полагаю/ считаю, что ...		My guess is that street musicians play to make a little extra money.
8		I'd say it would...	Я бы сказал, что это будет ...		I'd say it would be more popular with girls.
9		I don't believe that ...	Я не верю, что ...		I don't believe that ice-skating would be a great idea.
10		I doubt whether ...	Я сомневаюсь, ... ли		I doubt whether he enjoys ballet.
11		I think he/she may be ...	Я думаю, что он / она возможно ...		I think she may be keen on doing drama.
12		I expect he would/he'd ...	Я предполагаю, что он будет ...		I expect he would lead to a musical career.
13		It may/might/could be ...	Это возможно/может быть		It could be hundreds of metres high, I think.
14		It would probably be ...	Это вероятно будет ...		It would probably be possible to reduce the number of interpreters.
15		Judging from ...	Судя по...		Judging from the expression on his face, he is in great trouble.
16		It's likely/unlikely that ...	Вероятно/ маловероятно, что ...		It's unlikely that this team would win this game.
17		Perhaps he would/he'd ...	Возможно, он будет ...		Perhaps he would make a good career in architecture.

### Структура інтерактивного словника:

1. № розмовного кліше;
2. аудіозапис вимови розмовного кліше;
3. англійське розмовне кліше;
4. значення кліше у формі перекладу;
5. інтерактивна зона VMT;
6. приклад вживання кліше в реченні.

### Алгоритм дій зі словником.

1. Ознайомтеся із завданням мовного спілкування, яке відображено у назві лексичної таблиці на зеленому тлі. Усі розмовні кліше таблиці обслуговують цю задачу.

2. Для автоматизації досвіду використання розмовних кліше працюйте тільки з кліше, зазначеними жовтим фоном у колонці 2, у двох режимах:

а) для роботи у режимі від прикладу пофарбуйте білим шрифтом текст перекладу кліше у колонці 4;

в) для роботи у режимі від значення пофарбуйте білим шрифтом текст англійських кліше і приклади у колонках 3 і 6.

3. Увімкніть секундомір:

а) працюючи у режимі від прикладу, орієнтуйтеся на кліше, виділені у колонці 6, перекладіть їх, а потім перевірте себе, повернувши колір шрифту у колонці 4;

в) працюючи у режимі від значення, орієнтуйтеся на переклад кліше у колонці 4, промовте англійський еквівалент вголос, а потім перевірте себе, порівнявши свою відповідь з англійським кліше, повернувши колір шрифту у колонці 3.

4. Якщо ваша відповідь збіглася, переходьте до наступного кліше. Якщо ні - пофарбуйте білим по білому еквівалент, що не збігся (а запис, якщо ви його зробили, видаліть) і поверніться до цієї нагоди у наступній спробі. Завдання вважається виконаним, якщо всі вислови відкриті.

5. Після закінчення занесіть дані про час і кількість кліше, що збіглися в поле самооцінки і в Progress Bar. Якщо ефективність нижче 0,7, поверніться до виконання завдання і повторюйте спроби до тих пір, поки не отримаєте потрібний результат.

Щоб оволодіти англійською мовою, необхідно набувати мовні навички. У цьому процесі теорія повинна вбудовуватися в практику рівно в тому обсязі, в якому це необхідно. Навички ніхто не може вибудувати вам без вашої особистої участі і праці. Курс розроблений таким чином, щоб допомогти кандидатам правильно вибудувати навички мовлення. Правильно сформовані навички в будь-якій справі на вагу золота, тому що знання можна і забути, а ось те, що ви вмієте робити, залишається з вами навічно.

Набуті навички - це система, яка колись запрацює як добре налагоджений механізм навіть без вашої свідомої участі. Потрібно розуміти, що це не прийде само собою, а потрібен час, правильний тренінг і грамотно побудована мовна практика.

Вивчення обов'язкових для особистого і ділового спілкування розмовних фраз, фразеологічних зворотів і кліше на іноземній мові сприяє збільшенню словникового запасу як рідної, так і іноземної мов. Саме з цією метою ми і створили інтерактивний словник розмовних кліше англійської мови (в рамках курсу підготовки до іспиту з англійської мови на рівень B2).

Практика спрямована на контроль і автоматизацію знання розмовних кліше, які оформлюють мову в рамках комунікативних цілей курсу. Кліше підтримують «потік мови» - ключовий критерій оцінки навичок говоріння в рамках іспиту FCE. Щоб мова дійсно «текла потоком» використовується спеціальна мнемотехніка для запам'ятовування кліше VMT.

### **Література:**

1. <https://langformula.ru> > Блог об англійском языке > Английские слова по темам
2. <https://preply.com/.../klyuchevye-frazy-dlya-napisaniya-esse-na-anglijskom-yazyke/>
3. [bebris.ru/category/Разговорный-английский/](http://bebris.ru/category/Разговорный-английский/)

## **Оптимізація засвоєння лексики при професійно-орієнтованому навчанні англійської мови**

У наш час в Україні професійно-орієнтований підхід до навчання іноземній мові досить широко і активно впроваджується у навчальний процес вищих навчальних закладів. Сутність професійно-орієнтованого навчання, за словами Ж.М. Макушевої та М.Б. Ковальнової, полягає в його інтеграції з профільюючими дисциплінами з метою формування професійно значущих якостей особистості, при цьому іноземну мову можна розглядати як засіб підвищення професійної компетентності та особистісно-професійного розвитку студентів [1].

Таким чином, розширення мовного освітнього простору спонукає нас, викладачів кафедри іноземних мов ХНУБА, удосконалювати методику навчання, щоб сприяти розвитку певних здібностей студентів до іноземної мови. Необхідно підкреслити, що тут мова йде про мислення, пам'ять, увагу і мовлення в процесі вирішення поставлених навчальних завдань при формуванні мовної компетенції. Важко не погодитися з думкою О.Л. Жупанової, яка визначила лінгвістичні здібності як біосоціо-психолого-педагогічну освіту, що характеризує особливості особистості (мотивація, інтереси, емоційні прояви, рівень комунікабельності, тощо) та її пізнавальні можливості (сенсорні і перцептивні процеси, пам'ять, сприйняття, мислення, увага, мова) [2].

Особливе місце в навчальному процесі студентів, напрям підготовки яких «Будівництво» або «Архітектура», займає вивчення та оптимізація засвоєння лексики.

При роботі з лексикою ми плануємо наступні етапи:

1. Вступна лекція.
2. Пред'явлення нової лексики і повторення лексичних одиниць, що важко запам'ятовуються, у певному контексті.
3. Діагностичне тестування, яке дозволяє виявити, чи знають студенти досліджуване мовне явище і чи не викликає воно у них труднощів при розумінні.
4. Зняття виявлених труднощів і роз'яснення складних незрозумілих мовних явищ.
5. Читання тексту з передтекстовими завданнями.
6. Виконання текстових і післятекстових вправ.
7. Тест для оперативного контролю засвоєння вивченої лексики.

Отже, виходячи з багаторічного досвіду, ми переконані, що роботу з вивчення лексики слід випереджати вступною лекцією. Під час цієї лекції викладач роз'яснює учням мету і завдання пропонованих занять, пояснюючи, що при вивченні англійської мови не варто розраховувати на швидкий і легкий успіх; від них буде потрібна серйозна праця не тільки із запам'ятовування, але й в осмисленні мовних явищ. Вступна лекція необхідна не тільки для того, щоб студенти усвідомили цілі і завдання навчального процесу, а й самі стали активними партнерами викладача у навчальній діяльності.

На першому практичному занятті пропонується завдання на запам'ятовування нових слів в англійському та українському варіантах. Необхідно відзначити, що при перекладі цих слів ми, головним чином, дотримуємося їх термінологічних явищ.

Виконуючи вже перше завдання, слід домагатися від студентів рівня володіння словником, що вказаний у завданні. А показником того, що певний рівень досягнутий, слугує готовність студента вільно, в нормальному мовному темпі відтворити кожне слово в обох його варіантах. Тільки після цього ми переходимо до активізації слів у контексті і до роботи над текстом. Прикінцеві завдання, побудовані у формі питань і відповідей, слугують для контролю і самоконтролю рівня засвоєння лексики і запропонованих структур даного уроку.

Наприклад, студентам пропонується виконати наступні завдання, не звертаючись до вже вивченого матеріалу.

*1. Choose the correct variant.*

1. Every construction serves as accommodation
  - a. for people and enterprises
  - b. for people, families, organizations and enterprises
2. Foundation should not be placed
  - a. on organic soils
  - b. on inorganic soils

*2. Answer the following questions.*

1. Why do people build?
2. What are three main parts of a building?
3. What branches of civil engineering do you know? [3].

Нездатність студентів виконати ці завдання в необхідному мовному темпі вказує на те, що матеріал не засвоєний і мета уроку не досягнута. Все це створює перешкоди для подальшої роботи, тому необхідно зробити крок назад, щоб усунути виявлений пропуск у знаннях.

Адже установка на вільне володіння лексикою в передтекстових вправах має психологічне обґрунтування.

Практикою доведено, що тексти з високим вмістом незнайомих слів негативно діють на тих, хто навчається, відбиваючи у них бажання працювати з такими матеріалами і гальмуючи весь процес навчання. А ось вміння успішно долати лексичні труднощі належить до найбільш важливих завдань при вивченні мови. Викладачеві потрібно пам'ятати, що оптимальний відсоток незнайомих слів у запропонованому мовному матеріалі не повинен перевищувати 5%.

Працюючи над лексикою, студенти повинні знати, що всі слова в мові поділяються на повнозначні (іменники, смислові дієслова, прикметники, прислівники і числівники) і службові (їх називають «короткі слова» - «small words»). До їх числа належать артиклі, прийменники, службові та модальні дієслова, їх замітники, сполучники. Важливо пам'ятати, що англійська мова науки і техніки (на відміну від так званої «розмовної мови») не є мовою «коротких слів». А більшість повнозначних слів у фаховій літературі складні за структурою і довгі.

Наприклад:

1. *preheating* - попереднє нагрівання
2. *supercooling* - переохолодження
3. *accommodation* - пристосування

Студентам для повноцінної роботи з текстом за обраною ними спеціальністю необхідне знання як певного мінімуму повнозначних слів (термінів і слів загального значення), так і знання службових. Учні повинні розуміти, що їм не слід, виписавши зі словника повнозначні слова, намагатися пов'язувати їх "за змістом", тому що переклад виконується з опорою і на значення "коротких слів".

Велику складність у вивченні лексики представляють терміни - особливий шар словникового складу спеціальної літератури.



Загальновідомо, що термін (від лат. terminus - межа) зазвичай сприймається як слово або словосполучення, що позначає поняття якоїсь спеціальної області знання або діяльності.

У спеціальній літературі на терміни покладено значне змістове навантаження, яке домінує серед інших загальнолітературних і службових слів.

Термінологічні сполучення надзвичайно різноманітні як по змістовій структурі, так і по їх кількісному складу.

Студентам при виборі значення складного терміна і його перекладі важливо навчитися правильно визначити смисловий зв'язок між його компонентами.

Так, поєднання позначення речовини (*дерево, метал ...*) і предмета, наприклад, *wood covering, wood fiber, steel wire*, зазвичай перекладаються на українську мову словосполученнями «прикметник-іменник»: *дерев'яне перекриття, дерев'яне волокно, сталевий дрот*. Якщо ж у двокомпонентному терміні другий елемент - виробник дії, то український еквівалент - це поєднання двох іменників: *load binder - стяжка для вантажу, air heater - нагрівач повітря, concrete mixer - бетонозмішувач*.

Але точне розуміння терміна часто досягається лише зв'язком з контекстом. Наприклад: *deck floor - підлога балкона, deck slab - плита для настилу, deck roof - плоский дах*.

У сучасній мові будівельних спеціальностей значного поширення набули атрибутивні сполучення, які будуються з двох і більше повнозначних слів. Сполучення іменника, прикметника або дієприкметника утворюють єдине смислове ціле. Розвитку вміння розібратися у смисловій структурі словосполучення, зрозуміти зміст і запам'ятати його допомагають такі вправи:

1. Дайте українські еквіваленти атрибутивним сполученням:

*large-scale projects, standard steel sections, preconstruction stage, long-term erosion protection.*

2. Перекладіть текст. Запам'ятайте атрибутивні сполучення.

a. cantilever bridge - консольний міст

b. cantilever girder - консольна балка

c. cantilever truss - наскрізна консольна форма.

3. Порівняйте англійські терміни з відповідними українськими. Зверніть увагу на структурні відмінності.

*water-supply* - водопостачання

*water-resisting property* - водостійкість

*walling* - зведення стін

*fibre-glass roofing material* - склошифер.

4. З'єднайте англійські терміни з термінами українською мовою.

*brick clay* ----- дерев'яний міст

*timber-work bridge* ----- цегляна глина

*bolting* ----- двосхилий

*with two sloping surfaces* - закріплення болтами.

Звичайно, ми розглянули лише деякі етапи роботи з оптимізації засвоєння лексики при професійно-орієнтованому навчанні англійській мові, але виходячи з досвіду роботи, можна стверджувати, що правильний підбір вправ з лексичним матеріалом допомагає підвищити мотивацію студентів і отримати фахівців, здатних спілкуватися англійською мовою в професійній сфері.

### Література:

1. Макушева Ж.Н., Ковалёва М.Б. К вопросу о профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в медицинском вузе на материале аутентичных текстов по специальности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2014. - No 2(32). Ч.1. - С.115-118.

2.Жупанова Е.Л. Развитие способностей к иностранным языкам у студентов неязыкового вуза // Учебно-методический комплекс в системе подготовки по иностранным языкам в неязыковых вузах: теория и практика разработки. – М.: Рема, 2007. – 208 с.

3.Луговая А.Л. Английский язык для строительных специальностей средних профессиональных учебных заведений. – М.: Высшая школа, 2006. – 166 с.

**Новікова Є. Б.**  
**Харківський національний автомобільно-дорожній університет**  
**м. Харків, Україна**  
**e-mail: vasilyok@ukr.net**

### **Використання соціальних мереж на заняттях з іноземної мови**

В останнє десятиліття освіта почала освоювати різні стилі навчання з урахуванням світових технологій та інтернет-революції, зокрема відкрите навчання, дистанційне навчання, електронне навчання та соціальні мережі [3, 5, 6, 9]. В останні роки соціальні мережі, такі як Facebook, Twitter, My Space, Instagram та ін., стали основним інструментом соціальної взаємодії, спілкування та обміну інформацією. Саме тому дослідники почали вивчати позитивні та негативні наслідки використання соціальних мереж на заняттях. Попередні дослідження показали, що позитивні ефекти від використання соціальних мереж у вищій школі добре узгоджуються з самореалізацією студентів [1, 2]. Крім того, вчені довели, що роль соціальних мереж буде значною, оскільки студенти потребуватимуть соціальної підтримки інших людей як джерела самореалізації [7, 8]. Соціальна підтримка може зберегти психічне здоров'я студентів, а також благополуччя та підвищити рівень академічних результатів шляхом вільного вираження почуттів за допомогою нових каналів вивчення іноземної мови, а саме соціальних мереж, щоб налагодити дружні стосунки, взаємодію в Інтернеті та отримати більше знань та інформації [1, 4, 5]. Актуальність обраної теми пов'язана з підвищеною зацікавленістю до пошуку ефективних засобів навчання іноземної мови та міжкультурної комунікації у ЗВО. Метою статті є розроблення завдань, які можна використовувати на заняттях з іноземної мови, залучаючи соціальні мережі. Об'єктом дослідження є вплив соціальних мереж на процес навчання, формування знань, навичок та умінь. Предметом дослідження є соціальні мережі як засіб підвищення ефективності навчального процесу.

Проаналізувавши численні дослідження, та провівши власне, хочемо навести деякі шляхи використання соціальних мереж на заняттях з іноземної мови у немовних ЗВО.

Twitter (Твіттер) – це сайт мікроблогів. Мікроблогінг передбачає написання дуже коротких повідомлень про те, що ви робите, вираження власних ідей, дій, посилань на цікаві сайти тощо. Твіттер обмежує повідомлення до 140 символів, і ці повідомлення відомі в спільноті Twitter як «твіти». Коротка довжина твітів є лінгвістично цікавою, оскільки змушує власника сторінки бути дуже стислим і зосередити увагу на інтересах читачів.

Можливості використання Твіттера на заняттях:

1) Вправи на введення в іншомовну атмосферу: зосередити увагу на твітах новин із таких джерел, як BBC або CNN. У невеликих групах студенти читають один твіт і

намагаються передбачити подробиці цієї історії. Потім вони обмінюються ідеями з іншою групою, перш ніж перевіряти повністю викладену новину в Інтернеті.

2) Пошукова діяльність: Твітер має потужний інструмент пошуку, який дозволяє користувачам шукати певні елементи в «twittersphere». Наприклад, студентам можна надати одне слово з нової лексичної теми й дати завдання знайти приклади його використання або вживання в режимі реального часу. Тоді вони можуть з'ясувати значення цього слова з контексту без перекладу.

3) Практика написання стислих проте змістовних повідомлень.

4) Відпрацювання граматичного матеріалу, наприклад часу «present continuous», оскільки студенти пишуть твіти зразу ж.

Facebook та інші соціальні мережі дозволяють користувачам встановлювати та підтримувати зв'язок з іншими користувачами, які стають «друзями». Оскільки ви можете спілкуватися через обмін повідомленнями, то виникає можливість мовної чи мовленнєвої практики.

Варіанти завдань, що можна використовувати у практиці викладання іноземних мов:

1) Створіть власну групу для студентів кожної спеціальності в соціальній мережі. Група є формою віртуального клубу, яка має чітко визначену мету, завдання, що сприятимуть активності в мережі. Викладач може виступати адміністратором, пропонуючи теми для обговорення та публікуючи посилання.

2) Якщо ЗВО має власний профіль на сайті, то студенти можуть «потоваришувати» з університетом і отримувати найсвіжішу та найактуальнішу інформацію, вести дискусії з різними викладачами та студентами.

Необхідно зазначити, що впровадження в навчальний процес соціальних мереж надає можливість студентам своєчасно отримувати та надсилати будь-яку інформацію, пов'язану з процесом навчання, самореалізовуватися через спільну практичну та проектну діяльність, брати участь у різноманітних проектах та набувати знань у різних галузях. Крім того, студенти розширюють коло свого спілкування, виходячи за межі країни, розвивають критичне мислення, самостійність і відповідальність, оскільки працюючи в одній команді, вони не можуть підвести один одного.

Використання соціальних мереж допомагає створити позитивну навчальну спільноту та здорове навколишнє середовище, тому що викладач знаходиться в «світі студентів», оскільки це середовище є власне більше їхнім, ніж викладача, саме тому студенти почувають себе більш розкутими, розслабленими.

Отже, можемо сказати, що безперечно соціальні мережі є відносно новим методом інтерактивного навчання, який наразі активно запроваджується в освітній процес. Під час навчання студентів доречно використовувати вищевказані завдання, тому що вони активізують пізнавальну діяльність та покращують уважність студентів, підвищують зацікавленість у вивченні предмету та знімають психологічні бар'єри у спілкування. Проте неготовність викладачів до використання цього методу, а також легковажне ставлення студентів до соціальних мереж можуть стати основними недоліками використання цього методу.

### **Література:**

1. Aydin S. Foreign Language Learners' Interactions with Their Teachers on Facebook / S. Aydin // System : An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics. – 2014. – Vol. 42. – Pp. 155–163.
2. Birky I. Facebook : Maintaining Ethical Practice in the Cyberspace Age / I. Birky, W. Collins // Journal of College Student Psychotherapy. – 2011. – Vol. 25 (3). – Pp. 193–203.
3. Churchill D. Social Bookmarking-Repository-Networking: Possibilities for Support of Teaching and Learning in Higher Education [Electronic Resource] / D. Churchill, W. Wong,

- N. Law, D. Salter, B. Tai // *Serials Review*. – 2009. – Vol. 35. – Issue 3. – Access : <http://dx.doi.org/10.1016%2Fj.serrev.2009.04.006>.
4. Dudeney G. *How to Teach English with Technology* / G. Dudeney, N. Hockly. – Longman : Harlow, 2007. – 192 p.
5. Hargadon S. *Educational Networking : The important role Web 2.0 will play in education* [Electronic Resource] / S. Hargadon. – Access : <http://www.stevehargadon.com/2009/12/social-networking-in-education.html>
6. Kimberley T. *Interpreting Experiences of Teachers Using Online Technologies to Interact with Students in Blended Tertiary Environments* / T. Kimberley // *International Journal of Information and Communication Technology Education*. – Vol. 12. – Issue 4. – October 2016. – Pp. 76–87.
7. Lucas G. *Edutopia's Role in Education* [Electronic Resource] / G. Lucas. – Access : <http://www.edutopia.org/word-from-george-lucas-edutopias-role-in-education>
8. Бондаренко Е. Социальные сети как инструмент развития : виды и возможности [Электронный ресурс] / Е. Бондаренко. – Режим доступа : <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=1006>
9. Семенов Н. Все о соцсетях – I. Влияние социальных сетей на человека, проблемы социальных сетей / Н. Семенов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.seonews.ru/columns/vse-o-sotsialnyih-setyah-i-vliyanie-na-cheloveka-problemasotsialnyih-setey/>

*Новіна Н.Н.*  
*Харківський національний автомобільно-дорожній університет*  
*м. Харків, Україна*  
*e-mail: novina.natali@gmail.com*

### **Цілі і зміст мовної підготовки на початковому етапі навчання іноземних студентів у технічному ЗВО**

Проблема етапів – початкового, середнього, просунутого, в рамках яких організовується навчальний процес, традиційно вважається однією з центральних в методиці викладання мови. Сучасне розуміння комунікативності навчання, новітні дані лінгводидактики і суміжних з нею наук вимагають спеціального розгляду цієї проблеми. У сучасній методиці викладання мови іноземним студентам проблеми початкового етапу навчання розглядаються з точки зору методичної концепції, орієнтованої на комунікативно спрямоване навчання. Оскільки навчання мови, як і всяке навчання, є різновидом людської діяльності, його структура повинна виявлятися і характеризуватися на комунікативно-діяльностній основі.

Вважається, що вченням є цілеспрямована взаємодія викладача та студентів, що послідовно змінюється, в ході якого вирішуються завдання освіти, виховання і розвитку особистості. Всяка дидактична взаємодія сама по собі не одномоментна, вона є цілісним процесом. Поняття «процес» вживається в значенні «хід, розвиток будь-якого явища» і відображає закономірний, послідовний, безперервний зв'язок і зміну наступних один за одним моментів, станів і стадій розвитку, що представляють безперервний єдиний рух. Процесуальність навчання виявляється в його циклічній будові, коли і процес засвоєння і сам навчальний матеріал розподілені на стадії в межах повного курсу навчання. Циклічна будова забезпечує організацію навчального процесу

на діяльній основі. Стадії, що виділяються в навчальному процесі є різними за тривалістю і характером, вони складають етапи, центри, цикли навчання. Етапом вважається стадія в розвитку процесу, вичленення якого пов'язане з якими-небудь якісними змінами в ньому. Окрема стадія може існувати самостійно у вигляді замкнутого циклу, а може включатися в систему «блоків» взаємозв'язаних курсів, надбудовані один над одним, утворюючи окремих етап навчального процесу. Етап навчання повинен мати властивість відвертості по відношенню до інших етапів, створюючи тим самим цілісність процесу навчання, він не може бути замкнутим. У той же час етап навчання характеризується певною завершеністю в знаннях, уміннях і навичках: кожен етап має свої власні цілі, зміст, прийоми, що і складає його специфіку.

Сучасні науковці вважають, що саме наявність специфіки в завданнях, змісті, прийомах служить підставою для виділення етапів навчання: поступові зміни, що накопичуються у навчальному процесі, призводять до деякого якісного стрибка в галузі знань, умінь і навичок, який і забезпечує перехід до наступного етапу, дозволяє сформулювати новий комплекс завдань. Проте цілі, зміст і прийоми кожного етапу підпорядковані цілям всього навчання. На базі кінцевої мети для кожного етапу визначаються проміжні цілі і завдання, реалізація яких і служить підставою для виділення конкретного етапу. Відносна завершеність етапу виявляється в плані забезпечення комплексу комунікативних завдань: опанування певного об'єму мовного матеріалу, формування мовних умінь і навичок використання цього матеріалу в цілях обміну інформацією у сфері вчення.

Можна зробити висновок, що всі етапи навчання сприймаються як взаємозв'язані цикли, кожен з яких має свою мету, свій навчальний матеріал і прийоми роботи. У середині кожного етапу здійснюється детальніший підрозділ змісту навчального матеріалу і формованих мовних навичок і умінь.

Етапи співвідносяться з формами організації навчання. Кількість і тривалість етапів залежать від загальної тривалості навчання, цілей і умов. При вивченні мови іноземними студентами в технічних ЗВО виділяють наступні етапи: початковий, середній, просунутий і завершувачий. У багатьох ЗВО технічного профілю виділяються лише два етапи: початковий і основний (просунутий). Чим вище кінцевий рівень опанування мови, тим більша кількість етапів може бути виділена у навчанні. Як етапи навчання можуть бути розцінені цілі організаційні форми, якщо між цими формами існує спадкоємність. Можливо і виділення етапів усередині організаційних форм, важливо лише, щоб кожен етап виділявся не за формально-організаційним принципом (семестр, рік навчання), а реалізовував власні цілі, співвіднесені з кінцевою метою повного курсу навчання. Межа між етапами знаменує момент якісного переходу від одного комплексу завдань навчання до іншого.

Початковий період навчання в конкретній організаційній формі, здійснюючи спадкоємність з попереднім вченням, не вирішує нових завдань, а складає «стартовий майданчик» для реалізації цілей вчення даної форми або етапу. У методиці вчення мови як мові вчення для іноземних студентів початковий етап зазвичай зв'язується з абсолютним початком вивчення мови. Під початковим етапом розуміється відносно завершений в комунікативному плані період вчення, який виділяється по відношенню до вчення в цілому і характеризується нульовим «стартовим рівнем» володіння іноземними студентами мовою навчання.

Основні методичні характеристики початкового етапу, його специфіка в порівнянні з іншими етапами навчання обумовлена двома чинниками. По-перше це абсолютний початок вивчення іноземними студентами мови навчання: у студентів відсутній будь-який мовний запас, а також навички й уміння користування мовою навчання. Все це необхідно створити в найкоротші терміни, причому і мовний матеріал, і мовні уміння і навички початкового етапу мають бути базисними, складовими фундаменту володіння мовою в об'ємі, о визначений кінцевою метою.

Подальші етапи нарощують запас навчального матеріалу, розвивають і заглиблюють уміння і навички його використання. При цьому виникають завдання, які на початковому етапі не настільки актуальні: включення сформованих умінь і навичок до нового виду діяльності, корекція і вдосконалення сформованих навичок і умінь. Специфічне завдання початкового етапу – відібрати такий матеріал, сформувані такі навички й уміння його використання, які дозволять студентів в мінімальні терміни включитися в реальне середовище навчання, використовуючи вивчений матеріал в цілях комунікації.

Другий чинник, що визначає специфіку початкового етапу в порівнянні з іншими етапами навчання, пов'язаний з його виділенням по відношенню до навчання в цілому. Будучи включеним в цілісну систему, навчання на початковому етапі носить підготовчий характер по відношенню до навчання на подальших етапах, що вимагає відвертості вмісту початкового етапу, тісній зв'язки його зі змістом всього навчання, що з'являється у вигляді кінцевої мети і спадкоємності поетапних мінімумів мовного матеріалу.

Кінцева мета проектується на зміст навчання на початковому етапі навчання іноземних студентів у всіх своїх складових частинах. Оскільки початковий етап виділяється як самостійний цикл навчання, він повинен володіти відносною завершеністю. При комунікативній спрямованості всього процесу навчання завершеність слід розуміти як комунікативну. За змістом початковий етап подібний до фундаменту, на який можна звести базові знання з подальшим поглибленням знань відповідно кінцевій меті. При виділенні початкового етапу слід враховувати його значимі методичні характеристики в комплексі. Акцентування уваги на одній характеристиці приводить до однобічного трактування цілей і змісту початкового етапу навчання, що суперечить комунікативності і комплексності, які визначають циклічну будову навчального процесу.

Нульовий вихідний запас мовного матеріалу у студентів робить специфічним завдання проведення відбору навчального мінімуму для початкового етапу навчання. Найважливішу частину мінімуму складає базовий матеріал, що використовується у всіх видах, типах, формах мовної діяльності і представляє систему мови, що вивчається, в її істотних межах. Саме цей матеріал створює якість фундаментальності мовного мінімуму початкового етапу навчання.

Існує поняття базисного або базового мовного мінімуму. Базисний мовний мінімум складає основну частину навчального мінімуму початкового етапу, включає елементи різних рівнів мови, що використовуються у всіх формах, типах, видах мови і утворюють фундамент володіння іншомовною мовною діяльністю. До складу базисного навчального матеріалу входить не лише мінімум вербальних засобів, але і деякі невербальні засоби комунікації (наприклад, жести, згода, або незгода), а також основні правила користування вербальними одиницями в мові (наприклад, використання займенників другої особи множини «ви, ваш» при ввічливому зверненні до однієї особи), тобто основні лінгво-краєзнавчі знання. Не вичерпуючи всього змісту початкового, базисний навчальний матеріал складає основну частину мовного мінімуму цього періоду навчання.

Включення базисного учбового матеріалу у вміст вчення іноземних студентів мові вчення на початковому етапі забезпечує «відкритість» цього етапу, дозволяє студентам засвоїти систему мови вчення, що необхідне для опанування мовної діяльності, причому в першу чергу йдеться про граматичну систему. Знання типового граматичного матеріалу, що є основою користування мовою у навчанні, формує мовну здатність людини. Формування граматичних понять і опанування структурою неможливе без системного осмислення елементів, понять і одиниць інших рівнів мови.

Системність пронизує початковий процес, складає внутрішню конструктивну опору його методичної організації. Елементи системи мови «кристалізуються» в

складній динамічній системі комунікативних одиниць комплексно, розрізнений за характером матеріал об'єднується в межах блоку за функціональним, а в межах циклу навчання – за ситуативно-тематичним принципом.

У різних блоках елементам того або іншого рівня може приділятися більше або менше уваги. У міру накопичення матеріал періодично узагальнюється і систематизується, що дозволяє експліціювати для іноземних студентів систему мови в навчальному процесі.

Всі компоненти навчальних цілей спроектовані на зміст початкового етапу. Співвідношення початкового етапу з навчанням в цілому визначається залежно від кінцевої мети і специфіки форми навчання. Фундамент може бути широким, вирішувати значною мірою цілі всього навчання.

**Олексенко О. О.**  
**Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця**  
**м. Харків, Україна**  
**e-mail: ooo2014@ukr.net**

### **Поетапне формування комунікативних навичок студентів у процесі вивчення іноземної мови**

Глобальні за своїми масштабами інноваційні процеси, що відбуваються у системі вищої освіти України, підвищують роль іноземної мови як джерела знань про країну та світ і статус навчальної дисципліни “Іноземна мова”, головною метою якої є формування і розвиток комунікативних навичок студентів. Від рівня сформованості іншомовних комунікативних навичок залежить ефективність опрацювання поставлених завдань, налагодження крос-культурних професійних зв'язків, конструктивне вирішення конфліктів. Навчальна діяльність у ЗВО має здійснюватися на основі врахування індивідуальних психологічних особливостей, ціннісних орієнтацій, професійних сподівань студентів, а також має сприяти розв'язанню суперечностей навчального процесу й досягненню гармонії між усіма учасниками педагогічного процесу. Поставлена проблема пов'язана з першочерговими науковими та практичними завданнями підготовки висококваліфікованих, мобільних, конкурентоспроможних фахівців.

Мета статті – виділити та схарактеризувати основні етапи з формування комунікативних навичок студентів під час вивчення іноземної мови.

За результатами аналізу останніх досліджень і наукових публікацій можна дійти висновку, що загальні підходи до розвитку та вдосконалення комунікативних навичок обґрунтували Е. Б. Бистрай, Ю. Н. Ємельянова, М. К. Кабардов, Є. С. Кузьміна та інші вчені. Компетентність як багатогранне явище розкривається вітчизняними та зарубіжними науковцями в педагогіці (Н. М. Бібік, І. А. Воробйова, Т. В. Колбіна, М. Леннон та інші), психології (М. А. Козловець, А. А. Леонт'єв, Х. Гайстман та інші), лінгвістиці (Т. М. Дрідзе, А. М. Хомський, М. Хартіг та інші), філософії (А. Л. Андреев, В. П. Андрущенко, Д. Хенгст та інші).

Відомо, що в немовних ЗВО вивченню іноземної мови відведено меншу кількість годин, ніж у лінгвістичних, тому комунікативні навички мають формуватися в комплексі різних навчальних дисциплін, як-то “Міжнародна економіка”, “Філософія”, “Культурологія”, “Соціологія” тощо. Проте саме на заняттях з іноземної мови цей

аспект набуває вирішального значення, оскільки майбутні фахівці можуть наблизитись до культурного середовища, мова якого вивчається; усвідомити різноманітність та ідентичність культур у процесі їх зіставлення; відчути взаємозв'язок і вплив культур.

У результаті нашого дослідження висновуємо, що ефективне втілення навчальних завдань може бути досягнуто шляхом поетапного формування комунікативних навичок упродовж навчальних занять з іноземної мови. Цілі кожного з етапів мають відповідати особливостям дисципліни, що вивчається.

За Каганом, етапи будь-якої діяльності охоплюють: орієнтування, пізнання, перетворення, оцінювання [2]. Засвоєння навчального матеріалу залежить від багатьох чинників: зовнішнього середовища, наочних посібників, методики їх застосування, рівня підготовки студентів до сприйняття інформації, їхніх індивідуальних особливостей. Засвоєння знань, умінь і навичок є цілісним педагогічним процесом, у якому всі елементи взаємопов'язані. І. Лернер розрізняє первинне засвоєння; розпізнавання-відтворення; застосування за зразком; творче застосування в новій ситуації [3]. За В. Безпальком, рівні засвоєння знань класифікують на ознайомлення (розпізнавання об'єктів, процесів під час повторного сприйняття інформації); репродукцію / відтворення (копіювання й застосування інформації для виконання певної дії); продуктивну дію (пошук нової інформації для самостійної дії); творчу дію (самостійне конструювання способу діяльності) [1, с. 46].

Зазначені теорії дають підстави для виділення основних етапів формування комунікативних навичок студентів: орієнтувально-мотиваційного, пізнавального, трансформаційного та рефлексивно-оцінного.

На орієнтувально-мотиваційному етапі мета навчальної діяльності – зорієнтувати студентів на навчання, виявити наявні знання з відповідної сфери та очікування студентів, сформувати позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови. Зазначені фактори створюють оптимальні умови для набуття комунікативного досвіду у майбутній професійній діяльності студентів.

Згідно з психологічними дослідженнями (Г. Андрєєва, Л. Виготський, В. Давидов та інші), наочність не тільки сприяє таким психічним процесам, як-то сприйняття інформації, запам'ятовування, мислення, а й допомагає активізувати розумову діяльність студентів, поглибити проникнення в сутність об'єктів вивчення. Застосування засобів наочності допомагає залучити до процесу сприйняття всі аналізатори – слухові, зорові, рухові тощо. Відтак, на орієнтувально-мотиваційному етапі найрезультативнішим є пояснювально-ілюстративний метод навчання (досягнення мети через продукування готової інформації, пояснення та ілюстрування словом, зображенням, дією). Серед дидактичних засобів застосовуємо анкетування, тестування, обговорення епіграфу до теми, перегляд відеосюжета за темою, створення концептуальних карт і асоціограм на основі ключових понять.

Окреслені дидактичні засоби допомагають учасникам педагогічного процесу адаптуватися до навчальної діяльності. Анкетування майбутніх фахівців здійснюється з метою виявлення їхніх загальних та рубіжних цілей, очікувань від практичних занять, рівня усвідомлення значущості поставленої проблеми, ступеня ознайомлення з принципами міжкультурної грамотності та міжнародними нормами тощо. Тестування студентів проводиться з метою виявлення рівня практичних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, а також прогалин у певних аспектах теми, що вивчається. Отримані результати анкетування та тестування є цінним орієнтиром для викладача і студента, оскільки на їх основі підбираються й адаптуються відповідним чином дидактичні засоби. Обговорення епіграфу та відеосюжета, а також опрацювання ключових термінів уможливають розуміння студентами власного рівня підготовленості до вивчення теми, її значущості, необхідності вдосконалення наявних знань, сприяють підвищенню інтересу студентів до навчання. Створення концептуальних карт і



асоціограм сприятиме поглибленому проникненню студентів у сутність основних понять, формуванню системного мислення.

Метою пізнавального етапу є формування нових знань щодо об'єктів вивчення для подальшого їх використання в процесі вирішення комунікативних завдань, а також необхідних професійних якостей майбутніх фахівців. Пізнавальний етап характеризується конструюванням моделей щодо безпосередньої взаємодії (через особистісні контакти) і опосередковано (через автентичні джерела в друкованому або електронному вигляді (художня література, періодичні видання, словники, кінофільми, аудіозаписи тощо). На початку зазначеного етапу студенти сприймають інформацію на прагматичному рівні, що має на меті висловлювання власних і розуміння сторонніх цілей та інтенцій, забезпечення адекватного міміко-пантомімічного супроводу. У процесі опанування матеріалом майбутні фахівці отримують інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії, запозичують з джерел культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді вербальних та невербальних форм.

Упродовж пізнавального етапу використовуємо пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи навчання (завдання на репродукування способів дій за зразком у варіативних ситуаціях), оскільки “неодноразове репродукування способів діяльності дозволяє не тільки застосовувати, але й поглиблювати знання, що лежать у їх основі... розширювати й тим самим забезпечувати їх стійке засвоєння” [3, с. 99]. Пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи є умовою успішного виконання творчої діяльності студентів. На цьому етапі пропонуємо студентам читання текстів професійного спрямування: детальне (для одержання точної інформації), оглядове (для загального розуміння), селективне (для отримання специфічної інформації), орієнтовне (для виділення головних опорних речень); вправи на співставлення понять з відповідними поясненнями або ілюстраціями.

Виконання вправ у групах, обговорення відповідей у командній роботі викликають позитивні почуття співпереживання й схвалення, розвивають гуманістичну установку на спілкування, готовність до комунікативної взаємодії. Успішне засвоєння матеріалу на пізнавальному етапі дає підґрунтя для реалізації набутих знань на практиці упродовж трансформаційного етапу. Метою є узагальнення й систематизація самостійно здобутих знань із теми, що вивчається; вироблення стратегії творчого застосування здобутих знань.

На трансформаційному етапі превалює метод проблемного навчання, який потребує творчого пошуку нових знань, способів і дій студентів. Метод проблемного навчання може бути поєднано з евристичним, який передбачає засвоєння досвіду творчої діяльності, опанування окремими етапами розв'язання проблемних завдань (з боку студентів) і часткове роз'яснення нового матеріалу разом з проблемними запитаннями й пізнавальними завданнями або експериментами (з боку викладача).

Студенти самостійно аналізують й опрацьовують навчальний матеріал із застосуванням набутих знань під час виконання таких завдань: визначення основних понять із застосуванням мозкового штурму; пошук і відбір інформації для презентації; проведення дебатів, дебрифінгів, евристичних бесід із метою набуття порозуміння й розв'язання професійних проблем; дискутування із застосуванням прийому “навмисна помилка”; підготовка презентацій, публічних виступів з метою обґрунтування власної позиції до поставленої проблеми; написання ділових листів, резюме, анотацій тощо.

Упродовж трансформаційного етапу підготовки майбутніх фахівців відбувається перехід від управління діяльністю студентів до співуправління на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, що дозволяє майбутнім фахівцям активніше залучатися до процесу керування якістю власною навчальною діяльністю.

Завершальним етапом з формування комунікативних навичок студентів є рефлексивно-оцінний, мета якого – порівняння отриманих результатів з цілями,

поставленими на початку навчальної діяльності. Аналіз і оцінка власних здобутків і “прогалин” передбачає подальше доопрацювання й удосконалення набутих знань.

На рефлексивно-оцінному етапі основними є евристичний і дослідницький методи (проблемна ситуація або утруднення, подолання якого потребує творчого пошуку, нових знань, способів дій). Дослідницький метод передбачає стимулювання студентів до самостійної роботи із збирання фактів, їх систематизації та аналізу. Дидактичні засоби на цьому етапі передбачають самоуправління студентами навчальною діяльністю, що охоплює: аналіз моделей усіх видів комунікації; рольову гру; проектну роботу; написання сенкени; самооцінку навчальної діяльності; підбиття підсумків у вигляді діаграм, таблиць тощо.

На основі зазначених дидактичних засобів студенти формулюють гіпотези, використовують аналогії, детально аналізують завершену роботу, виправляють помилки, обговорюють інші можливі варіанти розв’язання завдань. Про позитивний результат проходження попередніх етапів навчальної діяльності свідчать уміння конструювати моделі адекватної поведінки в проблемних ситуаціях, надання переваги компромісній стратегії та співробітництву в конфліктах, здатність викликати почуття гуманності, толерантності, емпатійності.

Упродовж наведених етапів роль викладача варіюється в межах координатора, консультанта, помічника, спостерігача, рівноправного партнера. При переході від одного етапу до іншого, залежно від труднощів матеріалу та потреб студентів, окремі етапи можуть бути більше або менше розгорнутими.

Отже, застосування сукупності етапів навчальної діяльності (орієнтувально-мотиваційного, пізнавального, трансформаційного та рефлексивно-оцінного) оптимізує формування та розвиток комунікативних навичок студентів, моделює умови для досягнення спроектованої навчальної мети, створює середовище творчого співробітництва й конкуренції в цілісному педагогічному процесі вищого навчального закладу. Поетапне формування комунікативних навичок студентів забезпечує послідовність, варіативність та індивідуалізацію педагогічного процесу.

Перспективою розвідок вважаємо подальше розроблення дидактичних засобів на кожному з етапів навчальної діяльності для формування комунікативних навичок студентів у немовних закладах вищої освіти.

### **Література:**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 414 с.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

*Онкович А. Д.,  
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри зв'язків із  
громадськістю і журналістики Київського національного університету  
культури і мистецтв  
E-mail: onkan@ukr.net, ioj@ukr.net  
Боголюбова М. М.,  
старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін і мовної  
підготовки Київського медичного університету*

## **Нове в медіаосвіті: мовно-педагогічна благодидактика**

**Постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Медійна педагогіка, медіаосвіта, медіадидактика розвинулися у багатьох країнах світу, педагогічні напрацювання яких для нас часто ставали інноваційним орієнтиром. Як свідчить аналіз національного досвіду, за деякими позиціями Україна веде перед, що й засвідчують приклади з педагогічної та науково-педагогічної благодидактики.

На потенційні можливості професійно-орієнтованої медіаосвіти у вищій школі першою звернула увагу український професор Г.В.Онкович [8]. Вона ж розкривали зміст термінів "інформаційна грамотність", "медіаграмотність", "медіаінформаційна грамотність" та "медіакомпетентність фахівця", поданих як у дослідженнях зарубіжних науковців, так і в працях українських дослідників [3], обґрунтовувала необхідність розуміння "парасолькового" поняття "медіа-інформаційна грамотність" як одного із базових у сучасному суспільстві знань [9]. До цього процесу долучилася група представників її наукової школи – К.Балабанова, Р.Бужиков, Ю.Горун, Н.Духаніна, О.Каліцева, І.Сахневич, О.Янишин, інші українські дослідники.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми** засвідчує прискорений темп упровадження медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи. Досить назвати дисертаційні роботи практиків, ямена яких названо вище, щоб пересвідчитися в можливостях медіаосвітнього підходу в осучасненні навчального процесу. Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як «традиційних» засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засоби новітніх інформаційних технологій, а саме – програмно-апаратні засоби і пристрої, що функціонують на базі обчислювальної техніки тощо. Власне, явища ці були присутні в житті соціуму від початку виникнення засобів масової інформації, однак зовсім недавно з'явилися у вжитку нові поняття, які увібрало в себе „медіа”, й почали активно використовуватися у різних галузях суспільного життя. Сьогодні поняття «медіадидактика» стало «парасольковим» для цих та інших технологій використанні масовокомунікаційних джерел у навчальному процесі.[3] В свою чергу, одне з них - поняття «Інтернет-дидактика» - теж стало «парасольковим» для новітніх термінів, котрі виникли саме завдяки появі інтернету. Серед них – вікідидактика[2, 13], благо-(сайто)дидактика (педагогічна, наукова) [1; 16] та ін., тож сьогодні можемо стверджувати, що існують такі складові медіадидактики, як теледидактика, кінодидактика, мультимедіадидактика (в т.ч. – інтернет-дидактика) тощо – залежно від специфіки того чи іншого засобу масової інформації [12].

**Постановка завдань дослідження.** Можливості медіаосвітніх технологій спонукають до їхнього новотворення, осучаснення, активної пропаганди і поширення в середовищі навчальних закладів різних профілів підготовки. На часі активізувати напрацювання з медіадидактики вищої школи. Медіадидактика об'єднує різні

медіатехнології відповідно до стратегічних цілей. Технології ці спираються на відповідні медіаджерела, опрацьовують різні медіапродукти відповідно до завдань освітнього процесу. Причому, саме медіаосвітні технології, котрі інтенсивно розвиваються останнім часом, посідають провідне місце і в самоосвіті особистості, орієнтують на самозбагачення потрібними знаннями упродовж життя [3; 6; 7; 10].

**Мета статті** – привернути увагу освітянського загалу до можливостей розвитку медіакомпетентності фахівців через використання у навчальному процесі й самоосвіті «педагогічних» авторських сторінок із соціальних мереж, а саме – до блогів, сторінок. Нині блогодидактика - один із складників медіадидактики [3]. Виокремлено поняття «педагогічна блогодидактика», «наукова блогодидактика», «науково-педагогічна блогодидактика» [1; 5; 6]. Авторами їх є освітяни-практики, які освітні можливості блогів розглядають з педагогічних потреб.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поняття «Педагогічна блогодидактика» вперше з'явилося в мережі Фейсбук 4 грудня 2017 р. Саме тоді було створено однойменну сторінку для поширення передового досвіду педагогів-новаторів [<https://www.facebook.com/groups/157912791489994/>], котрі ведуть власні блоги. Відтоді освітяни мають поле для поширення передового досвіду, ознайомлення з набутками колег. Нещодавно тему «Блогодидактика на уроках» було докладно представлено у серпневому випуску «Інформаційного збірника для директора школи та завідувача дитячого садка»: досвідом зі створення блогів і використання їх у навчанні ділилась Наталія Немировська, вчителька української мови та літератури СЗШ І–ІІІ ступенів № 4 м. Гайсин, що на Вінниччині [5]. Вона, до речі, першою взяла на озброєння поняття «блогодидактика» [<https://natalianemirovska.blogspot.com>] й представила його в доповіді "Використання блогодидактики в контексті вивчення життєтворчості Михайла Стельмаха" на науковій конференції «Михайло Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання». Наразі на її блозі присутня сторінка «Використання блогодидактики на уроках української літератури». Творча вчителька має кілька авторських сторінок в інтернет-мережі. Всі вони адресовані поціновувачам українського слова. Популярністю користуються «Мовознавчі забавки від Наталії Немировської» [<https://www.facebook.com/groups/1305294976224286/>] До уваги користувачів - інтерактивні ігри та мовознавчі забавки, які можна використовувати на уроках та підготовці до ЗНО, для перевірки власних знань.

У час комп'ютерних технологій важко уявити учителя, який не чув про різні онлайн-сервіси, котрі полегшують і урізноманітнюють роботу будь-якого учителя. Саме про це 8 листопада 2018 року вела мову вчителька української мови та літератури Наталя Немировська під час вебінару «Можливості Google в освітньому середовищі» [<https://naurok.com.ua/webinar/mozhливosti-google-v-osvitnomu-seredovischi>]. Вона наголошувала, що «базові сервіси Google мають безмежні можливості не лише для організації навчально-виховного процесу, але й професійного розвитку педагогів та адміністрації закладів середньої освіти, підвищення їх компетентності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)». Під час вебінару Н.В.Немировська демонструвала, як можна застосовувати на практиці сервіси Google.

У дослідженнях науковців було апробовані поняття «педагогічний» й «науково-педагогічний» блоги [1]. Наразі ми вперше вводимо поняття «мовно-педагогічна блогодидактика», оскільки прагнемо привернути увагу до напрацювань педагогів-практиків. Усі вони – професійно-орієнтовані. Це – оригінальний шлях ознайомлення учнів, студентів і колег із власними новаторськими напрацюваннями, методами наукового пізнання, важливий засіб формування дослідницьких і пізнавальних компетентностей, розвитку компетентностей особистісних. Завдяки таким «предметним» блогам, сайтам, сторінкам в інтернет-мережі формується і самоосвітня компетентність (здатність спонукати й організувати себе до самоосвіти); розвивається соціальна компетентність (реально-віртуальна співпраця з колегами,

іншими блогодидактами, зокрема, розуміння своєї ролі в освітньо-виховному процесі держави). Перед у творенні подібних сторінок в Україні вели шкільні вчителі, котрі сповна оцінили переваги блогодидактики у спілкуванні з учнями, у поширенні предметних знань, в обміні передовими знаннями і освітніми технологіями, досвідом з колегами тощо.

Один із перших блогодидактів – українознавець із Запоріжжя Ганна Черкаська - визнана свого часу одним із кращих українських блогерів. Про себе вона пише так: «Пенсіонер із діагнозом: "Учитель". Сповідую п'ять "К": книжки, квіти, коти, кава, комп». Її блог «Українська історія» [<http://uahistory.com/>] має розділи «Мовні забавки», «Історичні події», «Сучасність», «Видатні люди», «Форуми», які постійно поповнюються і давно стали джерелом актуальної інформації для філолога, історика, українознавця. Щодня упродовж кількох років оновлюється наповнення сторінок блогу актуальним матеріалом, котрий вчителі використовують в освітньому процесі, а інші споживачі блогу – для самоосвіти.

Серед педагогів-новаторів – ще одна запоріжчанка, Галина Корицька, автор власно створених науково-методичних електронних ресурсів: «Камертон філолога» [<http://korucja50.blogspot.com>], «Камертон філолога: відлуння»; «Обрії науковця-філолога» [<http://korucja.wix.com/korucjalabzp>]; «Світоч України» [<http://ukrikt.wix.com/shevchenko-svitoch>]. Вона розробила науковий, навчально-методичний ресурс «Хмарний кабінет Галини Корицької» [<http://s-edu.org.ua/korucjazp>], де забезпечувала навчання вчителів української мови та літератури із проблеми електронної лінгводидактики, проектування українськомовного електронного освітнього середовища. «Камертон філолога», як й інші ресурси Г.Р.Корицької для освітян, – «чудовий інструмент для настроювання струн глибоких учительських і чистих дитячих душ та сердець».

Ольга Криворотенко, учитель української мови та літератури КЗ "Ганнівський НВК "СЗШ-ДНЗ" Верхньодніпровського району Дніпропетровської області гостей свого блогу «Дивосвіт» відвідувачів своєї сторінки зустрічає такими словами: «Переконана, що сюди завітали справжні педагоги, ті, про яких можна сказати: "Він — учитель за покликанням; його не можна уявити собі ніким іншим як учителем. Викладання стало його життям, його поживою; воно нероздільно зв'язане з ним. І не дивно, що вчительська справа стає у нього вільним мистецтвом, і він на всіх своїх учнів накладає печать свого духу! Як він знаходить своє щастя в навчанні, так можна вважати щасливими тих, хто в нього вчиться"(А.Дістерверг)» [<https://krivorotenko.blogspot.com/>]. На головній сторінці представлено змістове наповнення її блогу: Нормативно-правове забезпечення, Наука - практиці, Українська мова, Українська література, Література рідного краю, Факультативи, курси за вибором, Творча відеомайстерня, Філологічна студія "Дивосвіт", Публікації, Презентації, Цікаве з інтернету, Позакласна робота з предмету, Сайти, блоги для філологів, Кабінет української мови та літератури,

Цікаві сторінки в мережі мають вчителі української мови та літератури - Білан Оксана Григорівна з Лубенської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №6, [<http://oksanabilan.blogspot.com/>], Заболотнюк Марія Григорівна з Багринівської ЗОШ І-ІІІ ступенів Чернівецької області, а також інші педагоги з усіх навчальних дисциплін. Приклад наявних сторінок вчителів української мови та літератури спонукав нас до виокремлення мовно-педагогічних сторінок, об'єднати їх поняттям «мовно-педагогічна блогодидактика».

Нещодавно в українському інтернет-просторі з'явилася чи не перші «педагогічні сторінки» групи «технарів» – *Освіта за спеціальністю "Нафтогазова інженерія та технології"* [[https://www.facebook.com/groups/145315129579851/?hc\\_location=group](https://www.facebook.com/groups/145315129579851/?hc_location=group)]. Це дало нам підстави вести мову про науково-педагогічну блогодидактику, адже модерують її знані науковці в галузі нафтогазової галузі.-Наразі сторінка – водночас

приклад: однієї з медіаосвітніх технологій, медіадидактики вищої школи, предметної медіаосвіти. Подальше спостереження над інтернет-продуктами в мережі інтернет спонукали до виокремлення поняття «інженерна блогодідактика». За аналогією почали з'являтися інші – медична, економічна, юридична... У такий спосіб приєдналися до розвитку професійно-орієнтованої медіаосвіти і колеги з інших науково-освітніх сфер.

**Висновки та перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.** Як засвідчив аналіз учительських блогів і сторінок у соціальній мережі, більшість педагогів зрозуміли і правильно оцінили можливості сучасних медіаосвітніх технологій, успішно розробляють і послуговуються ними, ширять передовий педагогічний досвід – і не тільки власний, а й креативних колег. У вчительських блогах - розробки занять, методичні скарбнички, кращий досвід колег-однодумців. Педагогічна палітра цих матеріалів унікальна, постійно оновлюється, збагачується. Педагоги наче перебувають у віртуальному змаганні на професійність, педагогічну творчість. Подібні майданчики мають педагоги чи не всіх навчальних дисциплін. Професійно-орієнтовані блоги педагогів-практиків – це оригінальний шлях ознайомлення учнів, студентів і колег із власними новаторськими напрацюваннями, методами наукового пізнання, важливий засіб формування дослідницьких і пізнавальних компетентностей, розвитку компетентностей особистісних. Завдяки таким «предметним» блогам, сайтам, сторінкам в інтернет-мережі формується і самоосвітня компетентність (здатність спонукати й організувати себе до самоосвіти); розвивається соціальна компетентність (реально-віртуальна співпраця з колегами, іншими блогодидактами, зокрема, розуміння своєї ролі в освітньо-виховному процесі держави). Перед утворенні сучасно-педагогічних сторінок в Україні ведуть шкільні вчителі, котрі повна оцінили переваги соціальних мереж взагалі і блогодідактики зокрема у спілкуванні з учнями, у поширенні предметних знань, в обміні досвідом з колегами тощо.

#### **Література:**

1. Білецький, В. С., Онкович, Г. В., Онкович, А. Д. Нове в медіаосвіті: науково-педагогічна блогодідактика // Івано-Франківськ : Прикарпатський вісник НТШ. Слово. – 2018. – № 4(48). – С.380-391. ISSN 2304-7402.
2. Боголюбова М.М. Технології вікідідактики у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців // Гуманітарні проблеми вищої освіти: зб. наук. пр. - Харків: ХНАДУ, 2018. - Вип. 9. - 114 с. - С.9-17.
3. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів /за науковою редакцією д. пед. н., проф. Г.В. Онкович // Г.В. Онкович, К.Є.Балабанова, І.Ю.Гуріненко, Н.М.Духаніна, А.Д.Онкович, І.А. Сахневич, О.К.Янишин. – К.: Логос, 2013. -195 с.
4. Масовокомунікаційний навчальний текст як основа мовотворчої діяльності / Г. В. Онкович // Мова і культура : матеріали V Міжнар. конф. / Ін-т міжнар. відносин. – Київ : ІМВ, 1997. – Т. 5. – С. 73–74.
5. Немировська Н.В. Блогодідактика на уроках// Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка, 2018. - 8.
6. Онкович Г.В. Засоби масової інформації у навчанні мови (українознавчий аспект) / Ганна Онкович // Дивослово : Укр. мова й літ. в навч. закл. : щоміс. наук.-метод. журн. МОН України. – 1997. – № 5/6. – С. 19–24.
7. Онкович Г.В. Пресодідактика та пресолінгводідактика у навчальному процесі з української мови як іноземної / Г. В. Онкович // Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., Ялта, вересень 1993 / сост. І. Осташ. – Львів : Каменяр, 1994. – С. 80–88.

8. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі / Г. Онкович // Вища освіта України. - 2014. - № 2. - С. 80-87. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2014\\_2\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_2_14).
9. Онкович А. В., Онкович А. Д Медиа- и информационная грамотность как зонтичное понятие обучающей среды // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М. : МАНПО ; Ярославль : Ремдер, 2014. – С. 328–332.
10. Онкович Г.В. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі // Дивослово, 2007.– № 6. – С.2-4.
11. Онкович Г.В. «Парасолькові» терміни сучасної медіаосвіти // Нові технології навчання : зб. наук. пр. – Вінниця ; Київ, 2014. – С. 189-194.
12. Онкович А.В. Интернет-дидактика в обучении русскому языку как иностранному / А. В. Онкович // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры : мат-лы XIII Конгресса Междунар. асоц. преподавателей рус. яз. и лит., Гранада, Испания, 13–20 сент. 2015 г. :– СПб. : МАПРЯЛ, 2015. – Т. 10. – С. 788–793.
13. Онкович Г. В. Вікідидактика як інновація у мовній підготовці студентів. // Збірник "Інновації та традиції у мовній підготовці студентів": тези доповідей міжн. науково-практичного семінару. – Х. : ХНУБА, 2017. – 339 с. - С.194 - 198.
14. Онкович Анна. Вікідидактика та її технології в системі відкритої освіти // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. - Донецьк-Маріуполь-Покровськ, 2018. - 302 с. - С.200 – 237.
15. Онкович, Анна. Медиадидактика: масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному : [монография] / Анна Онкович. – Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 332 с.
16. Сахневич І.А. Педагогічні умови застосування блогодидактики в процесі вивчення англійської мови професійного спрямування і формування медіа культури студентів ВТНЗ // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г.Сковороди» , 2017. - Т.6. - № 37-1 . - С.237-247.

УДК 37.013

**Онкович Г. В.,**  
*доктор педагогічних наук, професор,*  
*Київський медичний університет, E-mail: onkan@ukr.net*

**Білецький В. С.,**  
*доктор технічних наук, професор,*  
*Національний технічний університет*  
*«Харківський політехнічний інститут», E-mail: ukcdb@i.ua*

**Онкович А. Д.,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент,*  
*Київський національний університет культури і мистецтв*  
*E-mail: ioj@ukr.net*

**Нове у вищій освіті : інженерна блогодидактика  
(на прикладі підготовки спеціалістів для нафтогазової сфери)**

**Вступ.** Медіаосвіта як нова педагогічна галузь, своїм змістом зорієнтована на людину, виокремилась відносно недавно. **Актуальність** даної статті обумовлена

інноваційним освітнім процесом, суспільною потребою, оскільки розвиток засобів масової інформації і комунікації та їх залучення до процесу навчання і виховання значно активізували творчий пошук освітян у багатьох країнах. **Методологія** медіадосліджень є міждисциплінарною, спирається на класичну філософську методологію аналізу соціокультурних феноменів.

Особистість як соціальна істота інформаційного суспільства без медіакультури не існує. **Аналіз останніх досліджень** і публікацій з проблеми засвідчує прискорений темп упровадження медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи. Дослідники Р. Бужиков, Ю. Горун, Н. Духаніна, О. Каліцева, І. Сахневич, О. Янишин та ін. розглядали технології використання медіазасобів у навчанні майбутніх економістів, редакторів, інженерів комп'ютерних наук, юристів, інженерів нафтогазової промисловості, документознавців, перекладачів, пропонували авторські методики [3, 4, 8]. Завдяки їм, науковцям і педагогам-практикам, ще недавно нове поняття «медіадидактика» об'єднало низку сучасних освітніх технологій, стало «парасольковим» для цих та інших понять [9]. В свою чергу, одне з них – поняття «Інтернет-дидактика» – теж «парасолькове» для новітніх термінів, котрі виникли завдяки появі Інтернету [10].

**Метою статті** є необхідність привернути увагу до професійно-орієнтованих блогів, сторінок у соціальних мережах, котрі ми наразі розглядаємо не з позицій медіагалузі, а з педагогічних потреб, відтак і виокремлюємо один із складників медіадидактики (і водночас інтернет-дидактики) – блогодидактику. Технології блогодидактики - резерв підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців, джерело самоосвіти і підвищення фахового рівня впродовж життя. З поставленої мети випливає **ряд завдань**: проаналізувати наявні дослідження з використання професійно-орієнтованих медіаджерел у вищій школі; розглянути технології, котрі наявні у медіадидактиці вищої школи; запропонувати деякі прийоми і методи використання інженерної блогодидактики у фаховій підготовці (на прикладі підготовки спеціалістів для нафтогазової сфери).

**Об'єктом дослідження** є віртуальні професійно-орієнтовані медіатексти в мережі Інтернет, **предметом** – авторські сторінки, сайти, блоги в соціальній мережі Фейсбук. Матеріал дослідження складають професійно-орієнтовані сторінки та блоги.

Свого часу ми вже звертали увагу на потенційні можливості професійно-орієнтованої медіаосвіти у вищій школі, яка сприяє формуванню медіа- та інформаційної грамотності майбутніх фахівців [6, 7], обґрунтовували необхідність розуміння "парасолькового" поняття "медіа-інформаційна грамотність" як одного із базових у сучасному суспільстві знань [9,10]. Можливості медіаосвітніх технологій спонукають до їхньої активної пропаганди і поширення в середовищі навчальних закладів різних профілів підготовки. Оскільки предмет дослідження новий, доцільно уточнити основні дефініції. *Медіадидактика* об'єднує різні медіатехнології відповідно до поставленої освітньої мети. Ці технології спираються на відповідні медіаджерела, опрацьовують різні медіапродукти відповідно до завдань освітнього процесу. Зауважимо, що саме медіаосвітні технології, котрі інтенсивно розвиваються останнім часом, посідають провідне місце і в самоосвіті особистості. Принагідно зазначимо, що німецькі вчені, наприклад, виокремили її як «Hochschuldidaktik» [5, 11].

Поняття «*блогосфэра*» (від англ. blogosphere) — термін, що означає сукупність всіх блогів та їхніх взаємозв'язків, які є елементом мережевого простору, об'єднує он-лайн спільноту або ж соціальну мережу. Це поняття (позначимо його як «журналістське») робить наголос на одній із основних відмінностей блогів від звичайних веб-сторінок та інтернет-форумів: пов'язані між собою блоги можуть становити собою динамічну всесвітню інформаційну оболонку. Вікіпедія подає класифікацію блогів за такими різновидами: *За автором (авторами); За наявністю мультимедіа; За особливостями змісту; За технічною основою* [https://



uk.wikipedia.org/wiki/%D0%91%D0%BB%D0%BE%D0%B3]: Наші спостереження свідчать, що в соціальній мережі присутні блоги, які не підпадають під зазначені ознаки. Ми позначили їх як «педагогічні» й «науково-педагогічні», оскільки вони щонайперше переслідують освітню мету [1]. Однак подальші роздуми над проблемою спонукали до виокремлення професійно-орієнтованих означень блогодидактики. Відтак до «педагогічної» й «науково-педагогічної» блогодидактики додаємо «інженерна» блогодидактика, «медична», «юридична», «економічна» тощо – залежно від професійних потреб споживача інформації.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нині медіапедагогіка набула поширення. Зокрема, в Німеччині існують науково-дослідні інститути, котрі виконують наукові дослідження у цій галузі [5]. Нами ставиться задача привернути увагу освітянського загалу до можливостей розвитку медіакомпетентності фахівців через використання у навчальному процесі й самоосвіті авторських сторінок із соціальних мереж, авторами яких є освітяни-практики. Блоги педагогів-практиків – професійно-орієнтовані. Це – оригінальний шлях ознайомлення учнів, студентів і колег із власними новаторськими напрацюваннями, методами наукового пізнання, важливий засіб формування дослідницьких і пізнавальних компетентностей, розвитку компетентностей особистісних. Завдяки таким «предметним» блогам, сайтам, сторінкам в інтернет-мережі формується і самоосвітня компетентність (здатність спонукати й організувати себе до самоосвіти); розвивається соціальна компетентність (реально-віртуальна співпраця з колегами, іншими блогодидактами, зокрема, розуміння своєї ролі в освітньо-виховному процесі держави). Перед у творенні подібних сторінок в Україні вели шкільні вчителі, котрі сповна оцінили переваги блогодидактики у спілкуванні з учнями, у поширенні предметних знань, в обміні досвідом з колегами тощо.

Поняття «Педагогічна блогодидактика» вперше з'явилося в мережі Фейсбук 4 грудня 2017 р., де було створено однойменну сторінку [<https://www.facebook.com/groups/157912791489994/>] для поширення передового досвіду педагогів-новаторів, котрі ведуть власні блоги. Відтоді педагоги-предметники мають своє поле для поширення передового досвіду, ознайомлення з набутками колег. Тема «Блогодидактика на уроках» була провідною у серпневому випуску «Інформаційного збірника для директора школи та завідувача дитячого садка», на сторінках якого досвідом зі створення блогів і використання їх у навчанні ділилась Наталія Немировська, вчителька української мови та літератури СЗШ І–ІІІ ступенів № 4 м. Гайсин, що на Вінниччині [2].

На потенційні можливості професійно-орієнтованої медіаосвіти у вищій школі, яка сприяє формуванню медіа- та інформаційної грамотності майбутніх фахівців звертали увагу Г.В.Онкович та представники її наукової школи [3, 4, 8]. Нещодавно в українському медіапросторі з'явилися чи не перші «педагогічні сторінки» групи представників технічних наук: «Нафтогазова освіта» [[https://www.facebook.com/groups/866495553505940/?multi\\_permalink=1032710503551110%2C1032176773604483&notif\\_id=1524010543948588&notif\\_t=group\\_activity&ref=notif](https://www.facebook.com/groups/866495553505940/?multi_permalink=1032710503551110%2C1032176773604483&notif_id=1524010543948588&notif_t=group_activity&ref=notif)] та «Освіта за спеціальністю "Нафтогазова інженерія та технології» [[https://www.facebook.com/groups/145315129579851/?hc\\_location=group](https://www.facebook.com/groups/145315129579851/?hc_location=group)]). Ці блоги ініціативно засновані фахівцями нафтогазової галузі, яка активно розвивається в країні, сервери розташовані у новопромисловому Східно-Українському нафтогазовому регіоні.

Блог «Нафтогазова освіта» розпочав свою роботу у серпні 2017 року. На листопад 2018 року група нараховує 2000 учасників. Тематика охоплює техніку і технології видобування вуглеводнів – нафти, газу та конденсату, буріння свердловин, дотичні теми. У описі групи зазначено, що група «Нафтогазова освіта» — маленький острівець нафтогазових знань у просторі інтернету». Блог «Освіта за спеціальністю "Нафтогазова інженерія та технології"» засновано навесні 2018 року. В пості-презентації блогу наголошується: «Філософія цієї групи спрямована на популяризацію

нафтогазової освіти в Україні». Адміністраторами групи стали відомі фахівці в цій галузі. Станом на листопад 2018 року група нараховує майже 900 учасників. Наразі створення груп «Нафтогазова освіта» та «Освіта за спеціальністю "Нафтогазова інженерія та технології"» – приклад успішного застосування у вітчизняному медійному просторі блогідидактики як однієї з медіаосвітніх технологій, медіадидактики вищої школи, предметної медіаосвіти, зокрема мультимедіадидактики.

Успішність використання Інтернет-дидактики демонструють й інші аналогічні майданчики на Фейсбуці: «Drillers Club Knowledge Box» [<https://www.facebook.com/groups/drillersclub/about/>], «Knowledge Box Training Center - KBTC» [<https://www.facebook.com/kbtc.mm/>]. На цих сторінках подаються: повні тексти навчальних книг – підручників, посібників, курсів лекцій і практикумів, тексти довідників, словників, галузевих енциклопедій, а також монографій і значимих наукових статей. Тут же представлено трейлери навчальних фільмів і самі фільми, анімаційні ролики, які розкривають конструкцію, принцип функціонування пристроїв, показують протікання технологічних і природних процесів. При цьому широко застосовується темпоральні ефекти – уповільнена та прискорена кінозйомка, мультиплікація у поєднанні з фаховими програмами, що використовуються для моделювання природних і технічних об'єктів: SolidWorks, STATGRAPHICS Plus for Windows, програмне забезпечення: Smedvig Technologies, Roxar Software Solutions, Western Atlas, Landmark Graphics, Paradigm Geophysical, CogniSeis, CGG Petrosystems, PGS Tigress, Seismic Microtechnology, GeoMatic, Quick look, Tigress, Western Atlas, DV-Geo.

Фейсбук забезпечує функції ведення на сторінках групи он-лайн дискусії та висвітлення поточних та планованих подій (круглих столів, конференцій, анонси пуску важливих об'єктів тощо). Крім того, чат (англ. chat — «розмова») — мережевий засіб для швидкого обміну текстовими повідомленнями між користувачами інтернету в режимі реального часу, – зокрема, через Скайп, дозволяє вести он-лайн лекції. Розповсюдженості набувають онлайн курси лекцій, зокрема, на платформах Khan Academy ([khanacademy.org](http://khanacademy.org)), Інтернет курси edX Гарвардського університету та Массачусетського технологічного інституту ([edx.org](http://edx.org)), Coursera – виші Стенфорда, Принстона, Мічиганський та Пенсильванський університети ([coursera.org](http://coursera.org)), проект Prometheus (КНУ ім. Шевченко, КПІ та Києво-Могилянська Академія, Львівська ІТ-школа) та ін.

Разом із тим, між названими вітчизняними інструментами «Освіта за спеціальністю "Нафтогазова інженерія та технології"» та «Нафтогазова освіта» й міжнародним аналогом «Drillers Club Knowledge Box» існує різниця в тематичному наповненні. Вітчизняні сторінки мають інтегративний характер і охоплюють практично весь спектр дисциплін спеціальності 185 "Нафтогазова інженерія та технології", а саме: нафтогазову геологію, спорудження свердловин (буріння, цементування, експлуатація, ремонт тощо), первинну переробку видобутого свердловинним способом флюїду (нафта, конденсат, природний газ) на промислах, транспорт нафти і нафтопродуктів, природного газу та їх переробку на нафтопереробних і газопереробних підприємствах. При цьому охоплюється весь набір названих технологій і технічних засобів для їх здійснення включно із засобами контролю, автоматизації та диспетчеризації, моделювання об'єктів.

Особлива увага приділяється новітнім технологіям галузі нафтогазовидобування і транспортування вуглеводнів: снабінгу (робота під тиском), колтубінгу (робити на свердловинах з використанням гнучкої колони труб), верхній привод бурових свердловин, піггінг (очистка трубопроводів зсередини), горизонтальне буріння свердловин, добування газу і нафти на шельфі та глибоководні гірничі технології, новітні способи інтенсифікації видобування вуглеводнів, зокрема, різні види заводнення, кислотних обробок, гідравлічний розрив пласта тощо. Крім того, читач

знайомиться з новими дослідженнями стосовно геології нафти і газу, слідкує за розвитком дискусії стосовно їх абіогенного походження та освоєння нетрадиційних вуглеводнів – метанових гідратів в океанах і морях, нафтових пісків (Альберта, Канада), сланцевого газу і нафти тощо. Всі ці теми викликають колосальну зацікавленість і студентів, і науковців, оскільки саме вони вирішують долю майбутнього енергетичного забезпечення людства.

Міжнародна сторінка «Drillers Club Knowledge Box», яку засновано 21 вересня 2016 р. (кількість учасників – понад 33 тис. чол.), має чітко виражений спеціалізований вузько-направлений характер – вона стосується тільки спорудження свердловин. При цьому особлива увага звертається на техніку і технології їхнього буріння. У презентації групи, зокрема, зазначається: «Гепер із цим сайтом ми маємо миттєвий контакт з тими, які більше ніж готові допомогти.» Можливо, у майбутньому така спеціалізація відбудеться і у вітчизняному освітянському інтернет-просторі.

Доцільно зазначити, що поява інформаційно-навчальних ресурсів на сторінках ФБ стала можливою завдяки наявності ресурсно-інформаційної бази на Вікіпедії, Ютуб, в он-лайн бібліотеках (українські приклади – «Всеукраїнська експертна мережа» <http://ukrtechlibrary.wordpress.com/>, <http://www.experts.in.ua>, <http://ruthenia.info>, Українська технічна література), репозитаріям вишів. У такий спосіб професорсько-викладацький склад навчальних закладів України приєднується до розвитку професійно-орієнтованої медіаосвіти, сприяє розвитку медіадидактики вищої школи.

**Висновки.** Аналіз наявних досліджень із використання професійно-орієнтованих медіаджерел у вищій школі засвідчив значний інтерес до цього процесу. Медіаосвітні технології успішно використовуються у вищій школі. Віртуальні медіаосвітні джерела приваблюють і тих, хто навчає, і тих, хто навчається, оскільки сприяють розвитку і саморозвитку особистості, підвищують мотивацію навчання. Наявні «освітні» блоги в соціальній мережі автори класифікують як системи й виокремлюють педагогічну, наукову, науково-педагогічну, інженерну блогодидактики. Інші професійно-орієнтовані блоги потребують аналізу й узагальнень.

#### Література:

1. Білецький, В. С., Онкович, Г. В., Онкович, А. Д. Нове в медіаосвіті: науково-педагогічна блогодидактика // Івано-Франківськ : Прикарпатський вісник НТШ. Слово. – 2018. – № 4(48). – С.380-391. ISSN 2304-7402.
2. Блогодидактика на уроках // Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка, 2018. - № 8.
3. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів /за науковою редакцією д. пед. н., проф. Г. В. Онкович // Г. В. Онкович, К. Є. Балабанова, І. Ю. Гуріненко, Н. М. Духаніна, А. Д. Онкович, І. А. Сахневич, О. К. Янишин. – К.: Логос, 2013. – 195 с.
4. Медіакомпетентність фахівця : кол. монографія / Г. В. Онкович, Ю. М. Горун, В. О. Кравчук, Н. О. Литвин, І. В. Костюхіна, К. А. Нагорна; за наук. ред. Г. В. Онкович; НАПН України, Ін-т вищ. освіти. – Київ: Логос, 2013. – 286 с.
5. Робак В.. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині / Робак Володимир // Другий український педагогічний конгрес: Збірник матеріалів конгресу. – Львів: ТзОВ Камула, 2006. – С.275 – 286.
6. 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.
7. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі // Вища освіта України. – 2014. – № 2. – С. 80 – 87.
8. Онкович Г.В. Медіадидактика вищої школи: український досвід // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – Київ, 2013. – № 1. – С. 23–29.

9. Онкович А.В., Онкович А.Д. Медиа- и информационная грамотность как зонтичное понятие обучающей среды // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития.– М.: МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2014. – С. 328–332.
10. Онкович Г.В. Новітні терміни медіаосвіти та медіадидактики // Лінгвістика. Лінгвокультурологія. Кроскультурна і міжкультурно комунікація: проблеми, питання, рішення. - Дніпро, ДНУ ім.Олеся Гончара, 2018. - № 12. – Частина 2. – С.277-291.
11. Huber, L. Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung / Ludwig Huber // In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Band 10. – Klett, Stuttgart / Dresden, 1995. – S. 114–138.

*Онкович Ганна,  
Київський медичний університет  
м. Київ, Україна  
e-mail: [onkan@uk.net](mailto:onkan@uk.net)*

*Ляліна Ольга,  
Київський медичний університет  
м.Київ, Україна  
Яценцюк Михайло,  
Київський медичний університет  
м.Київ, Україна  
e-mail: [Henry  
McMillanwertylomchik@gmail.com](mailto:HenryMcMillanwertylomchik@gmail.com)*

### **Нове в медіаосвіті: медична блогодидактика**

**Постановка проблеми.** Осучасненню навчального процесу – через розмаїття медіаосвітніх технологій – сприяє розвиток медіадидактики. Вона має кілька складників і розглядається деякими дослідниками як парасольковий термін. , має гарні перспективи на майбутнє. Сьогодні наявні такі складові медіадидактики, як пресодидактика, теледидактика, кінодидактика, інтернет-дидактика тощо – залежно від специфіки того чи іншого засобу масової інформації. Можливості медіаосвітніх технологій спонукають до їхньої активної пропаганди і поширення в середовищі навчальних закладів різних профілів підготовки. На часі активізувати напрацювання з медіадидактики вищої школи [4; 8; 9]. Сьогодні одне із складників медіадидактики - поняття блогодидактика - має кілька означень: педагогічна, науково-педагогічна, інженерна...[1; 5; 11]. Це – відкритий перелік. Сьогодні ми започатковуємо «історію» медичної блогодидактики, на черзі - економічна, юридична, оскільки наповнення професійно-орієнтованих блогів актуальними прикладами для навчального процесу й самоудосконалення набуває обертів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** з проблеми засвідчує прискорений темп упровадження медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи. Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як «традиційних» засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засоби новітніх інформаційних технологій. Фахове мовлення спонукає, зокрема, до звернення до наукового стилю дисертаційних праць медичної галузі, до публікацій з термінознавства [2; 19; 20]. Тож наразі наша мета – привернути увагу до

навчальних можливостей медіаджерел медичного спрямування, котрі присутні в інформаційному просторі як періодичні видання, сайти, блоги тощо. Технології їх використання опрацьовують різні медіапродукти відповідно до завдань освітнього процесу. Причому, саме медіаосвітні технології, котрі інтенсивно розвиваються останнім часом, посідають провідне місце і в самоосвіті особистості. Наше завдання наразі – представити широкому освітньому загалу деякі медіа джерела медичної спрямованості.

**Виклад основного матеріалу.** Свого часу саме навчальні заняття з авторського курсу „Медіаосвіта” [4; 10] дали поштовх до роздумів і пошуків, адже в сучасній вищій школі України не викладалися курси з медіаосвіти, медіапсихології, критичного мислення тощо. Видрукувані матеріали в монографії «Медіакомпетентність фахівця» [6] засвідчували можливості професійно-орієнтованої медіаосвіти у формуванні фахових якостей майбутнього спеціаліста. Подальший бурхливий поступ медіаосвітніх технологій спонукав нас до залучення «під парасольку» низки явищ. Поняття «медіадидактика» інтенсивно наповнювали приклади новітніх медіаосвітніх технологій, що й дало підстави вважати його парасольковим терміном [7; 16]. Перші терміни - складники медіадидактики («пресодидактика», «радіодидактика», «теледидактика», «кінодидактика» тощо) пов’язані з так званими «старими медіа». Із з’явою Інтернет-технологій до освітнього процесу почали залучати новітні технології, котрі свідчили про розвиток інтернет-дидактики.

У грудні 2017 року в мережі Фейсбук було створено сторінку спільноти «ПЕДАГОГІЧНА БЛОГОДИДАКТИКА» - для поширення передового досвіду педагогів-новаторів, котрі створюють власні блоги. Педагоги-блогодидакти отримали своє поле для поширення власного досвіду, ознайомлення з набутками колег. Сторінка прислужилася багатьом вчителям-предметникам. Особливо ж - молодим педагогам, котрі змогли самоудосконалюватись і набувати професійної компетентності з опертям на досвід старших - креативних, одержимих, натхненних колег. Можливості професійно-орієнтованого збагачення необхідними знаннями для розвитку і саморозвитку особистості практично безмежні, що й засвідчують наведені приклади з педагогічної та науково-педагогічної блогодидатики [1].

Нове поняття «медична блогодидактика» з’явилося в освітньому просторі зовсім недавно, завдяки студентам-першокурсникам Київського медичного університету, котрі сумлінно поставилися до пропозицій викладачів курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» знайти й представити товаришам по групі періодичні видання з майбутнього фаху, звернути увагу на фахову мову видань. При такому підході доцільно було звернути увагу на публікації дослідників, котрі відстежують мовно-термінологічні процеси в сучасній українській мові [2; 17; 18; 19; ]. Медична термінологія розглядалася Я. Лівенцовою та Г.Поберезькою як об’єкт редагування в реферативних текстах. Вони дослідили 60 рефератів, зібраних у реферативній базі Національної бібліотеки України імені ВІ Вернадського, проаналізували насиченість науково інформаційних текстів рефератів медичною термінологічною лексикою; охарактеризували особливості редагування медичних термінів. У результаті аналізу було визначено найпродуктивніші способи словотвору медичних термінів. Результати дослідження можуть бути використані на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у медичних освітніх закладах, вони мають важливе значення для формування компетенції референтів і редакторів наукової та інформаційної діяльності, можуть бути застосовані в практиці організацій, які спеціалізуються на науково-інформаційній діяльності, де можуть працювати випускники медичних вишів. У статті Г.Г.Поберезької [17], розглянуто особливості редагування медичної літератури; виявлено та проаналізовано поширені лінгвістично-композиційні помилки, що трапляються в медичній періодиці, на прикладі журналу «Практика управління медичним закладом»; описано особливості роботи з фактичним матеріалом.

Подаємо перелік видань, котрі виходять у різних країнах світу і які можуть бути цікаві майбутнім лікарям, складений студентом Київського медичного університету Михайлом Яцентюком. (Принагідно зауважимо, що робота над укладанням покажчика з медичної блогідидактики триває). Отже:

New England Journal of Medicine (<http://www.nejm.org/>) - американський науковий журнал, один із найстаріших медичних журналів у світі. Це - впливове періодичне видання із загальної медицини.

American Journal of Sports Medicine (<http://ajs.sagepub.com/>) - американський журнал спортивної медицини, офіційне видання Американського ортопедичного товариства спортивної медицини. Він містить оригінальні статті хірургів-ортопедів, котрі спеціалізуються в спортивній медицині, лікарів, спортивних тренерів і фізіотерапевтів.

European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine (<http://www.ejprm.org/>) - італійський журнал, який публікує статті з фізичної медицини та реабілітації: редакційні статті, огляди, описи конкретних випадків, нотатки.

Journal of Sports Science and Medicine, Інтернет видання (<http://jssm.org/>) - журнал Турецького видавництва спортивної науки та медицини (JSSM). Це науковий електронний журнал, у якому публікують дослідні та оглядові статті, а також тематичні дослідження в галузі медицини і науки: редакційні статті, витяги з міжнародних та національних конгресів, конференцій і симпозіумів. Може функціонувати як відкритий форум для обговорення важливих питань із фаху. Матеріали статей можуть бути представлені не тільки у друкованому вигляді, а й з використанням відео, аудіо та інтерактивного програмного забезпечення, що значно полегшує сприйняття інформації, збільшує кількість аудиторії журналу.

Physical Therapy (<http://ptjournal.apta.org/>) - американський журнал, присвячений дослідженням у галузі фізичної терапії та суміжних галузях.

Human Movement Science (<http://www.journals.elsevier.com/humanmovement-science/>) - голандський журнал, який являє собою форум для представлення досліджень психологічних, нейрофізіологічних і біомеханічних аспектів людської життєдіяльності. Часопис широко використовують лікарі фізіотерапевти, спортивні тренери, анатоми та інші.

Journal of Physiotherapy (<http://www.journals.elsevier.com/journalof-physiotherapy/>). Це журнал фізіотерапії, який є офіційним періодичним виданням Австралійської асоціації фізіотерапії. Свою місію вбачає у публікуванні вагомих досліджень, впровадження яких матиме важливі наслідки для світової медицини.

Fizjoterapia Polska (<http://www.fizjoterapiapolska.pl/>). Статті, опубліковані у PJP, охоплюють широке коло питань, пов'язаних не тільки з фізичною терапією і кінезотерапією, а й з реабілітацією хворих з різними видами ортопедичних, травматичних, неврологічних, кардіологічних, геронтологічних, стоматологічних та інших розладів.

Science and Sports (<http://www.journals.elsevier.com/scienceand-sports/>). Журнал пропонує нові медичні, наукові та прикладні технічні дослідження у різних галузях медицини та інших спеціальностей схожого напрямку.

НОВИНИ СТОМАТОЛОГІЇ (1991) (<http://galdent.com.ua/magazines/novini-stomatologii/>) - український журнал, що пропонує ознайомитися із найсучаснішими світовими науковими впровадженнями в галузі загальної стоматології, ортопедичної стоматології та щелепно-лицевої хірургії.

У статті «Специфіка тематичного вибору матеріалу для медичного фахового журналу» Г.Г.Поберезькою [17; 18], визначено особливості першого етапу редагування медичного фахового журналу—аналіз теми авторського оригіналу. У групах майбутніх медиків на заняттях з української мови за професійним спрямуванням доцільно звернути увагу на виокремлені дослідницею критерії для вибору теми: 1) відповідність

теми профілю видання та його призначенню; 2) конкретній цільовій аудиторії: видання для фахівців різного профілю та відповідно до їхньої статусно-компетентної ролі в медичному закладі; 3) відповідність теми кваліфікації автора. Наведено приклади, вказано типові помилки, яких припускаються редактори, коли аналізують відповідність теми цим критеріям. Акцентовано аспект високого професіоналізму редактора медичного журналу, який формується, зокрема, з: глибокої обізнаності в тій галузі медицини, до якої належить його видання; постійної роботи з джерелами професійної інформації. Зазначено сайти для професійної самоосвіти редактора медичного журналу. Проведено анкетне опитування редакторів та інших працівників компанії Цифрового видавництва MCFR та виявлено джерела їхнього професійного самовдосконалення, а також чинники, які мотивують працівників до самоосвіти.

**Висновки.** Періодичні видання, інтернет-джерела становлять значний галузевий інтерес для фахівців, можуть бути неймовірно корисними для додаткового навчання студентів, для підвищення рівня розвитку професійної компетентності. Їх доцільно рекомендувати до використання у навчальному процесі й для самоосвіти, вони надзвичайно ефективні у підвищенні рівня фахової компетентності впродовж життя.

На прикладі сучасних наукових медіаджерел у різних медичних галузях, в тому числі – стоматологічній, ми пересвідчуємося, що фахові видання презентують величезну базу наукових досягнень людства за певний період (кожен випуск будь-якого видання), вони – чудовий резерв актуальних навчальних посібників з фаху.

#### Література:

1. Білецький, В. С., Онкович, Г. В., Онкович, А. Д. Нове в медіаосвіті: науково-педагогічна блогідиактика // Прикарпатський вісник НТШ. Слово. – 2018. – № 4(48). – С.380-391. ISSN 2304-7402.
2. Герасименко О. І. Науковий стиль дисертаційних праць медичної галузі / О. І. Герасименко // Українська термінологія і сучасність : збірник наукових праць. – Київ : Інститут української мови НАНУ, 2013. – Вип. ІХ. – С. 181–184.
3. Лівенцова Яна, Поберезська Г.Г. Медична термінологія як об'єкт редагування в реферативних текстах // Медіапростір, 2017, випуск 10. – С. 80 – 84. Електронний ресурс: [http://www.ela.kpi.ua/bitstream/123456789/22858/4/Med\\_terminologija.pdf](http://www.ela.kpi.ua/bitstream/123456789/22858/4/Med_terminologija.pdf)
4. Медіадиактика вищої школи: програми спецкурсів / за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора Г.В.Онкович / Онкович Г.В., Духаніна Н.М., Сахневич І.А., Гуріненко І.А., Янишин О.К., Онкович А.Д., Балабанова К.Є– К.: Логос, 2013. – 196 с.
5. Онкович Г.В. Новітні терміни медіаосвіти та медіадиактики //Лінгвістика. Лінгвокультурологія. Кроскультурна і міжкультурно комунікація: проблеми, питання, рішення. - Дніпро, ДНУ ім.Олеса Гончара, 2018. № 12. – Частина 2. – С.277-291.
6. Медіакомпетентність фахівця : колективна монографія / за наук. ред. д. пед. наук, проф. Онкович Г.В. // Онкович Г.В., Горун Ю.М., Литвин Н.О., Нагорна К.А. та ін. – К.: Логос, 2013. – 260 с.
7. Онкович А. В., Онкович А.Д. Медиа- и информационная грамотность как зонтичное понятие обучающей среды // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития.– М.: МАНПО ; Ярославль: Ремдер, 2014.– С. 328–332.
8. Онкович Г.В. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі // Вища освіта України, 2014. – № 2. – С.80 – 88.
9. Onkovich, Ganna. Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education / European Conference on Information Literacy, October 22–25, 2013, Istanbul, Turkey: Abstracts / Editors: Serap Kurbanoglu, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Ralph Catts, Sumeyye Akca, Sonja Spiranec. – Ankara: Hacettepe University Department of Information Management, 2013. – 296 p. – P. 101.

10. Онкович Г.В. Медіаосвіта: експериментальна програма базового навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Логос, 2010. – 40 с.
11. Онкович Г.В. Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі // Дивослово, 2007.– № 6. – С.2-4
12. Онкович Г.В., Онкович А. Д. Соціальна мережа як джерело розвитку і саморозвитку професійної компетентності педагога // Проблеми освіти: збірник наукових праць / ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України.- Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД», 2018. – Вип. 88 (частина 2) 346 с. – С А.Д. – С. 91 -101.
13. Онкович Г.В. Професійно-орієнтовані авторські сторінки в соціальній мережі як спосіб підвищення фахової самоосвіти // Міжнародний науково-методичний семінар «Новітні технології у викладанні мов іноземним студентам»: матеріали семінару, м. Харків, 15-16 лютого 2018 року. – Харків: ХНАДУ, 2018. – 314 с. – С.187 – 192.
14. Онкович Ганна. Новітні терміни медіадидактики // Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції «Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України (11 – 12 квітня 2018 р.). – Дніпро, ДНУ ім. Олеса Гончара. – С.58-61.
15. Онкович Г.В. Медіаосвітні технології у розвитку професійної компетентності студента - майбутнього лікаря // Новітні чинники формування особистості майбутніх фахівців системи охорони: Матеріали ХУІІ міжнародної наукової конференції. Київ, 21 березня 2018 р. – С.133-136.
16. Онкович Г.В. Медіадидактика як парасольковий термін // Сучасна наука та освіта Волині: зб.матеріалів наук.-практ.конф., 22 листоп. 2018 р., м. Володимир-Волинський / Упоряд., голов. ред. Б.Є.Жулковський. - Луцьк: Волиньполіграф, 2018. - 569 с. - С.533 - 536.
17. Поберезька Г.Г. Особливості редакторського опрацювання текстів для медичних видань // Обрії друкарства, 2015. № 1. – С. 123-132
18. Поберезька Г.Г. Специфіка тематичного вибору матеріалу для медичного фахового журналу // Обрії друкарства, 2018. № 1. – С. 151-159.
19. Ткач А. Словотвірна ідентичність / варіантність української медичної термінології : дис... канд. філол. наук : 10.02.01 / Алла Василівна Ткач ; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2009. – 219 с.
20. Цісар Н. З. Вторинна номінація в системі української медичної термінології : автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.01 / Наталія Зіновіївна Цісар ; Львівський національний ун-т ім. І. Франка. – Львів, 2009. – 18 с

**Опрышко Н.А.**  
**Харьковский национальный автомобильно-**  
**дорожный университет**  
**г. Харьков, Украина**  
**e-mail: nataopryshko21.11@gmail.com**

### **Развитие латерального мышления при языковой подготовке иностранных студентов на начальном этапе обучения**

Традиционно иностранные учащиеся прибывают в нашу страну с целью получения высшего образования в инженерной, медицинской или экономической сфере, которое в дальнейшем поможет им стать востребованными, успешными специалистами в своей отрасли, обеспечивая спрос на рынке труда. Вне всякого



сомнения, залогом этого будущего успеха является получения качественного образования в ЗВО Украины, что, в свою очередь, не возможно без высокого уровня языковой подготовки иностранных учащихся. Ведь только образовательные программы, основанные на практических потребностях, могут служить связующим звеном между формальным образованием (получением диплома) и занятостью (будущей профессией). И эта связь в значительной, а возможно, и в наибольшей мере относится к подготовительному этапу обучения, где студент и приобретает большинство языковых умений и навыков, овладевает рядом компетенций, направленных на успешное общение на иностранном языке в бытовой и академической сфере. Также важно для успешной языковой подготовки студентов-иностранцев сбалансированное сочетание личной мотивации студента и ряда методов и приемов обучения, способствующих максимально эффективному процессу выхода в иностранную речь в максимально сжатые сроки (7-9 месяцев в условиях неравномерного заезда слушателей подготовительных отделений ЗВО Украины и растянутого учебного года). В сложившейся ситуации возникает необходимость использования новейших методов и технологий в обучении. С технической точки зрения, возрастает необходимость разностороннего использования возможностей мультимедиа и сети Интернет, привлечение в учебный процесс персональных гаджетов учащихся и преподавателей (смартфоны, планшеты) и бесплатных мобильных приложений (сервисы Google) для более эффективного обучения и контроля остаточных знаний. Но с другой стороны, не менее актуальным сегодня является развитие самостоятельного мышления студента, которое, позволяя максимально быстро справляться с поставленными академическими задачами, может стать мощным инструментом для индивидуальной работы как неотъемлемой части учебного процесса на основных факультетах. Как показывает практика преподавания языков в мире, такой цели соответствует развитие у студентов латерального мышления.

Латеральное мышление – это способ мыслить нешаблонно, при этом продуцируя что-то новое, то есть, это тип формирования мысли, позволяющий понять, как разрыв шаблона приводит к новой идее. Другими словами, это формирование творческого (креативного) подхода к анализу действительности, ее осознанию и трансформации. Данная методика, разработанная британским доктором Эдвардом де Боно [см. 2], известна в интерпретации маркетолога Филипа Котлера [см. 1], но на протяжении последнего десятилетия ее результаты активно внедряются в методику преподавания школьных и университетских дисциплин на разных этапах обучения, причем именно языковая подготовка дает, как правило, самое широкое поле для действия латерального мышления.

Как известно, уверенность студента в необходимости овладеть новым языком в достаточной мере играет значительную роль в языковой подготовке и формировании коммуникативных навыков. Это принято называть мотивацией, и это то, чего так трудно добиться преподавателю в условиях значительного понижения общего уровня знаний и базовой подготовки иностранного контингента за последние десятилетия. С другой стороны, уже сложившаяся у студента модель мышления часто является основным фактором, влияющим на способность к восприятию нового языка и его изучению. Ученые выделяют две модели мышления: развивающуюся и зафиксированную [4, с. 152]. У человека, верящего, что залог успешного обучения – это расслабленное посещение занятий без приложения определенных усилий с его стороны, актуальнее вторая модель, в то время как человек, мотивированный на напряженную работу как единственную возможность успешного достижения поставленной цели, обучению, характеризуется первой, развивающейся моделью мышления. [5, с. 440]. Исследования свидетельствуют о различиях в разных областях, таких как музыка, спорт, география и особенно изучение языка. Кроме того, учащиеся, имеющие разные типы мышления, не одинаково видят процесс развития навыков в

фонетическом, лексическом, грамматическом аспектах языка, а также по-разному работают над формированием навыков устной и письменной речи. В связи с этим, развитие латерального мышления предполагает следующее: чтобы стимулировать мыслительную активность студентов, нужно, чтобы они прилагали больше усилий, лучше справлялись с неудачами и допускали неудачи в качестве поощрения для развития позитивного отношения и для получения эффективной коммуникативной компетенции. Аллюзия на собственные достижения и последующее развитие чувства личного продвижения может помочь развивать мышление нелинейно, разносторонне, творчески. И это дает возможность взаимодействовать со всеми ключевыми факторами разума: стратегиями, мотивацией, личностью, властью, личностными ориентирами, навыками и способностями.

Обучение навыкам латерального мышления уже в первые месяцы обучения в новой языковой и культурной среде призвано помочь студентам-иностранцам принять стратегии, необходимые для решения поставленных учебных задач, реализовать свой потенциал в формировании коммуникативной компетенции, а также продемонстрировать свои способности. Поэтому представляется актуальным дополнить курс изучения русского/украинского языка циклом заданий, направленных на развитие латерального мышления, что, в свою очередь, могли бы пробудить способность мыслить нестандартно. Тем более что задачи, связанные с реальным миром, с ситуациями повседневного общения, как в академической, так и в бытовой сфере включают студентов в систематический процесс использования языка. Посредством подхода, основанного на развитии и использовании латерального мышления, можно повысить эффективность языковой подготовки. Согласно исследованиям [1], [3], [6], [7], ситуация успеха на занятиях по иностранному языку (в том числе РКИ/УКИ) повышает навыки владения языком и способность к обучению. Экзамены по этим вопросам привели к обучению навыкам латерального мышления. Речь идет о том, что студенты, применяя разные стратегии поиска решения задачи, креативно выражали свои идеи на требуемом языке, при этом меняя способ собственного мышления, равно как и восприятие окружающего мира. Таким образом, одновременно могут быть достигнуты сразу две цели: развитие латерального мышления и овладение иностранным языком. Но это возможно лишь при наличии грамотно подобранных, методически правильных заданий и материалом, которые позволили бы максимально эффективно направить данный процесс. Именно их разработка и является важным направлением в методике преподавания русского и украинского языков на начальном этапе обучения.

#### **Литература:**

1. Пичкова Л.С. Концепция формирования профессионально значимых компетенций в неязыковом вузе / Л.С. Пичкова // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму: Материалы научно-методического межвузовского семинара 11 ноября 2009 г. – М.: Высшая школа, 2010. – С. 54–60.
2. De Bono E. Thinking Course / E. De Bono. – London: BBC books, 1995. – 405 p.
3. Dweck, C. S. Messages that Motivate: How Praise Molds Students' Beliefs, Motivation, and Performance (in surprising ways) / C.S. Dweck // Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors on Education / Ed. J. Aronson. – San Diego, CA: Academic Press., 2002. – P. 37-60.
4. Dweck, C. S. Mindset: The New Psychology of Success / C.S. Dweck. – New York: Random, 2006. – 273 p.
5. Mercer S. —A Mindset for EFL: Learners' Beliefs, about the Role of Natural Talent / S. Mercer, S. Ryan // ELT Journal. – № 64.4. – 2010. – P. 436-444.

6. Moseley D. Thinking Skills Frameworks for Use in Education and Training / D. Moseley, J. Elliott, M. Gregson, S. Higgins // British Educational Research Journal. – № 31;3. – 2005. – P. 367-390
7. Rini S. D. The significance of lateral thinking skills in learning the second language / S. D. Rini, R. V. Chakravarthy // Pune research scholar. An international multidisciplinary journal. – Vol.2, Issue 1. – 2016. – P. 1-18

**Оробинская М.В.**  
**Харьковский национальный автомобильно-дорожный**  
**университет**  
**г. Харьков, Украина**  
**email: mariaorobinska@gmail.com**

### **Развитие креативности при изучении иностранного языка**

Недостаток мотивации учащихся является одной из важных педагогических проблем сегодня. Стимуляция творческой деятельности может быть одним из инструментов повышения заинтересованности обучаемых в учебном процессе и достижении поставленных образовательных целей.

«Научить пользоваться языком можно только в ходе активного взаимодействия учащихся на этом языке» – считает З.И. Трубина. Деятельностная основа обучения предмету – еще одна составляющая творческого аспекта в преподавании иностранного языка, которая выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося [7].

Бирюков В.В. отмечает, что процесс формирования творческих способностей на занятиях по изучению иностранного языка напрямую связан с учебно-познавательной и практической деятельностью учащихся [1].

Под творчеством (или креативностью) понимается способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. Считается, что для творчества необходимо наличие четырех источников: интеллектуальных способностей, знаний, личностных характеристик, мотивации [5].

Д.Б. Богоявленская предлагает для выявления творческого мышления следующие характеристики [2, с. 37]:

- беглость мысли (количество идей за определенный временной промежуток);
- гибкость мысли (способность к переключению от одной идеи к другой);
- оригинальность;
- любознательность;
- фантастичность.

Развитие вышеперечисленных качеств являются важным составляющим развития креативности в процессе обучения иностранному языку.

Печенежская В. Н. считает, что при разработке методики формирования творческих способностей учитель должен учитывать:

- общий уровень развития ученического коллектива;
- возрастные особенности формирования креативной сферы;
- личностные особенности учащихся;
- специфические черты и особенности учебного предмета;
- положительные мотивы учения;

- интерес учащихся;
- творческую активность;
- положительный микроклимат в коллективе [6].

Приемами развития творческого мышления на занятиях по иностранному языку можно считать театрализацию (драматизацию) и создание концертных программ.

Применение методического приема театрализации преследует цель содействовать формированию гармонично развитой, сбалансированной, инициативной творческой личности, умеющей внимательно относиться к позиции других участников коммуникативных и созидательных процессов, не пасующей перед необходимостью быстрого принятия ситуативно обусловленных решений, настроенной на самообучение и самоконтроль, личности, выстраивающей свою социальную и профессиональную роль в соответствии с требованиями времени. Совместная работа над театрализованным языковым развивает у участников умение взаимодействовать с другими, не оставляет места равнодушию и пассивности [4, с. 10].

Основными преимуществами метода театрализации является высвобождение внутренних психологических индивидуальных ресурсов, сопряженных с разными типами интеллекта, относящимися к контролю над своими эмоциями, к образному мышлению, воображению, к динамическим, моторным качествам: мимике, жестикуляции, пластике, а также артикуляции и дикции [3, с. 38].

В ходе создания театральных постановок и концертных программ, учащиеся проявляют и развивают творческие способности, а также навыки общения на изучаемом языке.

Участие в концертных программах на целевом языке способствует повышению мотивации к учебе, развитие фонетических навыков и умений. развитию дикции. Во время концертов учащиеся используют язык не как цель, а как средство, т.е. коммуникативная составляющая начинает преобладать. Также учащиеся получают возможность реализации собственных творческих способностей, что повышает их мотивацию.

Таким образом, виды учебной деятельности, направленные на развитие креативности в процессе обучения иностранному языку, также способствуют формированию артикуляционных навыков, создают эффект погружения в языковую среду, повышение коммуникативной компетенции и коммуникативной культуры на иностранном языке.

### **Литература:**

1. Бирюков В.В. Развитие творческих способностей студентов на занятиях по английскому языку [Текст] / В.В. Бирюков//Интеллект и креативность – М., 2000 – С. 12-29.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Д. Б. Богоявленская. М.: Изд. Центр «Академия», 2009. – 57 с.
3. Варганова В. В. Формирование автономности студентов в контексте театральной деятельности при обучении иностранному языку [Текст] / В. В. Варганова // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. – № 10 (17), ч. 1. –С. 38–39.
4. Законы восприятия [Электронный ресурс] // Менеджмент – Режим доступа:<http://management-study.ru/zakony-vospriyatiya.html>
5. Петрановская Л. В. Творчеству можно научить [Текст] / Л. В. Петрановская // Русский язык. – М., 2001. – № 12 – С. 24-31.
6. Печенежская В. Н. развитие креативного мышления на уроках русского языка и литературы [Электронный ресурс]/ В. Н. Печенежская // Концепт. – 2016. – № 02 (февраль). – ART 16038. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/16038.htm>. – ISSN 2304-120X.

Трубина З.И. Некоторые аспекты развития творческого мышления в процессе обучения иностранному языку [Текст] / З.И. Трубина// Международный информационно-аналитический журнал «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». № 4 (11). Декабрь 2016 – С. 143-152.

*Павлова Г. Д., Огуреева И. А.  
Национальный технический университет «Харьковский  
политехнический институт»  
М. Харків, Украина  
e-mail: kurmpl@ukr.net*

### **Обучение самостоятельной работе с лексическим материалом на текстах по физике**

Научиться самостоятельно работать с иноязычным текстом по специальности - одна из основных задач для студентов-нефилологов, один из существенных мотивов изучения языка.

На удовлетворение такой потребности учащегося должны быть направлены создаваемые учебные пособия по обучению учебно-профессиональному общению.

Язык научно-технической литературы имеет свои лексико-семантические особенности, избирательно относится к морфологическим и синтаксическим средствам; но все же его основу составляют устойчивые общелитературные факты, хотя и преломленные спецификой отбора, употребления в данной языковой сфере общения. Научный стиль речи задает установки на использование вполне определенных языковых средств и способов их сочетания.

При работе над текстами по специальности возникает определенная трудность - фактор дистанции, различия тезаурусов содержания и опыта реципиента. Чтобы определить эту дистанцию, необходимо перед работой над техническим текстом выяснить объем знаний студентов в данной области науки, подготовить их к слушанию или чтению специального текста.

В связи с тем, что лексика специального текста, в особенности незнакомая, является важнейшим объектом внимания в процессе чтения, особое место следует отводить развитию навыков и умений самостоятельной работы с лексическим материалом. Методика обучения в этом случае должна быть ориентирована на различные виды чтения с учетом тех или иных условий реальной учебной ситуации. Основой системы обучения может быть готовый алгоритм с лексикой текста, предназначенного для изучающего чтения с последующей репродукцией. В таком случае, этапы обучения самостоятельной работе будут соответствовать учебным действиям, определяемым алгоритмом. Это семантизация текста, которая включает анализ названия и уяснение тематического субъекта текста, определение коммуникативного намерения автора и тематических блоков. Затем семантизация незнакомых слов, состоящая из следующих "шагов":

- 1) идентификация терминологической лексики и ее семантизация;
- 2) определение смыслового содержания слов по коммуникативно-сильному контексту;
- 3) семантизация слов по словообразовательным формантам;
- 4) перевод с помощью двуязычного словаря.

Внутри каждого рабочего "шага" действия организуются также по

специальному алгоритму. Наконец, это отбор необходимой для репродукции лексики и ее усвоение.

Опираясь на понятие «компетенция» как «готовность обучаемого использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [Хуторский А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. - М., 2003. - с. 10], преподаватели предлагают студентам новые модели изучения специальных дисциплин. Все более возрастает роль активных форм самостоятельной работы; создаются условия, при которых студент превращается в самостоятельно мыслящую, творческую личность, способную применять полученные знания в условиях реальной действительности. В то же время повышаются требования к интеллектуальным и адаптивным возможностям обучаемого:

1. насколько он готов осознать необходимость постоянного самообучения и самосовершенствования в избранной профессии;
2. насколько он готов осознать необходимость изучения и постоянного совершенствования знаний по русскому языку как средству получения профессиональных знаний.

Эффективность обучения зависит от принципов, которые лежат в основе структурно-содержательной модели обучения, а также от учета множества факторов и параметров, демонстрирующих успешность обучения на каждой ступени непрерывной образовательной деятельности.

Учитывая слабый уровень знаний по русскому языку иностранных студентов, и, как следствие, невозможность воспринимать учебный материал в полном объеме, преподаватели кафедры украинского, русского языков и прикладной лингвистики НТУ «ХПИ» работают над созданием пособий по научному стилю речи для студентов технических специальностей (химия, физика).

Пособие по физике предназначено для студентов-иностранцев I курса технических специальностей, имеющих знание по русскому языку в объеме подготовительного факультета, и ставит своей целью научить студентов пониманию и активному употреблению конструкций и лексики научного стиля речи.

Тексты и упражнения построены на материале текстов по физике. Объем специальной лексики и конструкций в пособии значительно шире представленных в «Программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах», поскольку оно предназначено для студентов технических специальностей.

Изучаемая лексика, грамматический материал даны из текстов по физике и закрепляются и автоматизируются в предтекстовых упражнениях, речевых заданиях. Используя данный материал, студенты применяют полученные навыки в «живой» речи по таким, например, темам, как «описание явления», «описание предмета» и т.п... Реализация принципа «от простого к сложному» сочетается с системой упражнений, которая усложняется.

Тексты «Предмет физики», «Магнитное поле», «Деформация твердого тела», «Сила тяжести и вес» и др. взяты из учебника по физике для первого курса технических специальностей, которые сопровождаются заданиями, формирующими умения интерпретации текста, развивают навыки и умения речевой деятельности.

Тема: Предмет физики и ее связь с другими науками.

**Задание 1.** Образуйте имена существительные от данных слов и объясните их значение: окружающий мир, неотъемлемое свойство, разнообразные формы движения, фундаментальная база, теоретическая подготовка.

**Задание 2.** Образуйте от существительных прилагательные, составьте с ними словосочетания: тепло, электроника, ядро, фундамент, теория, успех.

**Задание 3.** Запомните управление следующих глаголов, составьте с данными словосочетаниями предложения:

представлять, представить *собой что?* материя; изучать, изучить *что?* формы движения материи; присутствовать *в чем?* сложных формах движения.

**Задание 4.** Прочитайте текст и ответьте на вопросы.

1. Что представляет собой материя?
2. Что такое движение?
3. Какими науками изучаются формы движения?
4. Дайте определение физики как науки.
5. Какие формы движения изучает физика?
6. Какие науки изучают сложные формы движения материи?
7. Из каких потребностей техники выросла физика?
8. Базой каких отраслей техники является физика?

**Задание 5.** Составьте план текста в форме вопросительных предложений.

**Задание 6.** Перестройте данные предложения, употребив слова из обоих столбцов:

изучаться	<i>в высших формах движения материи</i>
присутствовать	<i>в различных науках</i>
указывать	<i>на роль физики</i>

**Задание 7.** Составьте рассказ о предмете физике по плану:

1. Определение окружающего нас мира как материи.
2. Движение как свойство материи.
3. Определение физики как науки.
4. Связь физики с техникой.
5. Курс физики – база для теоретической подготовки инженера.

Кроме пополнения грамматических, синтаксических, словообразовательных навыков, студенты приобретают навык сознательного аналитического подхода к усвоению учебного материала по физике. Решение учебных задач на материале специальных дисциплин соответствует познавательным и коммуникативным потребностям студентов, вызывает у них познавательный интерес, повышает познавательную мотивацию.

#### **Литература:**

1. Бондарец Е.В. Учебное пособие по научному стилю речи (химия)// Проблемы использования, изучения и преподавания русского языка на Украине// материалы научно-практической конференции ХНУСА. Вып.5. – Харьков, 2010.
2. Вишнякова Т. Практическая грамматика и упражнения./ Т. Вишнякова / М.: Русский язык, 1997.
3. Хуторский А.В. Дидактическая эвристика./ А.В. Хуторский / Теория и технология креативного обучения. - М., 2003. - с. 10

**Пасічна О. В.**  
**Криворізький національний університет**  
**м. Кривий Ріг, Україна**  
**e-mail: [dieselist-154@ya.ru](mailto:dieselist-154@ya.ru)**

### **Особливості вивчення обставинних відношень умови у процесі ознайомлювального читання в курсі «Українська мова як іноземна»**

Вивчення обставинних відношень умови в курсі «Українська мова як іноземна» передбачає усвідомлення й засвоєння студентами-іноземцями формально-граматичних

і семантичних ознак цього типу складнопідрядних речень. У працях українських лінгводидактів [1; 2; 3] порушуються питання структурних особливостей складнопідрядних речень умови (Т. Лагута, Л. Селіверстова, А. Чистякова) та їх інтонаційного оформлення (С. Воробйова, Н. Зайченко). Проте, як свідчить багаторічний досвід роботи з іноземними студентами, засвоєння програмових вимог до знань та вмінь з окресленої теми викликає певні труднощі у процесі опанування української мови іноземними громадянами.

Формування вмінь і навичок розпізнавати складнопідрядні речення умови, встановлювати засоби зв'язку між головною та підрядною частинами доречно проводити на текстовому матеріалі. Тому пропонуємо систему роботи із засвоєння обставинних відношень умови у процесі ознайомлювального читання тексту суспільно-політичної сфери.

#### **Аудиторна робота:**

### **1. Прочитайте теоретичний матеріал. Складіть самостійно 5 складнопідрядних речень з обставинними відношеннями умови.**

Складнопідрядні речення з підрядними умови – це такі речення, підрядна частина яких указує на умову, за якої відбувається, відбувалася чи може відбутися дія, про яку йдеться в головній частині. Підрядна частина відповідає на питання *за якої умови?*

Умова, на яку вказується в підрядній частині, може бути реальною (дійсною) чи ірреальною (бажаною).

У складнопідрядних реченнях з реальною умовою в підрядній частині вказується на умову, а в головній – на її наслідок. Ці частини поєднуються за допомогою сполучників *якщо, коли*. Приклади: 1. **Якщо** Україна хоче стати могутньою європейською країною, вона мусить перейняти кращі демократичні традиції гетьманської держави (З газети). 2. *Все можуть зробити людські руки, коли захочуть* (Григорій Тютюнник).

У складнопідрядних реченнях з ірреальною умовою в підрядній частині вказується на умову, яка не здійснюється й не може бути здійснена, а висловлене в головній частині сприймається як бажане, ймовірне. Підрядна частина приєднується до головної за допомогою сполучників *коли б, якщо б, якби*. Приклади: 1. **Коли б знав, де впадеш, то соломки підстелив би** (Народна творчість). 2. **Якби ви вчилися так, як треба, то й мудрість би була своя** (Т. Шевченко).

Підрядна частина складнопідрядних речень з підрядними умови може стояти перед головною частиною, після неї, рідше – у середині головної частини.

### **2. Прочитайте текст «У складі двох імперій». Зрозумійте його загальний зміст.**

#### **«У складі двох імперій»**

**I.** У кінці 18 ст. територія України була розділена між Російською та Австро-Угорською імперіями. Лівобережна, Центральна та Південна Україна належали Росії, а Західна Україна та Закарпаття – Австро-Угорщині. Економічний, культурний і національний розвиток України визначала політика Російської та Австро-Угорської імперій.

**II.** У складі Росії Україна повністю втратила свої права як самостійна держава. Царські закони закріпачували селян, які належали поміщикам. Кріпаки повинні були працювати на пана: обробляти його землю, виконувати роботи по господарству поміщика. Якщо поміщик хотів продати, обміняти кріпака, він міг це зробити.

**III.** У 19 ст. у тій частині України, яка входила до складу Росії, швидко розвивалися промисловість і транспорт. Міста з часом перетворювалися на великі промислові центри. У 60-ті рр. 19 ст. в Україні побудували залізничні шляхи: Москва – Київ (1866 р.) та Москва – Харків (1869 р.). У кінці 19 ст. у Донбасі почали активно



видобувати вугілля, у Кривбасі – залізну руду. У Східній Україні будували шахти, металургійні та машинобудівні заводи. Тому Східна Україна стала одним з великих промислових районів Російської імперії.

IV. Російський уряд вважав українців частиною російського народу, а українську мову – діалектом російської мови. Тому в Україні забороняли друкувати книги українською мовою, а в школах усі предмети викладали російською мовою. Це стосувалося й театральних вистав. Якби вистава йшла українською мовою, її б заборонили.

V. Економічний та культурний розвиток України, яка була частиною Австро-Угорської імперії, мав свої особливості. Економіка тут розвивалася повільно. На цих землях промисловості майже не було. Земля належала поміщикам. Селяни ставали найманими робітниками, шукали заробітків у містах. У Західній Україні працювали українські школи та розвивалася українська національна культура. У 19 – поч. 20 ст. багато українців із Західної України емігрували до США та Канади.

**3. Зверніть увагу на підкреслені в тексті слова. Чи розумієте Ви їх значення? Якщо ні, то подивіться в словнику.**

**4. Дайте відповідь на поставлені запитання, працюючи в парах:**

1. До складу яких імперій входила Україна у 18 – 19 ст.?
2. На які аспекти розвитку України впливала політика Російської та Австро-Угорської імперій?
3. Яким було життя селян у Лівобережній, Центральній та Південній Україні?
4. Як розвивалася промисловість у Східній Україні?
5. Які залізничні шляхи побудували в Україні у 60-ті роки 19 ст.?
6. Чому українцям, що жили у Східній Україні, забороняли друкувати книги, ставити театральні вистави рідною мовою?
7. Яким був економічний та культурний розвиток України у складі Австро-Угорської імперії?
8. У які країни світу емігрували західні українці у 19 – початку 20 ст.?

**5. Знайдіть у текстовому фрагменті (II абзац) місце, у якому говориться про безправ'я українських селян-кріпаків.**

**6. На матеріалі двох текстових фрагментів (II - IV абзаци та V абзац) порівняйте життя східних і західних українців.**

**7. Доберіть синоніми до таких слів з тексту: поміщик, промисловий, особливість.**

**8. До виділених слів поставте запитання:**

1. Економічний, культурний та національний розвиток України визначала політика Російської та Австро-Угорської імперій.
2. У складі Росії Україна повністю втратила свої права як самостійна держава.
3. У 19 ст. у тій частині України, яка входила до складу Росії, швидко розвивалися промисловість і транспорт.
4. У Східній Україні будували шахти, металургійні та машинобудівні заводи.
5. У Західній Україні працювали українські школи та розвивалася українська національна культура.

**9. Знайдіть у II та IV абзацах складнопідрядні речення з обставинними відношеннями умови. Визначте в цих реченнях головну та підрядну частини. Поставте запитання від головної частини до підрядної. Накресліть схеми цих речень.**

**10. Складіть самостійно 3 складнопідрядних речення зі сполучниками реальної та ірреальної умови коли, коли б, якщо б.**

**Домашнє завдання:**

**1. Вивчіть теоретичний матеріал про обставинні відношення умови.**

**2. Підготуйтеся до діалогу-розпитування за текстом «У складі двох імперій», використовуючи запитання із 4 завдання.**

Отже, виконання передбачених завдань допоможе іноземним студентам засвоїти теоретичні відомості про складнопідрядні речення умови (формально-граматичні й семантичні ознаки, засоби зв'язку між його частинами), удосконалити навички пунктуаційного оформлення цього типу складних синтаксичних конструкцій та забезпечить уміння послуговуватися складнопідрядними реченнями умови у зв'язному мовленні.

**Література:**

1. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення / Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – К. : Знання України, 2005. – 324 с.

2. Пасічна О. В. Методичні вказівки до практичних занять з дисципліни «Українська мова» (суспільно-політична сфера. Ч. 2.) для студентів-іноземців I курсу всіх спеціальностей ДВНЗ «Криворізький національний університет» / О. В. Пасічна. – Кривий Ріг: ВЦ КНУ, 2015. – 40 с.

3. Чистякова А. Б. Українська мова для іноземців : підручн. для іноземних студ. вищ. навч. закл. / Чистякова А. Б., Селіверстова Л. І., Лагута Т. М. – Х. : ІНДУСТРІЯ, 2008. – 384 с.

***Петрусенко Н.Ю.***

***Харьковская государственная академия физической культуры***

***г. Харьков, Украина***

***e-mail: ninelpet25@gmail.com***

### **Билингвистический анализ употребления словосочетаний при обучении иностранному языку**

**Постановка проблемы. Анализ последних публикаций.** Преподавание иностранных языков должно быть тесно связано с достижениями лингвистики и использовать данные лингвистических исследований. Принцип сопоставления двух языковых систем всегда учитывался при преподавании иностранных языков студентам высших учебных заведений и помогал совершенствованию их образования. Критерии учета родного языка подчеркиваются лингвистами – Р. Мишеа, Ч. Фризом, Р. Ладом и др. В результате сопоставительного анализа Ч. Фриза выявляет trouble spots – словосочетания, представляющие трудности для усвоения в результате различия двух языков.

**Цель работы:** обратить особое внимание на явление межъязыковой интерференции. Определить трудности, типичные ошибки, логику их появления и разработать систему упражнений, направленных на их преодоление.

**Изложение основного материала.** Большинство типичных ошибок при изучении иностранного языка возникает из-за явлений интерференции родного языка. При профессионально-педагогической направленности обучения иностранному языку студенты обучаются приемам преодоления межъязыковой интерференции. На

практических занятиях по английскому языку на 1-2 курсах имеются большие возможности для сопоставления английского и русского языков. На материале учебников для высшей школы студенты обучаются отбору речевых единиц на базе билингвистического анализа, в результате которого выделяются характерные типы традиционных словосочетаний, отличающихся от русских соответствий.

Студенты, например, обращают внимание на различие в английских адвербиальных словосочетаниях и их русских соответствиях типа

*In the morning* – утром

*In the daytime* – днем

и изменение предлога при наличии детерминирующего определения:

*on a cold morning* – в холодное утро

*on a hot summer day* – жарким летним днем и т.д.

Студенты обращают внимание на различие предлогов в зависимости от семантики сочетающихся компонентов, выделяют бинарные оппозиции словосочетаний: *to do exercises in Grammar*, *to give lectures*, *to take books on English history*, *to be on football team*.

Очень большую группу сочетаний, не совпадающих по семантическому признаку и сочетаемости с русскими соответствиями, составляют глагольные сочетания.

Например, английским глаголам *to learn*, *to know*, *to recognize*, *to find out* соответствуют русские глаголы «знать», «узнать», но сочетаемость этих глаголов с другими словами будет различной. Сопоставив русское слово с соотнесенным с ним английскими словами, студенты уточняют, что с первым значением слова «узнавать» могут быть соотнесены глаголы *to know* и *to recognize* в словосочетаниях: *to know a person by his voice*, *to recognize a person, referee, coach*.

«Узнавать» же в значении «получать сведения о чем-либо» находит соответствие в английских глаголах *to learn* и *to find out*. Однако каждый из них имеет свои оттенки значений, и обучать им необходимо в словосочетаниях типа *to learn the truth by accident* - «случайно узнать правду» и *to make every possible effort to find out the truth* - «сделать все от себя зависящее, чтобы узнать правду».

Интерферирующее влияние русского языка сказывается в том, что студенты часто путают эти глаголы в результате отсутствия привычки при употреблении их дифференцировать те оттенки значений, которые не различаются в русском языке.

Такой же сопоставительный анализ можно было бы провести с другими глаголами (*to offer* и *to suggest*, *to avoid* и *to escape*, *to wait for* и *to expect* и др.), соотнося их с соответствующими ситуациями.

Таким образом, сравнительный анализ может показать, что часто значения английских глаголов в русском языке унифицируются, т.е. выражаются одним обобщающим словом. Отдельные глагольные значения могут быть выявлены только через анализ их употребления в той или иной ситуации.

Определение трудностей в употреблении указанных словосочетаний позволяет предусмотреть меры, предотвращающие интерференцию, и сделать выводы относительно рациональных форм упражнений. Очень эффективными для этих целей являются упражнения программированного типа, тесты, основанные на выборочном принципе, и целый ряд упражнений, направленных на усвоение сочетаемости слов.

Если в работах Г. М. Никитиной применялся структурно-семантический подход к сопоставительному изучению английских и русских словосочетаний, то в последнее время все большее признание получает семантико-структурный подход, когда целью исследования являются языковая семантика, средства выражения той или иной мысли. Сопоставление семантико-структурного плана выявляет специфику содержательной стороны языковых фактов и специфику средств выражения общего и отдельного в сопоставляемых языках [3].

Сопоставительный анализ позволяет установить, что словосочетания, принадлежащие той или иной структурной модели, оформленные одним и тем же предлогом, входящие в состав одной и той же лексико-семантической группы, могут выражать, например, причинно-следственные отношения (отношения визуальности) в различной степени, что приводит либо к однотипности, либо к разнотипности словосочетаний в сопоставляемых языках.

Студенты должны обращать внимание на специфику английских словосочетаний в сравнении с русскими, приобретать навыки их анализа. Например, в английском языке имеет место стяжение словосочетаний в сложное слово. Стяжение словосочетаний формально выражено опущением предлога, изменением порядка следования компонентов и т. д. Например, если английское словосочетание *sun-bleached pillars* трансформировать в предложно-именное словосочетание *pillars bleached by sun*, мы восстанавливаем порядок следования причастия *bleached* с предлогом *by* и существительным *the sun*, выступающими в функции определения к слову *pillars*.

Если провести сопоставительный анализ с русскими словосочетаниями, мы видим, что *sun-bleached pillars* можно перевести и «колонны, залитые солнцем» и «залитые солнцем колонны». В английском же языке недопустим второй вариант *bleached by the sun pillars*. В этом случае происходит стяжение словосочетания в сложное слово. (Соответственно, нельзя сказать *a proportioned well room* вместо *well-proportioned room*, *the lined with satin wings* вместо *the satin-lined wings* и т.д.).

Говоря о месте сопоставительного метода в обучении иностранному языку, следует отметить, что сторонники прямого метода совершенно исключают сопоставление с родным языком. Однако при использовании только беспроводного метода интерференция возрастает. Многочисленные исследования подтверждают мысль о том, что лучший способ преодоления интерферирующего влияния родного языка – учитывать родной язык учащихся в методике обучения иностранному языку.

**Выводы.** Причиной многих ошибок студентов является интерференция родного языка в иностранный. В результате расхождения норм сочетаемости в русском и английском языках наибольшую трудность для усвоения представляют сложные словосочетания, глагольные сочетания, компонентом которых является сложное слово. При изучении предложных словосочетаний в сопоставительном плане выявляются определенные закономерности, знание которых помогает установить однотипные и разнотипные соответствия в английском и русском языках. Навыки трансформационного анализа, проб на перестановку компонентов словосочетаний помогают находить эквиваленты в русском языке.

**Перспективы дальнейших исследований.** Дальнейшая работа будет направлена на анализ свободных словосочетаний английского языка на материале текстов, связанных со спортивной деятельностью.

#### Литература:

1. Гаак В. Г., Ройзенблит Е. Е. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков / В. Г. Гаак. – М., 1995. – 208 с.
2. Мартынова Р. Ю. Эмоционально-речевой компонент содержания обучения иноязычной речи / Р. Ю. Мартынова // Наука і освіта. – О., 2004. – Вип. 1. – С. 104-109.
3. Мартынова Р.Ю. Университетский курс английского языка для студентов гуманитарных факультетов: учеб. пособие / Р.Ю. Мартынова, Т.Н. Лелица. – Одесса, 2004. – 178с.

**Підгородецька І.Ю.**  
**Харківський національний аграрний університет ім. В. В. Докучаєва**  
**м. Харків, Україна**  
**e-mail: [ipodgorodetskaya@gmail.com](mailto:ipodgorodetskaya@gmail.com)**

## **Лінгвокультурологічна компетентність як складник соціокультурної компетентності іноземних здобувачів**

Удосконалення методики навчання української мови як іноземної на підготовчих відділеннях / факультетах та основних курсах у вишах України напередодні стандартизованого оцінювання, розробленого відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України № 859 від 14.06.2017 року «Щодо оцінювання іноземних студентів з мови навчання», є необхідною умовою успішного складання іспиту іноземними здобувачами.

Іспит для стандартизованого оцінювання студентів з числа іноземних громадян та осіб без громадянства з мови навчання передбачає визначення рівня знань іноземної мови та перевірку комунікативної компетентності, володіння словниковим запасом і граматичними структурами, які відповідають рівню В1 за стандартами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [3].

Актуальність нашого дослідження зумовлена пріоритетними напрямками, визначеними в законах України «Про вищу освіту», Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України, Загальноєвропейських Рекомендаціях Ради Європи з питань мовної освіти та Загальноосвітньому стандарті з української мови як іноземної, щодо підвищення теоретичного й методичного рівнів навчання української мови іноземців на підготовчих відділеннях / факультетах та основних курсах у ЗВО України.

Навчання іноземців української мови на початковому етапі має на меті, перш за все, формування комунікативної та соціокультурної компетентностей. Соціокультурна компетентність - це комплексна якісна характеристика міжкультурної мовної особистості, результативний змістовний блок, сформований знаннями не тільки рідної, а й інших культур, уміннями застосовувати ці знання в процесі міжкультурної комунікації, поведінковими реакціями в умовах міжкультурного спілкування, досвідом міжкультурного спілкування, толерантним ставленням до іншомовної культури та її представників [2]. Соціокультурна компетентність передбачає набуття іноземним здобувачем країнознавчих, культурологічних, фонових знань та умінь і навичок спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях з представниками інших лінгвокультур. Соціокультурна компетентність є однією з характеристик міжкультурної мовної особистості.

Важливим складником соціокультурної компетентності постає лінгвокультурологічна компетентність, зміст якої складають знання про особливості мовної картини світу, систему культурних цінностей, відображених у мові, яку вивчають іноземні учні, вплив цінностей на комунікативну поведінку носіїв мови, уміння оперувати цими знаннями в процесі професійної комунікації, а також особистісні та професійні риси, яких набувають іноземні здобувачі у процесі освоєння іншої мовно-культурної картини світу.

Науковці виділяють такі лінгвокультурологічні знання:

- знання про різні культурні концепти та про їх відображення в мові співрозмовника (тобто знання мовної картини світу співрозмовника), а також знання

про вплив цих концептів на мовну і немовну поведінку представників іншого лінгвокультурного простору;

- знання про загальне і специфічне, про наявність лінгвокультурних лакун в рідній картині світу і в картині світу співрозмовника;
- знання особливостей мовної поведінки представників іншого лінгвосоціуму;
- знання основних правил етикету, прийнятих у мові спілкування;
- знання про існування і природу певних стереотипів (зокрема поведінкових), а також про їх вплив на мовну і немовну поведінку представників іншої культури, знання факторів, які можуть призвести до комунікативних проблем.

Серед умінь, які мають набути іноземні здобувачі, учені виділяють:

а) уміння, що сприяють реалізації комунікативного складника спілкування (обмін інформацією між учасниками спільної діяльності);

б) уміння, що сприяють реалізації інтерактивного складника спілкування (взаємодія учасників, що припускає певну форму організації спільної діяльності);

в) уміння, що сприяють реалізації міжособистісного складника спілкування (процес взаємопізнання партнерами один одного як основа для їх взаєморозуміння), а також такі

г) лінгвокультурологічні вміння:

- уміння усвідомлювати систему концептів, що утворюють «іншофонну картину світу»;

- уміння будувати свою мовленнєву поведінку з урахуванням картини світу співрозмовника;

- уміння адекватно інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку співрозмовника, ґрунтуючись на знаннях специфіки його картини світу;

- уміння адекватно до ситуації й умов спілкування використовувати в мові національно-марковану лексику [1, с. 14-15].

Суть лінгвокультурологічного підходу в навчанні української мови як іноземної полягає в ознайомленні іноземних здобувачів з особливостями мовного вираження картини світу української етноспільноти. Основу світобачення українського народу складають такі концепти: мати, родина, земля, Батьківщина, праця, воля, правда, добро, мова, слово та ін. На початковому етапі навчання іноземні учні засвоюють лексичні одиниці, що представляють концепт *родина*, дізнаються про лексичні лакуни. Наприклад, в українській мові (так само як і в інших східнослов'янських мовах) немає лексичної одиниці, що виражала б одним словом поняття *бабуся* і *дідусь*, як англійський еквівалент *grandparents*. Треба звернути увагу іноземних учнів і на той факт, що українці називають братами і сестрами не тільки рідних братів і сестер, а й двоюрідних і троюрідних. Ступінь споріднення в українській мові виражають прикметники, а в англійській мові, як відомо, використовують різні лексеми (рідні брати, сестри – *sisters, brothers*, а двоюрідні й троюрідні – *cousins*). Викладач може спитати іноземних учнів про спосіб вираження ступеней споріднення у їх рідних мовах. Така інформація сприяє розвитку лінгвокультурологічної компетентності і студентів, і викладачів.

На початковому етапі іноземні слухачі отримують знання про місто, у якому вони навчаються, і країну, у якій зараз живуть. Обидві теми містять культурні концепти, представлені національно-маркованою лексикою: топонімами, назвами визначних місць, споруд, державних свят тощо.

Розширення знань іноземних студентів про концептосферу українського соціуму відбувається на основному етапі навчання, коли вони працюють із текстами лінгвокультурологічного спрямування, беруть участь у літературних вечорах, студентських конференціях. Текстовий матеріал із країнознавчим змістом можна доповнити уривками із прозових і поетичних творів відомих українських письменників, які репрезентують ціннісну картину світу українського народу.

Пареміологічний фонд української мови також представляє яскраві зразки народного світобачення й світосприйняття.

У сучасному українському лінгвокультурному просторі з'являються нові концепти, значущі для світобачення сучасної молоді – успіх, кар'єра, гроші, багатство. Вони репрезентовані в мові реклами, у засобах мас-медіа; на їх основі формується нова система цінностей. Викладачі мають звертати увагу іноземних студентів на зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, на появу нових реалій і на їх вплив на суспільну свідомість. Однак треба наголошувати на тому, що незмінними залишаються загальнолюдські й національні цінності – людяність, доброта, толерантність, повага до представників інших культур та до їхніх культурних традицій, поважливе ставлення до норм поведінки та етикету країни, у якій навчаються іноземні студенти.

Ознайомлення іноземних учнів з особливостями української мовно-культурної картини світу відбувається більшою мірою за допомогою текстів культурологічного спрямування, читання й опрацювання яких супроводжується поясненням культурологічного матеріалу. Екскурсії до музеїв, театрів, відвідування культурних заходів формують культурологічні знання іноземних учнів. Крім того, іноземні студенти мають змогу в повсякденній життєвій практиці опанувати норми і правила поведінки в українському суспільстві.

Здобуваючи освіту у вишах України, іноземні студенти повинні дотримуватися правил поведінки в навчальному закладі, у гуртожитку, у громадських місцях, бути ввічливими, вихованими, дотримуватись мовного етикету у спілкуванні з викладачами, одногрупниками, працівниками університету та іншими громадянами.

Рівень сформованості соціокультурної компетентності визначають за такими критеріями: ціннісне ставлення до соціокультурних знань та їх свідоме використання в мовленнєвому спілкуванні. Формування лінгвокультурологічної компетентності як складника соціокультурної компетентності є важливим завданням навчання української мови як іноземної, запорукою успішної адаптації іноземних здобувачів в іншомовному соціокультурному просторі.

#### **Література:**

1. Ионова А. М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» / А. М. Ионова. – М., 2012. – 19 с.
2. Кушнір І. М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання(російська мова)» / І.М. Кушнір. – Херсон, 2012. – 23 с.
3. Програма стандартизованого оцінювання студентів з числа іноземних громадян та осіб без громадянства з мови навчання (російської) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/doc/vstup\\_tests/zno/zno\\_rus.html](http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/doc/vstup_tests/zno/zno_rus.html)

## **Явление лексической многозначности в практике преподавания русского языка как иностранного**

Современное преподавание русского языка как иностранного базируется на культурологическом подходе. Учащийся не просто изучает новый для него язык, но и погружается в новую для него культуру. Важная лингвистическая проблема взаимоотношения языка и культуры всесторонне рассматривается Верещагиным Е. М. и Костомаровым В. Г. [4]. Язык является связующим звеном между внутренним и внешним миром человека. Каждый язык имеет свой способ концептуализации действительности, создает особую картину мира. Процесс осознания человеком мира отражается в языке. Сравнивая русский язык и родной язык учащихся или язык-посредник, преподаватель может облегчить учебный процесс. «Обучение иностранному языку на основе явного или скрытого сопоставления с родным необходимо, так как при восприятии иностранной речи анализ происходит только на категориальной основе родного языка, ровно как и высказывание строится по модели родного языка или языка-посредника. Расхождение между родным и иностранным языками требует коррекции имеющихся автоматизмов или создания новых» [1, с. 219].

Сопоставительная лингвистика как самостоятельная область появилась из практических потребностей обучения иностранным языкам. Л.В. Щерба отмечал, что устранить родной язык в процессе усвоения иностранного языка невозможно, так как он существует в сознании учащихся [10, с. 343]. Родной язык учащихся оказывает позитивное и негативное влияние. Положительное влияние состоит в том, что родной язык может служить основой для аналогии. Принцип сопоставления – это один из эффективнейших приемов устранения интерференции родного языка. Метод сопоставления помогает определить, когда в процессе подачи языкового материала необходимо идти от формы к содержанию (при наличии аналогии), а когда – от содержания к форма (при отсутствии аналогии). Многие лингвисты считают целесообразным межъязыковое сопоставление при обучении языку как иностранному [3, 7].

Частью контрастивной лингвистики является сопоставительная лексикология, которая изучает словарный состав и лексическую семантику языков. Результаты сопоставлений активно используются в практике преподавания русского языка как иностранного.

Одной из важнейших закономерностей развития лексической семантики и лексического состава языков является полисемия. Сопоставление семантики многозначных слов повышает эффективность обучения русскому языку, так как устанавливает всеобщие, сходные и отличительные свойства языков. Расхождение семантических структур многозначных слов в разных языках отражает особенности лексических систем языков. В процессе овладения русским языком важное значение имеет осмысление учащимися лексических систем родного и изучаемого языков, умение увидеть в них общее и различное.

Если обратиться к толковому словарю русского языка, то можно отметить, что большинство слов русского языка являются многозначными. Полисемичность



английского языка по сравнению с русским развита еще больше, например глаголы *to come, to take* и др. имеют множество значений и употреблений.

Одним из самых сложных вопросов является вопрос о том, какое значение считать главным. «Главным, или свободным, значением слова называется то значение, которое максимально независимо от сочетаний с другими словами, которое не меняется сколько-нибудь существенно при сочетании данного слова с другими словами в речи, то есть не зависит существенно от позиции в разных конкретных высказываниях». [9, 21]. На практике главное значение определяется по тому принципу, что оно дается на первом месте в толковых словарях. Это является начальной точкой межъязыковых сопоставлений. Основным условием сопоставления семантики многозначных слов разных языков является одинаковая дробность выделения значений. Количество значений одних и тех же слов разных языков часто не совпадает. Рассмотрим пример с русским словом *острый*. В современном русском языке оно имеет 9 значений [8, 658]. 1 Имеющий хорошо колющий или хорошо режущий край. *Острая игла. Острый нож.* 2. Суживающийся к концу. *Туфли с острыми носами.* 3 Хорошо развитой, изощренный, тонкий (о слухе, зрении, памяти и т.п.). *Острое зрение. Острое обоняние.* 4. Остроумный, язвительный. 5. Сильно действующий на органы чувств (обоняние, вкус, слух, зрение); резкий. 6. С большим количеством соли, пряностей, специй (о пище). *Острые блюда. Острый сыр.* Едкий, пряный (о приправах). *Острый перец. Острая горчица.* 7. Очень сильный, ясно, отчетливо ощущаемый. *Острое желание. Острая боль.* 8. Бурно развивающийся, протекающий (о болезни). *Острый аппендицит.* 9. Крайне напряженный; критический. *Острая игра.*

В интерпретации значений прилагательного *острый* главенствует идея функциональности: *острый* нож – нож, который хорошо режет, *острая* игла – игла, которая хорошо прокалывает ткань, то есть хорошо шьет. Но существует реальный деятель – это человек режет ножом и шьет иглой. Острый – режущий и колющий легко для человека, с наименьшими усилиями с его стороны. Идея формы оказывается вторичной: *остроносые туфли, острый нос и локоть, острая верхушка дерева.* Последующие значения вытекают из главного.

С идеей формы связано терминологическое значение *острый* угол. «Слово функционирует в общем языке в своем ближайшем значении и одновременно в разных специальных сферах общения, главным образом в языке науки, а также в разных профессиональных коллективах – в своих дальнейших значениях. Дальнейшие значения, развиваясь на основе ближайших значений, в конце концов достигают такого отличия от ближайших, что превращаются в специальные термины, омонимы к исходному слову» [9, 16]. Термин *острый* угол означает не любой угол острой формы (ср. *острый* угол стола), а только такой, который меньше 90 градусов.

Сопоставляемые слова разных языков могут быть асимметричны по количеству обозначающих. Русскому слову *острый* в английском языке соответствует три обозначения: *sharp, keen, acute.*

В значениях 1 и 2 используются все указанные слова с некоторыми ограничениями. *Sharp* имеет наиболее общее значение; оно может относиться и к острому краю и к острому концу и может обозначать как полезную остроту, имеющую специальное назначение, так и остроту, не служащую никакой определенной цели: *the sharp edge of a table* острый край стола, а *sharp elbow* острый локоть, *sharp knife* острый нож, а *sharp needle* острая игла. *Keen* обычно употребляется в тех случаях, когда имеется в виду острота желательная или необходимая для той или другой цели: *the keen edge of knife* острое лезвие ножа (но не *keen edge of a table*). *Keen* предполагает большую степень остроты, чем *sharp* и описывает главным образом край, а не острие или верхушку предмета: а *sharp* (но не *keen*) *tree-top*.

В значении 3 *sharp, keen, acute* являются по смыслу точными синонимами, но различаются по сочетаемости. Все слова сочетаются с существительными,

называемыми пять внешних чувств и их органы. При этом *sharp* чаще употребляется по отношению к зрению и слуху: *sharp sight (hearing)* острое зрение (слух); *keen* чаще употребляется по отношению к зрению и обонянию: *keen eyes* зоркие глаза, *keen sense of smell* острое обоняние; *acute* употребляется почти исключительно по отношению к слуху: *acute hearing*.

В значении 4 полная эквивалентность не наблюдается, однако *sharp* и *keen* употребляется в значениях «свидетельствующий об остроте ума», цепкий, пытливый (о взгляде, уме и т.п.), острый, тонкий, пронизательный (о высказываниях, наблюдениях): а *sharp tongue* острый язык, а *sharp look* острый взгляд (с оттенком недоверия, подозрения), а *keen look* острый (пронизательный, понимающий) взгляд.

В значении 5 и 6 синонимы отличаются друг от друга главным образом по признаку оценки. *Sharp* в большинстве случаев (за исключением вкусовых ощущений) передает отрицательную оценку: а *sharp cheese* острый сыр, а *sharp smell* острый (резкий) запах, а *sharp taste* острый (терпкий) вкус. *Keen*, относительно редкое в этом значении, передает наоборот, положительную оценку: *keen savour of the roast beef* острый (пикантный) запах ростбифа. *Acute*, еще более редкое в данном значении, является нейтральным по признаку оценки.

В значении 7 *sharp* и *acute* обозначают высокую степень, силу ощущения или переживания человека. При этом *sharp* указывает на интенсивность и кратковременность состояния, а *acute* – на его глубину или длительность: а *sharp pain* острая (резкая) боль, а *acute pain* – тяжелая (мучительная) боль, а *sharp sensation* острое ощущение, а *acute pleasure* острое (глубокое) наслаждение. *Keen* отличается тем, что указывает не только на силу переживания, но и на то, что переживаемое человеком чувство требует удовлетворения: а *keen interest* острый (деятельный) интерес (ср. а *sharp curiosity* острое (мучительное) любопытство).

В значении 8 употребляется *acute*: *acute appendicitis* острый аппендицит [2, 382–385].

Важнейшим определителем семантики слов является лексическая сочетаемость, которая в разных языках не всегда совпадает. Случаи несовпадения сочетаемости свидетельствуют о несовпадении семантики сопоставляемых слов. Увеличение количества сопоставляемых языков выявляет еще более сложную систему соотношений между лексемами. Русское прилагательное *острый* во многом совпадает с английскими параллелями: *острый* нож, *острая* игла, *острый* запах, *острый* вкус, *острый* взгляд, *острый* слух. Однако в некоторых сочетаниях английского языка обнаруживаются значения, отсутствующие в русском. В английском: *sharp ascent* крутой подъем, *sharp fall* резкий спад, *sharp envy* жгучая зависть, *sharp voice*, *cry* пронзительный голос, крик, *sharp eyes* зоркие глаза, а *sharp flash of lightning* ослепляющий блеск молнии, а *sharp (a keen) wind* резкий ветер, а *sharp (a keen) frost* крепкий мороз, а *sharp girl* умная девушка, а *sharp lawyer* ловкий адвокат.

Учет особенностей лексической сочетаемости, которая связана с определенным значением в каждом конкретном языке, позволяет избежать интерференции, то есть ошибочного переноса значений родного языка на изучаемый. Лексическая сочетаемость во многом отражает языковую картину мира: в русском языке *крепкий чай*, в английском *strong tea* сильный чай; рус. *слабый чай*; англ. *weak tea* слабый чай. Таким образом, изучая язык, человек знакомится с языковой картиной мира, которую отражает язык.

Лексическую сочетаемость можно разделить на две разновидности: 1) устойчивые лексико-семантические сочетания, например: обращать внимание – англ. *pay attention*; бросить взгляд – *give a look*, принять решение – *take resolution*. 2) фразеологические сочетания, например: лезть в бутылку – *get off one's bike* [6, с. 81]. Фразеологизмы являются важным источником выявления языковой самобытности народов. В разных языках один и тот же концепт может варьироваться

при помощи включения разных лексем в сходные модели. Например, рус. сердце в пятаки ушло – англ. *to have one's heart in one's mouth (throat)* сердце во рту (в горле).

Сопоставительное изучение языков – мощный фактор повышения эффективности овладения языком, в том числе и русским. Вильгельм фон Гумбольдт писал: «Но как можно в достаточной мере познать характер одной нации, не изучив одновременно и другие, находящиеся с нею в тесной связи, контрастные отличия которых, с одной стороны, собственно и сформировали этот характер, а с другой стороны, единственно и позволяют полностью его понять?» [5, 319]. В этом отношении сопоставление лексической семантики имеет огромное значение, так как именно словарный состав языка может многое рассказать о мировосприятии и культуре народа. Сопоставление лексической семантики позволяет более глубоко проникнуть в сущность лексико-семантических расхождений. Результаты сопоставлений используются в практике преподавания русского языка иностранным учащимся, что способствует более глубокому усвоению материала, обеспечивает повышение эффективности учебного процесса.

### Литература:

1. Азимов, Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. Апресян, Ю.Д и др. Англо-русский синонимический словарь / Ю.Д. Апресян. – М.: Русский язык, 1998. – 544 с.
3. Верба Л.Г. Порівняльна лексикологія англійської і української мови / Л.Г. Верба. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 248 с.
4. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
5. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.
6. Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
7. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства / М.П. Кочерган. – К.: Академія, 2006. – 424 с.
8. Словарь русского языка: в 4 т. – М.: Русский язык, 1985 – 1988. Т. 2, 1986. – 736 с.
9. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания / Ю.С. Степанов. – М.: Просвещение, 1975. – 271 с.
10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.

**Пономаренко В.Д., Дудка О.О.**  
**Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна**  
**м. Харків, Україна**  
**e-mail: [vd\\_ponomarenko@ukr.net](mailto:vd_ponomarenko@ukr.net),**  
**[oldudka@ukr.net](mailto:oldudka@ukr.net)**

### **Семантико-словотвірні відношення між твірними прикметниками й похідними дієсловами**

Актуальним для сучасного мовознавства є з'ясування питання: як повно відбиває морфологічна структура похідного слова формальні та семантичні властивості

твірної одиниці. За такого підходу основну увагу звертаємо на семантико-словотвірні зв'язки твірного й похідного слів. Для синхронічної системи словотворення властивими є різноманітні випадки семантичних відношень твірних і похідних слів.

Завдання нашого дослідження передбачає аналіз словотвірних пар у межах різноманітних словотвірних типів відад'єктивів сучасної української мови з погляду семантико-словотвірних відношень між членами словотвірної пари «твірний прикметник – похідне дієслово». Як показує аналіз мовного матеріалу, між твірною і похідною основами в межах словотвірної пари існує тісний смисловий зв'язок. Похідні слова зазвичай виникають на основі певних лексико-семантичних варіантів своїх твірних.

У дериватах, утворених суфіксальним способом, уважає І. Ковалик [6, с. 25-26], є такі структурні й семантичні властивості, які споріднюють його з твірним словом. На думку Б. Головіна, «потрібно розрізняти твірний і похідний ряди словесних значень, тому що члени кожної словотвірної пари співвідносяться один з одним не обов'язково всіма значеннями» [1, с. 33].

Мета статті – дослідити семантико-словотвірні відношення між твірними прикметниками і похідними від них дієсловами, виявивши особливості словотвірної семантики дієслівних дериватів.

Відад'єктивні дієслова сучасної української мови неоднорідні щодо семантико-словотвірної співвіднесеності з твірними прикметниками. У процесі формування значення похідних відад'єктивів, як зазначає В. Горпинич, під впливом різних чинників «безпосередні семантичні взаємовідношення твірного й похідного варіюються і видозмінюються» [2, с. 47].

Для відприкметникових дієслів твірною базою найчастіше виступають багатозначні непохідні прикметники: *білий, веселий, гучний, добрий, круглий, мудрий, темний, теплий, ясний* тощо. На основі їхнього прямого значення зазвичай утворюються однозначні похідні: *мудрий* (наділений, обдарований великим розумом; який має значний життєвий досвід; розумний, досвідчений) → *мудрити* (ставати мудрим, наділеним великим розумом і життєвим досвідом). Дублює пряме значення прикметника *дешевий* (який мало коштує; недорогий) похідне дієслово (*з*)*дешевіти* (коштувати мало; стати дешевим або дешевшим, недорогим).

Нерідко утворюються багатозначні дієслова, що розвивають кілька значень або навіть усі значення твірного багатозначного прикметника, простого за структурою. Наприклад, багатозначний прикметник *круглий* має 4 значення: 1) який має форму круга, кулі, циліндра або формою нагадує їх; 2) те саме, що цілковитий; повний; 3) те саме, що весь, цілий; 4) матем. який не має одиниць, дробових чисел), на базі якого утворюється дієслово *округлити*, що реалізує 2 його значення: 1) надавати чому-небудь круглої форми (перше значення твірного прикметника); 2) виражати число наближено, відкидаючи або додаючи цифри (четверте значення твірного прикметника). Відад'єктив *жовтіти* реалізує кілька значень твірного *жовтий*: *жовтий* (1) який має колір золота, яєчного жовтка, соняшникового суцвіття; 2) зблідлий, змарнілий, із жовтим відтінком; худий; 3) засохлий, вигорілий, зів'ялий) → *жовтіти* (1) ставати, робитися жовтим, набирати жовтого кольору; 2) ставати, робитися блідим із жовтим відтінком; худнути, марніти; 3) в'янути, засихати, вигоряти). Як бачимо, полісемічні дієслова перебувають у складніших і різноманітніших семантичних зв'язках із твірними прикметниками, бо семантична структура багатозначного слова містить лексико-семантичні варіанти, «кількість та ієрархія яких, як зауважує Т. Іванова, можуть не збігатися і навіть по суті відрізнятися від аналогічних характеристик вихідного слова» [4, с. 129].

Поодинокими є випадки, коли значення похідного дієслова базується лише на переносному значенні твірного багатозначного прикметника. Вербатив *очорнити* зі значенням «зводити наклеп на кого-, що-небудь, виставляти у поганому світлі когось, щось; порочити» розвиває переносне значення твірного ад'єктива *чорний* – «злісний,

низький, підступній». Переносне значення прикметника *світлий* «ясний, логічний, чіткий (про розум, думки і т. ін.)» стає базовим для дієслова *висвітлювати* – «робити відомим, пояснювати, роз'яснювати, розкривати що-небудь у деталях; зображуючи, показувати що-небудь, робити зрозумілим (у літературі, мистецтві)».

Отже, на основі непохідних багатозначних прикметників утворюється дієслова як на базі одного (найчастіше прямого) значення, так і кількох (прямого і переносного), рідко вербативи розвивають лише переносне значення таких прикметників.

Однозначні прикметники теж часто виступають базою для похідних дієслів. Такі похідні реалізують єдине пряме значення свого твірного: *фамільярничати* (бути фамільярним, поводитися фамільярно, дозволяти собі фамільярність, панібратство стосовно когось) ← *фамільярний* (надміру невимушений, розв'язний, безцеремонний; панібратський); *стабілізувати* (робити стабільним, проводити, здійснювати стабілізацію) ← *стабільний* (сталий, незмінний, стійкий); *шершавіти* (ставати шершавим) ← *шершавий* (який має нерівну, шкарубку поверхню; жорсткий).

Іноді на базі однозначного прикметника формується багатозначне дієслово: *бадьорий* (сповнений енергії, сил) → *бадьорити* (1) надавати енергії, сил; 2) заохочувати до чого-небудь) або *стиглий* (який став спілим, дозрілим) → *стигнути* (1) ставати, робитися спілим, дозрілим; 2) утрачаючи тепло, ставати, робитися холодним, холоднішим; застигати; 3) охолоджуючись, твердіти, згущуватися, перетворюватися на лід).

Аналіз фактичного матеріалу дає змогу зробити висновок про те, що значення відприкметникових дієслів безпосередньо й опосередковано мотиваційно зумовлені.

Безпосередня мотиваційна зумовленість значення відприкметникових дієслів виявлена в таких різновидах словникових тлумачень:

а) дефініція вербатива здійснюється за окремим значенням твірного прикметника, що об'єктивно відбиває результат безпосередньої семантичної зумовленості: *бліднути* – ставати блідим, *рудіти* – ставати рудим, *черствити* – робити черствим, так само *лісити*, *байдужіти*, *червоніти*, *худнути*, *волохатіти*, *синіти* та інші;

б) у словниковому тлумаченні окремих вербативів подається уточнювальна розгорнута вказівка на певне значення вихідного прикметника: *підновити* – робити що-небудь новішим, лагодити, змінюючи в ньому щось застаріле або зіпсоване, пошкоджене; *чистити* – робити чистим що-небудь, видаляючи плями, пил, бруд, домішки та ін.; *ототожнити* – визнавати які-небудь явища, поняття і т. ін. тотожними, однаковими, подібними; уподібнювати до чого-небудь *тощо*;

в) у значенні вербатива може міститися вказівка на значення вихідного прикметника і на дієслово, мотивоване антонімічним чи синонімічним ад'єктивом: *занизити* – робити нижчим, ніж треба в певних конкретних умовах; зменшувати (норми, розцінки, оцінки і т. ін.), протилежне завищувати; *м'якшити* – робити м'яким, м'якшим; зм'якшувати, пом'якшувати; *злити* – викликати у кого-небудь злість, роздратування; сердити *тощо*;

г) дефініцію вербатива співвіднесено з кількома значеннями твірного прикметника: *багатіти* – ставати багатим (у 1, 2 знач.), *густіти* – ставати, робитися густим (у 1, 2 знач.).

Якщо відприкметникові дієслова є опосередковано мотивованими, зумовленість значення відприкметникових дієслів характеризується відсутністю чіткого зв'язку між компонентами значень похідних дієслів і мотивувальних ад'єктивів. У словникових тлумаченнях вербативів відсутні вказівки на прикметники, з якими вони пов'язані. Мотиваційна зумовленість значення дієслова виявляється на основі порівняльного аналізу семантичних структур словотвірно пов'язаних слів (*вихорошуватися* – чепуритися, гарно, пишно вбиратися; *хороший* – який має позитивні якості або властивості; який своїми якостями цілком відповідає поставленим вимогам; такий, як

треба; протилежне поганий; *обіляти* – знімати з кого-небудь підозру за недобрі вчинки; установлювати невинність, виправдовувати; *білий* – чистий, добрий; *примудритися* – знаходити спосіб здійснювати що-небудь у складних умовах; додумавшись до створення чого-небудь незвичного, здійснювати це; *мудрий* – наділений, обдарований великим розумом; який має значний життєвий досвід; розумний, досвідчений.). Переважно йдеться про конфіксальні дієслова, які реалізують значення всіма структурними елементами конфікса (префікса, суфікса, постфікса).

Семантична структура багатозначних відприкметникових дієслів ґрунтується на закономірностях їхнього внутрішньослівного семантичного розвитку, результатом якого виступають номінативно-похідні значення дієслів. За опосередкованої мотивації зв'язок між номінативно-похідними значеннями вербативів та мотивувальним значенням відповідного прикметника слабшає. Це відбувається внаслідок актуалізації в окремому значенні дієслова потенційних сем, наявних у значенні мотивувального прикметника й не реалізованих в основному значенні дієслова. Так, наприклад, дієслово *кривитися* має такі значення: 1) ставати кривим; викривлятися (у 1 знач.), згинатися; 2) перен. Робити гримаси, виражаючи незадоволення, презирство, а також від болю тощо; 3) те саме, що передражнювати; перекривляти. Воно утворилося від прикметника *кривий*, що має такі значення: 1) непрямий, вигнутий, покручений; 2) у знач. іменника крива (непряма лінія); 3) лінія, якою графічно зображують співвідношення кількісних показників якого-небудь процесу; 4) який характеризується несиметричністю; перекошений викривлений; 5) який має одну ногу пошкоджену або коротшу від другої; кульгавий; 6) розм. Те саме, що хибний; неправильний (у 2 знач.), помилковий. Дієслово *слизнути* зі значеннями 1) легко, швидко сковзнути по гладкій поверхні; 2) рухаючись повз кого-, що-небудь, майже торкнутися його; 3) перен. Пробігти не зупиняючись, не затримуючись довго на чому-небудь (про погляд, зір і т. ін.) утворилося від прикметника *слизький*, який має кілька значень: 1) дуже гладкий, який майже не утворює тертя, на якому важко втриматися, встояти; який ледве утримує на собі кого-, що-небудь; ковзкий; 2) укритий слизом; 3) перен. У якому приховане щось небезпечно, двозначне, сумнівне і т. ін.

Ослаблення мотиваційних зв'язків відбувається через розширення значення дієслова, яке воно набуває на основі асоціацій, а також унаслідок спеціалізації позначуваної дієсловом дії, пов'язаної із внутрішньослівними відношеннями між окремими значеннями дієслова. На ад'єктивну семантику в таких вербативах указує лише подібність семантичних структур з прикметниковою твірною базою, що свідчить про їхню близькість.

Як засвідчують спостереження, наведені вище мотивовані слова (на зразок *кривитися*, *слизнути*) семантично багатші, ніж їхні мотивувальні, їхня структура здебільшого формується так, що перше значення семантично мотивується відповідним прикметником, а інші значення дієслів, як бачимо, розвиваються самостійно.

Аналіз фактичного матеріалу дає змогу зробити також висновок, що для частини досліджуваних відад'єктивів властивою є множинність слотовірної структури. Полімотивовані дієслова можуть вступати в мотиваційні зв'язки з кількома твірними.

Теоретичною передумовою виявлення особливостей слотовірної мотивації прикметниками є обов'язковість двокомпонентного характеру слотовірної мотивації: слотовірну мотивацію можна констатувати лише в тих випадках, коли і значення, і формальна структура мотивованого слова зумовлені семантикою і відповідними структурними компонентами іншого спільнокореневого слова.

Неоднорідність мотиваційних відношень у відприкметниковому словотворі веде до неоднозначної інтерпретації твірної бази. Головними чинниками цього є множинність мотивації та різний ступінь самодостатності прикметникової семантики в мотивації деад'єктивів. Наприклад, дериват *воложити* співвідноситься з прикметниковою й іменниковою основами, що відображено слотовірними значеннями

(«робити вологим, насичувати вологою»), хоча подвійність мотивації не відбита у членуванні (*волож-и-ти* ← *волог-ий, волог-а*). Зауважимо, що в похідних дієсловах цього типу різниця словотвірних структур зовнішньо, матеріально не виражена, оскільки безпосередні компоненти в кожному варіанті словотвірної структури є формально однаковими.

Отже, семантико-словотвірні відношення між твірними прикметниками і похідними дієсловами різноманітні й складні. У формуванні семантики похідного слова важливою є взаємодія лексичних, словотвірних і граматичних значень слів, які беруть участь у процесі деривації, під час якого лексико-семантичні зв'язки твірних і похідних слів розширюються або послаблюються. Базою для моносемічних дієслів є як однозначні, так і багатозначні прикметники. Семантика вербативів, мотивованих однозначними прикметниками, формується повністю на основі семантики твірного прикметника. Аналіз словотвірних пар у межах різноманітних словотвірних типів дієслівних відад'єктивів сучасної української мови показав, що багатозначні твірні основи в процесі деривації здебільшого звужують свій семантичний обсяг, бо для створення лексичного значення деривата буває потрібне здебільшого лише одне з багатьох значень твірного слова. Хоча, безперечно, семантична структура полісемічного вербатива може повторювати семантичну структуру твірного ад'єктива на основі всіх його значень. У цьому випадку маємо складну взаємодію словотвірних і власне семантичних процесів. При цьому, безумовно, має місце і явище опосередкованих мотиваційних зв'язків. Деривати можуть також зазнавати семантичних змін на лексичному рівні, утрачаючи первинний зв'язок із значенням твірних основ. Лексико-семантична структура відад'єктивних дієслів інколи суміщає значення мотивувального прикметника і значення, що розвинулося на базі засвоєного. Іноді, реалізуючи значення твірного слова, похідне може нарощувати додаткові значення чи утворювати зовсім нові. У таких випадках словотвірна мотивованість значення похідного слова елементами, з яких воно складається, частково або повністю відсутня.

Нерідко мотивувальним для моносемічного дієслова є не основне, а переносне значення прикметника. Така вибірковість засвоєння відад'єктивами значень твірних слів зумовлена не тільки семантичними та стилістичними особливостями лексико-семантичної структури твірних, а й продуктивністю певних словотвірних типів, у межах яких формуються ті чи ті значення похідних вербативів, а також різною сполучуваністю морфів. Семантичні обмеження сполучуваності морфем, як слушно зауважує І. С. Улуханов, полягають у тому, що ці морфемі приєднуються лише до тих основ, які мають спільну семантичну співвіднесеність. «Для того щоб поєднання афікса й основи мотивувального слова відбулося, необхідно, щоб вони були семантично сумісними» [11, с. 215].

Частині суфіксальних та конфіксальних вербативів властива подвійна прикметниково-іменникова мотивація, унаслідок чого похідні вербативи суміщають більш ніж одну словотвірну структуру і мають здатність установлювати формально-семантичні відношення з двома і більшою кількістю мотивувальних слів.

Отже, у формуванні семантики похідних слів важливе значення має взаємодія лексичних, словотвірних і граматичних значень слів, які беруть участь у процесі деривації, під час якого лексико-семантичні зв'язки мотивувальних і мотивованих слів збагачуються, розширюються або послаблюються.

#### Література:

1. Головин Б. Н. Лингвистические термины и лингвистические идеи / Б. Н. Головин // Вопросы языкознания. – № 3, 1976. – С. 17– 21.

2. Горпинич В. О. Семантичний взаємозв'язок мотивованого і мотивуючого в процесі словотворення / В. О. Горпинич // Словотвірна семантика східнослов'янських мов . – К.: Наук. думка, 1983. – С. 46–56.
3. Грещук В. В. Український відприкметниковий словотвір / В. В. Грещук. — Івано-Франківськ : Плай, 1995. – 208 с.
4. Иванова Т. Ф. К вопросу о семантической мотивации производных слов / Т. Ф. Иванова / Языковая практика и теория языка: Сб. ст.– М.: Изд-во Моск. ун-та им. М. Ломоносова. – Вып. 1. – 1984.– С. 126–138.
5. Іншакова І. О. Явище множинної словотвірної мотивації в мовознавстві / І. О. Іншакова // Філологічні студії: наук. вісник КДПУ. – Кривий Ріг, 2009. – Вип. 3. – С. 30–35.
6. Ковалик І. І. Вчення про словотвір / І. І. Ковалик. – Львів : Вид-во Львів. ун-ту, 1958. – Ч. I. – 155 с.
7. Кушлик О. П. Дери́ваційний потенціал відприкметникових каузативних дієслів сприймання в українській мові О. П. Кушлик // Науковий вісник Східноєвропейського національного ун-ту імені Лесі Українки. –Серія : Філологічні науки. Мовознавство. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки. – № 22 (271), 2013. – С. 63 – 69.
8. Мельник І. А. Відприкметникова дієслівна морфологічна транспозиція / І. А. Мельник // Українська мова. – № 22, 2012. – С.11–23.
9. Пузік А. А. Відприкметникові дієслова у німецькій, англійській та українській мовах / А. А. Пузік / Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.17 / Донецький національний ун-т. – Донецьк, 2000. – 20 с.
10. Сорочан О. В. Префіксально-суфіксальне та суфіксальне творення відад'єктивних дієслів української мови / О. В. Сорочан // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови: Зб. наук. Випуск 1. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – С.155–160.
11. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания / И. С. Улуханов. – М.: Наука, 1977. – 256 с.

**Пономаренко Л. В.**  
**Харьковский национальный университет радиоэлектроники**  
**г. Харьков, Украина**  
**e-mail: [lyponomarenko7@gmail.com](mailto:lyponomarenko7@gmail.com)**

### **Обучение письму иностранных студентов на начальном этапе**

Качественная профессиональная подготовка иностранных специалистов для зарубежных стран является одним из требований современного образовательного процесса. Закон Украины «О высшем образовании» определяет государственную политику, которая основывается на принципах международной интеграции страны и интеграции отечественной системы высшей школы в европейский и мировой образовательный процесс. Основными направлениями в этой области являются подготовка иностранных граждан к поступлению в высшие учебные заведения Украины; обучение иностранных студентов, а также подготовка научных кадров для иностранных государств [2]. Обучение иностранных граждан должно учитывать личностную ориентацию, постоянное повышение качества образования, обновление его содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса [5], [6].



Довузовское обучение является начальным этапом. Его качество зависит от профессионально ориентированного обучения в процессе языковой подготовки, конечная цель которого – практическое владение иностранным языком как инструментом осуществления профессиональной деятельности.

Языковая подготовка включает в себя взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности, одним из которых является письмо.

Опыт работы показывает, что студенты-иностранцы недостаточно владеют навыками и умениями письменной речи. Это проявляется в несформированном навыке техники письма, что влияет на восприятие и понимание письменного текста, а также в несформированных навыках и умениях письма как одного из видов речевой деятельности. Студенты испытывают большие трудности при составлении конспектов лекций, написании рефератов, различных документов. Учитывая коммуникативную направленность обучения языку, представляется необходимым особое внимание уделить роли и месту письма в процессе обучения русскому языку как иностранному на начальном этапе.

Письмо является одним из четырёх основных видов речевой деятельности, которая «представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приёма сообщения» [1, с.17]. Особенности письменного выражения мыслей, формированию и развитию навыков и умений письменной речи посвящены работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.А. Артёмова, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Л.В. Щербы, В.Г.Костомарова, О.Д. Митрофановой, Е.М. Верещагина, Е.И. Пассова, С.К. Фоломкиной, А.А. Миролубова и др.

Письменной речью называется умение выражать свои мысли в письменной форме [8, с. 121]. Письменная речь, как и говорение, является продуктивным видом речевой деятельности. Но в силу условий своего продуцирования она имеет свои лингвистические и психологические особенности [3, с. 98]. При письменной коммуникации отсутствует не только непосредственный собеседник, но и промежуточная обратная связь. Поэтому письменное речевое произведение более развёрнуто, полно, точнее оформлено синтаксически. Пишущий имеет возможность обдумать содержание и его форму. Он пользуется планированием своей речи, уточняя её логическую, лексическую и синтаксическую структуру [7, с. 203]. Механизмы создания письменного текста опираются на механизмы говорения и представляют собой сложный комплекс, который включает: отбор лексики, наполняющий данный текст; распределение предметных признаков в группе предложений; выделение предиката высказывания (основы смысловой структуры предложения) и системы предикатных отношений; организацию внутренних связей между предложениями в тексте, а также планирование текста [4, с. 261].

Письменное речевое произведение – это результат процесса мышления. Опережение его формирования происходит во внутренней речи, которая объединяет внешнюю речь с мышлением. Но письменное речевое произведение отстаёт от внутренней речи на любом языке. Оно создаётся на основе умения, складывающегося из ряда навыков: 1) каллиграфии – правильного графического изображения знаков письма (букв); 2) орфографии – правильной передачи звуков речи адекватными знаками письма (буквами); 3) использования соответствующих лексических и грамматических единиц; 4) композиции – построения и оформления мыслей в форме письменного речевого произведения. При взаимосвязанности и взаимообусловленности всех видов речевой деятельности и их комплексном развитии письменная речь, особенно на начальном этапе обучения, объединяет говорение, аудирование и чтение. На дальнейших этапах обучения выход в письменную речь получает и говорение – предъявление в письменной форме собственной речи (сочинение, доклад и т.п.), чужой речи (конспектирование, изложение и т.п.), и чтение (конспектирование,

аннотирование, сочинение по прочитанному произведению, рецензия и т.п.), и аудирование (конспектирование или передача в письменной форме прослушанного текста и т.п.) [3, с. 99].

Методисты и языковеды по-разному определяют роль письма в процессе коммуникации. Цели и задачи обучения студентов-нефилологов на подготовительном факультете требуют овладения всеми видами речевой деятельности и обуславливают комплексный подход к организации учебного процесса. Обучение видам речевой деятельности необходимо строить с учётом специфических особенностей каждого из них, с учётом взаимовлияния навыков и умений, характерных для разных видов речевой деятельности, и во взаимосвязи языкового материала. Задача обучения письменной речи, порождению различных текстов сводится к формированию определённых речевых умений:

- передача основного содержания прочитанного или прослушанного текста;
- передача главной мысли текста;
- описание (краткое или детальное), сравнение, сопоставление описываемых фактов;
- доказательство (с приведением аргументов, иллюстрирующих примеров);
- обзор, комбинирование, объединение фактов;
- характеристика, выражение оценки, собственного отношения к излагаемому (согласия - несогласия, одобрения - неодобрения, порицания, удивления, восторга, радости, печали и др.);
- реферативное изложение, аннотирование;
- рассуждение, комментирование и др.

Этот список можно дополнить умениями, связанными с обработкой информации в процессе чтения с разными целями. Эти умения связаны с разными видами чтения:

- изучающее чтение: а) выписывание определенных сведений, суждений, аргументов, выводов; б) заметки с целью сравнения, классификации или обобщения фактов; в) подробное изложение прочитанного;
- ознакомительное чтение: а) формулирование идеи; б) запись основных фактов текста; в) составление резюме; г) написание характеристики; д) запись собственного мнения по вопросу в связи с прочитанным, сочинение. [4, с. 262].

Специфические особенности письменной речи как вида речевой деятельности и перечисленные умения обуславливают трудности для изучающих иностранный язык. Эти трудности могут быть преодолены при условии использования научно обоснованной методики и целенаправленно разработанной системы упражнений, основывающейся на современных принципах методики обучения иностранным языкам.

Упражнения по формированию и развитию навыков письменной речи делятся на подготовительные (тренировочные) и речевые. [3, с. 104] Тренировочные упражнения направлены на усвоение текущего языкового материала, отдельных речевых образцов, а также повторение предыдущего материала. Это могут быть разнообразные упражнения с моделями имитации, подстановки, трансформации, отбора, конструирования, комбинирования, сокращения, расширения, перевода и др. К речевым упражнениям относят все виды заданий, обучающих передаче мыслей, смысловой информации в письменной форме. Типы письменных высказываний и формирующие их упражнения могут быть следующими: 1) письменное воспроизведение по памяти группы прочитанных или прослушанных микротекстов, письменная реконструкция знакомого текста по ключевым словам; 2) составление плана прочитанного или прослушанного текста в форме вопросов, назывных или простых утвердительных предложений, сказуемым которых является глагол в настоящем времени изъявительного наклонения; 3) написание тезисов – развернутого плана, отражающего смысловые части письменного сообщения; 4) изложение, при выполнении которого совершенствуются умения рецептивных видов речевой

деятельности, понимания и запоминания воспринимаемой информации; вырабатываются умения ориентации в тексте, определения смысловых центров, выявления логической последовательности фактов, событий, явлений; развивается умение дифференциации информации; формируется умение логично, последовательно, выразительно, четко излагать в письменной форме воспринятую информацию; контролируется усвоение языкового материала, уровень развития языковых навыков и умений излагать письменно определенное содержание; 5) конспект – выбор из текста опорных предложений, несущих основное смысловое содержание, сокращение внутри этих предложений и запись мыслей автора текста-источника в свернутой обобщенной форме с целью дальнейшего использования; 6) написание реферата – лаконичное изложение основных мыслей текста-источника, их систематизация, обобщение и оценка; 7) аннотирование – написание аннотации – краткое, максимально сжатое связное изложение основного содержания текста-источника с целью сообщения кратких сведений о заключенной в тексте информации, ее направленности, ценности и назначении; 8) описание – письменная передача впечатлений автора от фактов, явлений, событий, предметов и их признаков с целью создания определенного образа; 9) написание письма – передача адресату определенной информации или побуждение его к определенной деятельности; 10) сочинение – высший этап работы при обучении письменной речи на иностранном языке [3, с. 263].

Таким образом, письмо как один из видов речевой деятельности – сложный процесс, но время и усилия, затраченные на овладение им, оправдывают себя, т. к. владение письмом способствует запоминанию материала, совершенствует другие виды речевой деятельности, помогает укреплять знания в области фонетики, лексики, грамматики, развивает логическое мышление, а также помогает осуществлять контроль и самоконтроль усвоения всех уровней языка и навыков речевой деятельности.

#### **Литература:**

1. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / В. П. Григорьева, И. А. Зимняя, В. А. Мерзлякова и др. – М.: Рус. яз., 1985. – 116 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. – М.: Русский язык, 1983. – 168 с.
4. Мусницкая Е. В. Обучение письму / Е. В. Мусницкая // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Рус. яз., 1991. (Методика и психология обучения иностранным языкам). – с. 261-270.
5. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу : zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
7. Пассов Е. И. Обучение письму / Е. И. Пассов // Основы методики обучения иностранным языкам. – М., 1977. – С. 203.
8. Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-нефилологов / В. С. Девятайкина, В. В. Добровольская, З. Н. Иевлева и др. – М.: Рус. яз., 1984. – 184 с.

### **Автентичний текст як дієвий засіб вивчення російської мови як іноземної китайськими студентами**

Сучасні освітні реалії демонструють необхідність вивчення іноземної мови і є яскравим свідченням багатомовності освітнього простору, його спрямованості на формування багатомовної особистості.

Художня література відіграє важливу роль у процесі викладання російської мови як іноземної. Художній текст – це один із компонентів художнього твору, за допомогою якого можна вирішувати безліч навчальних завдань, ознайомити студентів із кращими взірцями класичної літератури. Свого часу відомий дослідник Ю.М. Лотман зауважив, що художній текст «крайне существенный компонент, без которого существование художественного произведения невозможно» [3, С. 24]. Проблема використання художнього тексту на заняттях з вивчення російської мови як іноземної приділяли увагу дослідники Т.І.Пабауская, О.Н.Васильева тощо.

Н.В.Кулібіна пише, що художній текст як «материальное воплощение произведения художественной литературы; его вербализованное, зафиксированное в письменной форме содержание; совокупное – от первой буквы первого слова до последней точки (или другого знака препинания), стоящей в конце последней страницы, – языковое выражение литературного произведения» [2, С. 54].

Метою статті є вивчення особливостей використання автентичних матеріалів у процесі викладання російської мови, аналіз сучасних підходів щодо використання художнього твору у навчанні студентів-іноземців із Китайської народної демократичної республіки, розвиток компетенції студентів, яка є складовою мовної компетенції.

Російська література широко відома в Китаї. У країні є багато перекладів творів М.Гоголя, Л.Толстого та ін., про їхній доробок написані статті й дослідження, їхні твори входять до складу навчальних програм вишів. Особливе місце тут, безперечно, належить особистості й творчій спадщині О.Пушкіна. Особистість поета, осмислювана як центральна постать російського визвольного руху, а також його художній досвід увійшли у світ китайської культури не лише як певний взірець, але й матеріал для творчого діалогу, що тривав не одне десятиліття. Китайські дослідники, частково руйнуючи усталені в попередні роки стереотипи, сьогодні звертаються до проблеми впливу його доробку на творчість китайських письменників.

Читання неадаптованих текстів вважається особливими труднощами для іноземців, але для зрозуміння твору повною мірою необхідні не тільки знання російської мови, але й знання російської дійсності, культури, історії, особливостей менталітету росіян. Тому знання у перекладі китайських спеціалістів студентів з Китаю допомагають швидше опанувати й зрозуміти граматичні конструкції, особливості стилістики, синтаксису тощо.

Мета роботи з текстом – допомогти студентів зрозуміти експліцитне значення тексту, тому роботу можна розділити на 3 етапи.

Передтекстова робота повинна сфокусувати увагу на інформації об авторі й контексті, у якому був створений твір. «Главная цель предтекстовой работы – сделать так, чтобы читателю-инофону захотелось прочитать предлагаемый текст. Одна из возможностей – заинтересовать потенциального читателя личностью автора», – стверджує Н.В.Кулібіна [1, С.102].

Притекстова робота втягує у діалог з викладачем й допомагає просуватися від розуміння мовних одиниць до розуміння смислу тексту у цілому, коли головна мета цієї роботи – самостійне розуміння та смислове сприйняття та переживання.

Післятекстова робота – студенти висловлюють своє розуміння тексту й обмінюються уподобаннями і враженнями від прочитаного.

Отже, художній текст слугує помічником у розвитку навичок монологічного, діалогічного та писемного мовлення, дає студенту нову інформацію у питаннях культури, менталітеті, виховує толерантність у взаєминах різних культур та уподобань.

Наведемо приклад аудиторної роботи із студентами над поемою «Цигани» у перекладі Цюй Цюбо, роз'яснюючи при тому, що перекладач обрав цей текст через яскраво виражений у ньому потяг до свободи й багаторазово повторені в тексті слова «воля», «вольність», «вільний» передавав китайським словом «цзию». Відзначаємо, що перекладач не міг обійтися запозиченнями чи наслідуваннями, пересаджуючи на китайський ґрунт чужі ідеї й сюжети, бо він створював національну літературу, яка повинна бути зрозумілою простому народу. Цюй Цюбо використав народну мову, у тексті відбулися «зсуви» й переосмислення, він змінив імена героїв, транскрибуючи їх за принципом фонетичної подібності (Земфіра – Земufeйла – Чжень Фейер, Алеко – Аликe – Алеге), поглибив зміст деяких висловлень з огляду на китайське сприйняття. Він інтерпретував поему як твір швидше реалістичний, ніж романтичний; перекладав поему на мову, наближену до норм розмовного народного мовлення «байхуавень», прагнучи «абсолютної достовірності». Поетика творчості О.Пушкіна спрощувалася, натомість підкреслювалася народність і доступність його мови.

Таким чином ми дійшли висновку, що організовані практичні заняття викликали чималу зацікавленість у студентів, вони охоче брали участь у обговореннях, нерідко висловлювали нестандартні погляди до розгляду певних ситуацій, ділилися наявним досвідом тощо. Тобто при обговоренні будь-яких життєвих ситуацій, таких, як: прагненням особистості до свободи, не бажанням дати таку ж саме свободу у коханні іншому, що пов'язано із ревнощами, студенти виявили не лише достатню підготовленість, але й максимальну відвертість. Набуті знання і навички у дискусіях формують відповідні мотиви поведінки, які дозволяють використовувати нові прийоми й методи взаємодії у процесі вивчення російської мови як іноземної.

Відкритість Китаю світу, інтерес до західноєвропейської й американської літератури, на жаль, витісняють російську літературу, китайські спеціалісти фіксують кризові явища російського літературознавства [4].

#### **Література:**

1. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н.В.Кулибина. – СПб.: Златоуст, 2011. – с.102.
2. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении / Н. В. Кулибина. – М., 2000. – 304 с.
3. Лотман Ю. М. Анализ поэтического текста: Структура стиха / Ю.М. Лотман. – М., 1972, – 272 с.
4. Цзявень С. Особистість і творча спадщина О. Пушкіна в Китаї: особливості перекладів, інтерпретації, осмислення: автореф. дис. ... канд. філол. наук / С. Цзявень. – Дніпропетровськ, 2010. – 19 с.

## **The importance of communicating effectively as a key factor leading to professional development of teachers**

Changes in our society have influenced all spheres of our life. Technological advancement has become a focus of today's society. Technology has entered the lives of even the poorest members of society. You can hardly find anyone who does not have a TV, a computer, a mobile phone etc. But spiritually people especially the young are becoming poorer. The younger generation esp. teenagers have been getting involved in violence and crime at high rate.

An important part of deterring young people from violent crime is better education. It means that a teacher should not only "convey" knowledge but also influence the youth especially teenagers spiritually. Such influence can lead to motivating students which is a key factor in the process of teaching. How can a teacher of the foreign language impact students in the right way?

It is useful to think of mastering a language in terms of four related skills. But teaching English doesn't imply only reading, writing and so on. The focus of educational process is also on the formation of learner personal qualities. Playing role-games, studying traditions of different countries, watching good programs or films etc help to fulfill this paramount task. Moreover, watching good films is really useful as it helps to build up a large vocabulary, to reproduce the right intonation, to study grammar, to broaden outlook of a learner, to enrich knowledge of English-speaking countries' culture, to develop creative thinking and so on.

Written English and spoken English are obviously very different things. The distinction is essential as we need different means and methods of teaching and – most importantly – different teaching materials.

In the process of teaching teachers must be aware of importance of verbal and nonverbal ways of "delivering" information.

Therefore, the **aim** of the paper is to discuss the essence of verbal and non-verbal communication, the need to teach it from the intercultural perspective as well as the importance of mastering the skills of verbal and non-verbal communication for the teacher's professional development.

Word is the most powerful instrument of influencing students' mind and behavior. The Bible teaches us: "At the beginning was a word". Rudyard Kipling wrote: "Words are, of course, the most powerful drug used by mankind". So people are mostly aware of the importance of good verbal communication skills, but they often forget about the fact that approximately 80-100% of communication happens non-verbally. When a speaker expresses his/her thoughts, he/she can do it not only with the help of words, but also in many other ways. For example, people move their heads up and down when they want to say "yes", and move the heads from side to side when they want to say "no" in our culture. People can move in a way, which clearly reveals their inner intentions, even if they do not use words. Moreover, only a small percentage of the brain processes is represented by verbal communication. There are subtle and sometimes not so subtle movements, gestures, facial expressions and even movements of the whole bodies that indicate something is going on. The way a person talks, walks, sits and stands - all say something about him/her, and whatever is happening inside a person can have an impact on the outside world.

By becoming more aware of the body language and understanding what it might mean, people can learn to understand their conversation partners more easily. This puts the person in a better position to communicate effectively getting the inner meaning of the message. What is more, by increasing understanding of other people, a person can also become more aware of the messages that are conveyed.

The fact should be taken into account that even for very small children nonverbal communication is quite essential as the expressions of parents' faces rather than words is the major organ of communication for them. Parents can smile, touch and hug their children expressing deep love and affection. From a very early age children learn how to participate in the society deliberately built by grown-ups. As children become verbal communicators, they begin to look at facial expressions, vocal tones, and other nonverbal elements more subconsciously.

It should be noted that what comes out of our mouths and what people communicate through the body language are two totally different things. When faced with these mixed signals, the listener has to choose whether to believe the verbal or non-verbal message. In most cases, the person is inclined to choose the non-verbal because it's a natural, unconscious language that reveals the true feelings and intentions. Therefore, the teacher and the learner have to take into account the knowledge of non-verbal communication types and rules used in the target language.

Researchers believe that while non-verbal communication and behavior can vary among different cultures, the facial expressions for happiness, sadness, anger, and fear are similar throughout the world. It should be emphasized that much information can be conveyed through a smile or a frown. The look at a person's face is often the first thing, which has influence on forming the attitude towards him or her. This attitude can be truthful even if it does not coincide with the one, which can be formed after hearing the words. "Actions speak louder than words"- says one English proverb. "What we say may not matter but the way we say it matters a lot" –says another proverb. The list of these statements of wisdom can be endless.

It is also important to consider the way the message is pronounced. When a person speaks, other people "read" the voice in addition to listening to the words. Things they pay attention to include the timing and pace, how loud the presenter speaks, the tone and inflection as well as sounds that convey understanding. Someone's tone of voice, for instance, can indicate sarcasm, anger, affection, love or confidence. The mechanism of the negative impression forming, which is based on the speaking habits can be discussed using the example of the main hero Mrs. Davidson in the novel "Rain" written by W.Somerset Maugham: "Her face was long, like a sheep's, but she gave no impression of foolishness, rather of extreme alertness; she had the quick movements of a bird. The most remarkable thing about her was her voice, high, metallic and without inflection; it fell on the ear with hard monotony, irritating to the nerves like the pitiless clamour of the pneumatic drill"[3,p.28].

Taking into account the importance of non-verbal communication we still shouldn't forget about verbal one. The importance of verbal communication can be demonstrated through different types of films. As interest to spoken English has been growing it is vital to watch good films. If a film is impressive and a learner becomes interested in the plot a spoken word will be better remembered. To some extent, we can consider some English films as good teaching materials.

Among cultural and moral "conveying" instruments a good film is one of the wisest and meaningful one.

Among great varieties of films it is better to choose meaningful ones with educational purpose. Such films as "Dead Poets' Society" and "Mona Lisa smile" show us examples of outstanding teachers who devoted their lives to teaching. Most students are really impressed by main characters' behavior. Nowadays it is difficult to follow such people in the world of

false moral values. But we must do it if we want to have intelligent, well-educated generation..

Students in these films were shown not only ways of getting knowledge but also ways of “spiritual surviving” in our difficult world. With no doubt these students would never commit a crime or do harm to anyone. If taught that violence is not the answer to their problems young person would be less likely to turn to crime.

From such films we can conclude that in educational process a teacher must be like a builder who lay bricks of knowledge on the foundation of moral values. And a teacher mustn't forget to cement this knowledge otherwise the “building” will be vulnerable and won't be able to withstand “storms of life”.

The teacher should be aware of some unconscious nonverbal and verbal expressions that might confuse or even turn off the class. If a person is overwhelmed by stress, it is best to take a time out. It is better to calm down before continuing the conversation. Once a person regains the emotional stability, he or she will be better “equipped” to deal with the situation in a positive way. Learning how to manage stress is one of the most important skills a teacher can do to improve his/her professional skills. A teacher who wants to become efficient must control his/her emotions, gestures, facial expressions, etc. Therefore, the material elaborately chosen for lessons must be “accompanied” by a proper behavior, gestures, facial expressions, in other words, a teacher should improve communicative skills as well as his/her psychological well-being. If some people think that students or learners attend the classes only for the reason that they want to learn English well they are mistaken. Communicative environment is the most important thing as every person wants to be needed, loved and respected as well as to become competent in the sphere of the subject studied. Clarity of speech, friendly disposition, smiling face, smooth movements of a teacher help to develop successful interaction. Realizing this fact will definitely lead to the teacher's professional development.

#### **References:**

1. Evans, V., Dooley, J. Mission 1 / V. Evans, J. Dooley – EU : Express Publishing, 2007. – p.216.
2. Ellen Goldman. As Others See Us: Body Movement and the Art of Successful Communication / Ellen Goldman Publisher: Routledge. Place of publication: New York. - 2004.-p. 3-50.
3. W. Somerset Maugham Rain / Publisher: Progress. Moscow. – 1981.-p. 28

*Пушкарева Е. Н.  
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина  
г. Харьков, Украина*

### **Некоторые аспекты лингвистической подготовки арабоговорящих студентов**

Русский язык для иностранных студентов – это средство овладения специальностью, общения, получения информации. Это распространенный язык в разных странах. Изучать русский язык – важно, увлекательно, полезно. Это дает возможность знакомиться и контактировать с людьми через социальные сети. Когда иностранцы изучают русский язык, они также знакомятся с культурой, традициями, историей страны и народа.



Иностранцы часто считают русский язык сложным, так как он не похож на их родной язык: арабский, китайский, английский или другой.

Русский язык очень отличается от арабского, поэтому при его изучении возникают определенные трудности и ошибки (графические, фонетические, грамматические, лексические), на которых хочется остановиться более подробно. Эти трудности связаны с тем, что русский и арабский языки относятся к различным языковым группам и имеют непохожую организацию слов, форм, предложения и связей в нём. Также арабский и русский языки различаются знаковыми системами, носители этих языков имеют свои навыки письма: справа – налево и слева – направо. Причиной графических ошибок (замена прописных букв печатными; отсутствие большой буквы в начале предложения; пропуск букв; перемена букв местами и др.) являются традиции арабского письма, где не различаются печатное и письменное изображение букв, отсутствуют прописные буквы. Кроме того, арабское письмо предполагает только написание согласных и букв, обозначающих долгие гласные звуки, а буквы, соответствующие кратким гласным звукам, обычно не пишутся, а могут обозначаться надстрочными или подстрочными знаками.

Фонетические ошибки обусловлены несовпадением звукового строя русского и арабского языков. В арабском языке отсутствует часть фонем русского языка, например: гласные *о, ы, э*; твердые согласные *л, ш, ж*; согласные *в, з, й, ц, щ*; согласный звук *п*, противопоставленный по глухости *б*; многие мягкие согласные.

В связи с этим могут возникать такие ошибки, как смешение букв *о* и *у*; *и* и *е*; *и* и *ы*; *и* и *й*; *б* и *п*; *ш* и *щ*; наличие мягкого знака после твердого *л*; написание *тс* вместо *ц*. Возможны ошибки в употреблении глухих и звонких согласных, перестановка гласных и согласных.

Грамматические трудности связаны с грамматическим строем языка, т. е. с системой словообразования, с морфологическими категориями и формами, с синтаксическими категориями и конструкциями. В арабском языке существительные и прилагательные имеют одну грамматическую форму и различаются не по словообразованию, а по другим признакам и месту в предложении, поэтому прилагательное может ошибочно употребляться в функции существительного. Прилагательное в арабском языке находится в постпозиции по отношению к существительному, а не наоборот, как в русском языке, что также может вызвать сложности. Среди ошибок морфологического характера выделяются такие:

- 1) унификация падежных форм существительных, прилагательных, некоторых местоимений и числительных (*\*Это новия станция; В каждой слове была ошибка; Мы жили в одне городе*);
- 2) распределение существительных по категориям мужского и женского рода в соответствии со значениями формы рода в арабском языке (муж. р.: *\*буква, дверь, книга, ручка, тетрадь, платье, окно, осень, любовь* и др.; жен. р.: *\*город, журнал, университет, стол* и др., слова, обозначающие явления природы, и др.);
- 3) смешение глагольных форм времени (*\*Я прочитаю текст и отвечаю на вопросы; Когда будет воскресенье, мы отдыхаем*);
- 4) употребление в значении формы прошедшего времени глагола конструкции «*быть + глагол*», где связка *быть* имеет форму прошедшего времени, а основной глагол – форму настоящего времени, иногда – прошедшего или инфинитива (*\*Студенты были учить новые слова; Словарь был стоит на полке; Мама была работала в школе*);
- 5) использование глаголов совершенного вида в общефактическом значении, а несовершенного – в конкретно-фактическом значении (*\*На родине я много прочитал; Раньше друг рассказал о Харькове; Потом я видел этот город*);
- 6) несоответствие видовых форм предикатов (*\*Преподаватель объяснял, а студенты написали*);
- 7) отсутствие предлогов после глаголов движения (*\*войти комнату*);

8) замена инфинитива личной формой (*\*Я хочу работаю в университете*).

Причиной этих ошибок является отсутствие аналога в арабском языке или влияние арабского языка, в котором слова, составляющие класс имени, имеют общую систему словоизменения; имеется прошедшее длительное время, выражаемое конструкцией «*был + глагол настоящего времени*», но нет такой соотнесенности глагольного действия и момента речи, как в русском языке; отсутствуют категории вида и форма инфинитива.

Синтаксические трудности также связаны с особенностями арабской и русской языковых систем. В арабском языке шире используется управление. Категория переходности охватывает большее число глаголов, много глаголов может употребляться в абсолютном значении. В глагольных предложениях часто не используются личные местоимения в значении субъекта действия, так как форма арабского глагола указывает на лицо действия. В арабском языке отсутствуют безличные конструкции. Под влиянием синтаксиса родного языка могут возникнуть такие ошибки: 1) использование управления в словосочетаниях, требующих согласования (*\*Все людей знают это*); 2) замена винительным падежом другого падежа (*\*Я звонил маму; Этот человек достиг успех*); 3) употребление непереходных глаголов с постфиксом *-ся* в качестве переходных (*\*Мы учимся русскую грамматику*); 4) употребление в абсолютном значении глаголов, требующих после себя объекта (*\*Ахмед долго занимался и выучил хорошо*); 5) отсутствие в предложении субъекта, если он выражен личным местоимением (*\*Прочитали текст и ответили на вопросы*); 6) замена безличных конструкций личными конструкциями (*\*Я холодно; Мы понятно*); 7) употребление инфинитива в предложениях с союзом *чтобы* при наличии двух субъектов (*\*Друзья хотят, чтобы мы встретаться*); 8) наличие второго субъекта, выраженного личным местоимением (*\*Мой брат он инженер*).

Определенные сложности в процессе изучения русского языка возникают при использовании лексики, что обусловлено сформированными навыками словоупотребления в родном языке и их переносом при обозначении понятий в русский язык.

Наиболее часто лексические трудности связаны с употреблением глаголов, которые отличаются семантикой, видовой принадлежностью, сочетаемостью, например: *знать, уметь, мочь; звать, называть, называться; учить, учиться, научиться, изучать, заниматься; слушать, слышать; видеть, смотреть; иметь, иметься, быть, бывать; любить, нравиться; быть, стать; заниматься, увлекаться, интересоваться; говорить, сказать, рассказывать, разговаривать; хотеть, желать; знать, узнавать, узнать; болеть, болейт, болит; просить, спросить; одевать, надевать.*

Особенно трудно изучать глаголы движения, которые в русском языке отличаются направленностью, частотой, способом передвижения; есть глаголы приставочные и бесприставочные, несовершенного и совершенного вида. Кроме того, в русском языке часто используются глаголы движения в переносных значениях. Иностранцу трудно понять такие выражения, как: 1) *Фильм идет 2 часа*; 2) *Вчера шел дождь, а сегодня пошел снег*; 3) *Здесь не ходят автобусы*; 4) *Время пролетело незаметно*; 5) *Операция прошла успешно*; 6) *Старые часы давно не идут*; 7) *Преподаватель интересно ведет занятия*; 8) *Ребенок не знает, как вести себя*; 9) *Я не ношу шляпы, они мне не идут*; 10) *Этот человек носит бороду и усы*; 11) *Пусть вам повезет в этом году*.

Благодаря богатству лексики русского языка одну и ту же мысль можно выразить на нем по-разному. Иностранцам следует знать, что в этом языке много слов, похожих по значению, звучанию, написанию, есть многозначные слова. Большое значение в русском языке имеют синонимы и антонимы, которые встречаются в разных частях речи. На них необходимо обращать внимание, так как синонимы могут

отличаться друг от друга значением, стилевой принадлежностью, сферой употребления. Использование антонимов связано с лексической сочетаемостью слов, например: *старый человек – молодой человек, старое здание – новое здание; холодное молоко – горячее молоко, холодный день – жаркий день.*

В процессе усвоения новой лексики важно понимать значения слов, их связь с другими словами, принадлежность к определенной части речи. Необходимо различать похожие для иностранцев слова, например: *левый, слева, налево; утро, утром, утренний; зима, зимой, зимний; обед, обедать, обеденный* и др.

В русском языке большое количество предлогов, которые играют важную роль. Важно, что одни и те же предлоги могут употребляться для выражения различных значений, например: *знать около 100 слов, жить около парка, отдыхать около недели; работать на заводе, ехать на завод, ездить на метро, ехать на большой скорости, приехать на прошлой неделе; платить за учебу, сидеть за столом, сделать за один час.* Часть предлогов требует после себя употребления одного падежа. После некоторых предлогов зависимые слова могут иметь формы двух падежей. На выбор предлога влияют зависимые слова, например: *через час, после обеда.* Предлоги, как и другие слова, могут иметь синонимы и антонимы. Также необходимо понимать разницу в употреблении предлогов и близких им по значению наречий, например: *рядом с – рядом; справа от – справа; далеко от – далеко* и др.

Знание русского языка – необходимая составляющая жизни и учебы иностранного студента. И важно, чтобы процесс его изучения был интересным, занимательным, полезным.

#### **Литература:**

1. Ефремова Т. Ф., Костомаров В. Г. Словарь грамматических трудностей русского языка. – М.: Рус. яз, 1986. – 411 с.
2. Пушкарева Е. Н. Семантизация и систематизация предлогов в начальном курсе русского языка как иностранного // Русский язык в поликультурном мире, 2012: IV Международная научно-практическая конференция (8-11 июня 2012 г., г. Ялта): сб. науч. тр. – К.: Освіта України, 2013. – С. 173-177.
3. Пушкарева Е. Н. К вопросу о преодолении трудностей при изучении лексики русского языка иностранными студентами // Материалы II Международной научно-методической конференции «Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении». – Х.: ХНУРЭ, 2015. – С. 309-312.
4. Шемякин М. А. Справочник по русской грамматике. – М.: Дрофа, 2006. – 355 с.
5. Яворовская Т. Д. Типичные ошибки в письменных работах арабоязычных // Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод. статей. – № 24. – М.: Рус. яз., 1987. – С. 102-114.

*Режко В. А., Хом'якова О. В.*  
*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків,*  
*Україна*  
*e-mail: rezhko\_v\_a@i.ua*  
*e-mail: khomyakova01@ukr.net*

### **Комунікативна компетентність як складова професійної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України**

Специфіка професійної діяльності сучасного фахівця з вищою освітою полягає в тому, що така діяльність є комунікативною і передбачає наявність відповідних компетентностей, як професійних, так і мовно-культурних, так і комунікативних. У психологічній енциклопедії поняття компетентності визначається у трьох головних аспектах: як ступінь оволодіння необхідними уміннями і навичками; як юридична відповідність; як рівень досвідченості спеціаліста, показник здатності для занять професійною діяльністю [2]. А. Хуторський вказує, що освітня компетентність – це сукупність знань, умінь і навичок, що є необхідними для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [3].

Н. Хомський визначав мовну компетентність як ідеальне знання мовця-слухача про свою мову. Він зазначав, що потрібно мати на увазі фундаментальну відмінність між компетенцією – знанням своєї мови мовцем-слухачем і вживанням – реальним використанням мови в конкретних ситуаціях [4, с. 15].

Л. Петровська наголошує, що комунікативна компетентність – це сукупність навичок та умінь, які необхідні для ефективного спілкування [1].

У контексті вищої негуманітарної освіти проблема мови набуває особливого змісту, зокрема, коли йдеться про формування професійних та особистісних якостей майбутніх фахівців, впливу соціокультурного середовища вищого навчального закладу на поведінку студента, міжособистісних стосунків та системи цінностей.

В умовах набуття негуманітарної освіти проблеми мови особливо важливі адже у випадку їх ігнорування, коли мова та спілкування не є ані об'єктом вивчення, ані об'єктом будь-якої серйозної уваги неможна вважати процес підготування майбутнього фахівця досконалим. Водночас вища негуманітарна освіта – феномен культури, саме тому в контексті такої освіти проблеми комунікації та мови постають в єдності соціально-культурного та професійного аспектів. Особливо це стосується навчання іноземних студентів.

Комунікативну компетентність майбутнього лікаря, інженера, юриста тощо ми розуміємо як професійну характеристику фахівця, що може розглядатися в системі освіти як основа формування таких особистісних рис, що дозволяють ефективно здійснювати міжмовну, міжкультурну та професійну комунікації та є складовою професійної компетентності. Саме тому процес формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців може бути визначений як підсистема загальної професійної підготовки у вищій школі.

У процесі формування комунікативних компетентностей іноземних студентів особливого значення набуває мовно-педагогічне спілкування, спілкування студента з викладачем, під час якого викладач постає не лише джерелом певної професійної інформації, а й носієм відповідної культури, зразком ставлення до своєї професійної

діяльності, до людей та світу. Головна мета такого спілкування – коригування рівня загальної культури майбутнього фахівця.

Взаємодія викладача і студента як особистостей – це не абстрактний пізнавальний процес, адже ставлення студента до викладача переноситься і на досліджуваний предмет, а ставлення викладача до студента є надзвичайно ефективною спонукальною передумовою його наукової та викладацької діяльності. Без такого зворотного впливу, який часто ігнорується, науковець не може бути викладачем, оскільки в нього немає прагнення закарбувати свої досягнення в інших особистостях і, спираючись відповідно до їх запитів та очікувань, рухатися далі в суто гносеологічній сфері [5].

Мовно-педагогічне спілкування базується на міжсуб'єктних відносинах, саме тому його характер визначається професійним і культурологічним змістом цих відносин. Визначаючи мовно-педагогічне спілкування в якості різновиду культурної практики, що має місце у вищій негуманітарній освіті, ми розуміємо його як процес мовно-культурної взаємодії викладача і студента, під час якого відбувається такий зумовлений станом культури обмін інформацією, досвідом, уміннями та навичками, що сприяє позитивним змінам в особистій культурі учасників спілкування, формує комунікативні компетентності іноземних студентів.

За результатами анкетування іноземних студентів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, найбільше викладачі впливають на формування професійної культури студентів, що зазначили 71% опитаних, і лише 38% студентів оцінили вплив викладачів на стан своєї загальної культури. Серед вимог студентів щодо спілкування з викладачами, було виявлено очікування, пов'язані переважно з нормами етикету спілкування – звертання на «Ви», повага до особистості під час спілкування, небайдужість, зацікавленість у результатах спільної праці.

Кожен викладач формує свій власний стиль мовно-педагогічного спілкування. Стиль базується на професійному та педагогічному досвіді, усвідомленні цілей викладання відповідних дисциплін, особистісних індивідуально-психологічних якостей викладача. На нашу думку, саме особистісний стиль педагогічного спілкування можна розглядати як такий, що дозволяє відтворити культурологічну складову спілкування, сприяти формуванню комунікативних компетентностей студентів. Такий стиль дозволяє реалізувати навчальну функцію особистості викладача як професіонала та носія культури.

В умовах набуття вищої негуманітарної освіти мовно-педагогічне спілкування слід розглядати як важливу складову загальної професійної освіти. Мовно-педагогічне спілкування має стати матрицею формування комунікативних компетентностей студента, механізмом, що дозволяє використовувати як фаховий, так і культурний досвід у процесі становлення особистості. Мовно-педагогічне спілкування відкриває простір до формування загальної культурної свідомості та саморозвитку майбутніх фахівців, допомагає особистості розкрити в повній мірі свій творчий потенціал, формує мотиваційну основу професійної діяльності. Мовно-педагогічне спілкування у вищих закладах освіти можна розглядати як передумову забезпечення формування таких якостей особистості, що відповідають не лише професійним критеріям, але й вимогам суспільства. Формування компетентності іноземних студентів у системі вищої освіти має відбуватися у безпосередньому зв'язку із мовною підготовкою.

#### **Література:**

1. Петровская Л. А. Компетентность в общении [Текст] / Л. А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
2. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.

3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
4. Хомский Н. Язык и мышление: пер. с англ./ Н.Хомский под ред.В.В.Раскина. – М, : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122с.
5. Янова М. Г. Антиномичность как структурирующий принцип формирования организационно-педагогической культуры студента// М,Г.Янова, В. А. Адольф//Alma mater ( Вестн. высш. школы). - 2012. -№2. – С. 82-87.

**Решетняк І. О.**  
**Харківський національний університет імені Семена Кузнеця**  
**Харків, Україна**  
**iresh@ukr.net**

### **Ключові компетентності майбутнього фахівця з економіки**

Сьогодні актуальності набуває поняття компетентності студента, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність випускника до життя, його подальшого особистого розвитку та здатності до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, серед пріоритетів в освіті виділяють уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольняють потреби інформаційного суспільства та підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливістю набуває не тільки вміння використовувати отримані знання, а й готовність змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформуванню у студента вміння вчитись.

Мета статті – проаналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід щодо формування ключових компетентностей майбутніх фахівців, виділити їх суть, структуру та функції.

Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн, одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн.

Упровадження ключових компетентностей у зміст освіти та задіяння їх вимірників у системі моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням та розробкою ґрунтовного науково-дидактичного інструментарію. Оскільки поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій.

Міжнародні експерти з питань освіти поділяють компетентності на загальні, або ключові, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, головні кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення й опорні знання [5].

З метою висвітлення зазначених вище понять було започатковано програму “Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади” зі скороченою назвою “DeSeCo” [6]. Програму започатковано групою експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров’я, зокрема представниками міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій. У програмі “DeSeCo” зроблено значну спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн. Експерти програми зазначають, що останнім часом проблема розвитку особистісних здібностей є найактуальнішою. В цьому контексті як результат навчальної діяльності розглядають особисті досягнення тих, хто навчається.

Експерти програми “DeSeCo” визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних потреб, практичних навичок, цінностей, емоцій, знань, вмінь, тобто комплексу складників, що можна мобілізувати для активної дії. На думку експертів “DeSeCo”, компетентність має прояв у діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному, політичному, соціокультурному тощо). Проте слід зазначити, що не тільки школа або вищий навчальний заклад є відповідальними за набуття особистістю необхідних компетентностей; оскільки на їх формування впливають також сім’я, робота, масмедії, релігійні та культурні організації.

Отже, поняття ключових компетентностей (key competencies) застосовують для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями знань й життєвими сферами студентів.

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії щодо поняття ключових компетентностей стало визначення представниками OECD трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази: автономної діяльності; інтерактивного використання навчальних засобів; взаємодії в соціально гетерогенних групах.

Як зазначають міжнародні експерти, значну роль у визначенні ключових компетентностей відіграє контекст їх застосування. Незалежно від країн і суспільств громадяни виконують однакові функції впродовж життя. Оскільки основна маса дорослих є водночас працівниками і студентами, батьками і піклувальниками, учасниками різноманітних видів дозвілля, політичної, культурної та інших видів діяльності, основна функція суспільства – дати змогу всім громадянам стати повноцінними членами цих різноманітних громад.

Окресливши основні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, зарубіжні експерти виділяють основну їх рису: ключові компетентності мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними до всіх незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану та мови. Окрім того, ключові компетентності мають бути узгодженими не тільки з етнічними, економічними та культурними цінностями й традиціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти і мати особистісно-орієнтований характер.

У програмі також запропоновано структуру ключових компетентностей для навчання впродовж життя, тобто фактично визначено основні орієнтири для формування необхідних професійних якостей випускника університету та подальшого

їх вдосконалення протягом усього життя. Запропоновані вісім ключових компетентностей можна умовно розподілити на дві основні групи. До першої групи належать дві компетентності мовленнєвого спілкування (комунікації) рідною мовою і однією з іноземних мов, а також дві істотні компетентності – математична (Mathematical) і цифрова (Digital) або інформаційно-комунікаційна (ІКТ). Друга група охоплює чотири компетентності, які більше відповідають особистим і соціальним якостям випускника (збереження здатності до навчання протягом життя, соціальна та громадянська відповідальність, активна життєва позиція, збереження культурних традицій і толерантність до представників інших етносів). Як бачимо, в даній рекомендаційній структурі особливе місце належить компетентностям у галузі рідної мови і хоча б однієї з іноземних мов, тобто мов міжнародного спілкування. Природно, що для представників даних наук і викладачів немовних університетів цей факт має особливе значення, так само як і актуалізація компетентності в галузі іноземної мови (англійської) як мови міжнародного спілкування.

У Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця багато років практикуються поглиблені програми вивчення англійської мови для студентів окремих спеціальностей (міжнародна економіка, менеджмент зовнішньоекономічної діяльності, туризм, комп'ютерні науки тощо). Студенти зазначених спеціальностей високо мотивовані поглиблено вивчати іноземну мову, оскільки в університеті є багато програм обмінів студентами, програм літньої студентської практики в Європі та США, програм "подвійного диплому". Знання іноземної мови також надає їм конкурентну перевагу під час працевлаштування й отримання цікавої та перспективної роботи.

У концепції модернізації української освіти зазначено, що вища школа має формувати цілісну систему універсальних знань, умінь і навичок, зокрема: працювати із загальною інформацією; обробляти довідковий матеріал за певною тематикою; знаходити декілька варіантів вирішення проблеми; прогнозувати наслідки їх застосування; знаходити компроміс із співрозмовником, вирішувати різного роду конфлікти; володіти засобами іноземної мови на високому рівні [3, 4]. Наведені компетентності складають інформаційний, дослідний і мовний аспекти проектної діяльності та сприяють формуванню ключових компетентностей, які визначають якість сучасної освіти.

Доведено, що компетентності формуються в процесі навчання не тільки у навчальному закладі, але і під впливом сім'ї, друзів, роботи, політики, релігії, культури. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від освітньо-культурного середовища, в якому живе і розвивається студент. Практика показує, що однією з освітніх технологій, що підтримують компетентнісно-орієнтований підхід в освіті, є метод проектів. Завдяки цьому методу студенти набувають іншомовної комунікативної компетентності. Під іншомовною комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування іноземною мовою [1, 2].

Іншомовна комунікативна компетентність охоплює три основні компоненти: лінгвістичну компетентність (граматичну, лексичну та семантичну); соціокультурну компетентність; міжкультурну компетентність.

Лінгвістична компетентність передбачає знання та вміння користуватися граматичними ресурсами мови, застосування лексичних засобів за різними темами та дисциплінами, здатність студента усвідомлювати й контролювати організацію змісту тексту, відповідати на запитання за текстом, складати запитання до тексту, здатність брати участь у обговорюванні основних ідей тексту та загальних дискусіях за темою, здатність самостійно висловлювати свої думки, відстоювати свою точку зору та робити презентації за вивченими темами. Окремо слід зазначити здатність до публічних виступів. Ця компетентність набуває все більшої популярності у сучасному житті, адже



сучасні фахівці повинні оволодіти навичками публічного говоріння, оскільки ділова презентація на робочому місці стала нормою, і студенти повинні вміти самостійно підготувати та представити будь-який матеріал перед аудиторією, вміти дати відповіді на запропоновані питання.

Соціокультурна компетентність передбачає ознайомлення студентів із національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатність користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Серед елементів соціокультурного контексту визначаємо звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання тощо. Наприклад, для формування соціокультурної компетенції потрібне не знання країнознавства як комплексу наукових дисциплін, а так звані фонові знання (background knowledge), тобто знання про країну та її культуру, відомі усім жителям даної країни (на відміну від загальнолюдських або регіональних). Особливості відображення реальної дійсності у конкретних мовах створюють різні "мовні картини" світу, невідповідність яких є головною перешкодою для досягнення повного взаєморозуміння учасників комунікативного акту. Володіння фоновими знаннями мов дає можливість іноземцеві долучитися до іншомовної громади, "озброює" його "культурною грамотністю" (cultural literacy). І навпаки, – відсутність культурної грамотності робить іноземця чужинцем (outsider) в іншомовній культурі, який не може зрозуміти те, на що носії мови лише натякають в усному та писемному спілкуванні. Під час розгляду соціокультурної компетентності слід зважати не тільки на фонові країнознавчі знання, а й на культурно-країнознавчу компетентність як компонент соціокультурної компетентності.

Міжкультурна компетентність стосується ефективної і відповідальної поведінки у взаємовідносинах представників різних культур. Іноді це поняття ототожнюється з міжкультурною комунікативною компетентністю, що стосується особистих якостей. Зокрема, вміння співпереживати і уважно слухати, позитивно сприймати і виявляти бажання спілкуватися з представниками інших культур, бути поступливим у взаєминах, відчувати бажання до пізнання нового досвіду, характерного для інших культур [6]. Міжкультурна компетентність взаємопов'язана з поняттям міжкультурного діалогу, успішність якого залежить безпосередньо від рівня компетентності сторін, задіяних у ньому. Однак, не зважаючи на результативність діалогу, компетентні міжкультурні співрозмовники, безперечно, отримують сатисфакцію від самого процесу спілкування, оскільки набувають нових знань із досвіду взаємодії, розуміння поглядів інших людей, набуття нового досвіду.

Отже, наскрізний і універсальний характер різних категорій ключових компетентностей є сприятливим для всіх верств населення і культур. У соціокультурному розмаїтті сьогодення фахівець має оволодіти якомога більшою кількістю різноманітних компетентностей для того, щоб бути конкурентоспроможним у нових умовах сучасного життя і конкурентного середовища на ринку праці.

#### **Література:**

1. Ключко В. І. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: моногр. / В. І. Ключко, М. Г. Прадівляний. – Вінниця: ВНТУ, 2009. – 186 с.
2. Комунікативна компетентність – суть, структура, розвиток [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.ukrlit.net/article/1101>.
3. Міжкультурна компетентність [Electronic Resource]. – Access Mode: [https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/07/kc3-intercultural-competence\\_ukrainian](https://centerforinterculturaldialogue.files.wordpress.com/2017/07/kc3-intercultural-competence_ukrainian).
4. Пономаренко В. С. Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні: моногр. / В. С. Пономаренко. – Х.: ІНЖЕК, 2012. – 328 с.

5. Key Competencies: Eurydice 2002 [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.pedz.uni-mannheim.de/daten/edz-wf/eud/02/2-87116-346-4-EN>.
6. The Definition and Selection of Key Competencies [Electronic Resource]. – Access mode: <http://www.oecd.org/pisa/35070367>.

**Романова О. О.**  
**Національна академія національної гвардії України**  
**м. Харків, Україна**  
**e-mail: ksansanna70@gmail.com**

## **Мовна атмосфера, комбінована інноваційними технологіями вивчення іноземної мови**

Останнім часом, події, які розгортаються у світі та в нашій країні, свідчать, що людям потрібно спілкуватися, вирішувати проблеми мирними засобами, мовою дипломатії, міжнародною мовою – англійською. В Україні ми вільно говоримо за допомогою близьких нам мов, але іноземні знання – це важливий спосіб спілкування між людьми, спосіб краще познайомитися з культурою країни, мова якої вивчається, зміцнення міжнародного співробітництва, що є неодмінною умовою для європейської держави.

На сьогодні у світі існує велика кількість методик, що використовуються при вивченні іноземних мов і їх ефективність підтверджується на практиці. Та постає питання яку з них обрати, зважаючи на рівень розвитку особистості, що вивчатиме іноземну мову, на її особистісні характеристики, національну, релігійну та культурну приналежність, її вік та стать, особливості умов зростання і виховання. Для того щоб оцінити перспективність та ефективність методик навчання варто ознайомитися з деякими з них.

Намагайтеся на заняттях з іноземної мови використовувати різні методи навчання і ніколи не відмовляйтеся від традиційного класичного методу, коли стикаєтесь з проблемою наступності і виявлення чинників успішної соціальної адаптації, особливо серед першокурсників. Ефективність викладання англійської залежить від чіткої і гнучкої організації навчального процесу, здатності враховувати реальне поглинання матеріалу кожним студентом. Звертайте особливу увагу на комунікативне спрямування, тому що це дозволяє викладачеві і студенту стати партнерами в мові. Для розвитку творчих здібностей студентів навчають: дебати, рольові ігри, вводять аспект етимології і пізнавальної діяльності, які дозволяють студентам реалізувати свої здібності і навчитися логічно мислити. Зверніть особливу увагу на ясність, використовуючи *таблиці, мультимедіа, карти, плакати, діаграми, ілюстрації*. У процесі завжди враховуйте індивідуальні властивості характеру, темпераменту, емоційного стану, комунікабельності та інтелекту студента. Практично всі студенти хочуть вивчати іноземну мову, але, стикаючись з труднощами на шляху до досягнення мети, їх мотивація знижується, активність втрачається, воля послаблюється, погіршується успішність. Слід зазначити, що мотивація відноситься до суб'єктивних якостей людини, вона визначає її особисті мотиви, пристрасті і потреби.

Гра – найбільш доступний для студентів вид діяльності, спосіб перероблення отриманих із зовнішнього світу вражень [4, с. 7-10]. У грі яскраво проявляються особливості мислення та уяви, емоційність, активність, розвиваюча потреба в спілкуванні. Цікава гра підвищує рівень активності студента, і він може вирішити будь-

яке складне завдання, ніж на звичайному занятті. Але це не свідчить про те що всі заняття повинні проходити в формі гри. Гра – це тільки один із методів, і вона дає гарні результати тільки у поєднанні з іншими: аудіюванням, бесідами, читанням. Обираючи певний інтерактивний метод, а саме “*Interview*”, “*Round Table*”, “*Reflexive Circle*”, “*Hot summary*”, “*Project*”, “*Expert Groups*”, “*Dozensofquestions*”, “*Excursion*”, викладач формує у студентів відповідні навички. У додаток до цього, в результаті взаємодії спілкування відбувається взаємонавчання обох сторін. Такі дискусійні форми змушують студентів аналізувати думки, перш ніж їх озвучувати, адже обов’язковим елементом є не лише промова, але й пояснення ходу власних думок. “*Roundtable*” – колективна гра на вирішення спільної проблеми. “*Scientific debate*” – навчальна суперечка-діалог, в якій студенти – представники різних напрямлень, відстоюють свою думку, протилежну іншим. “*Competition in small groups*” – мотиваційна гра, яка спонукає студентів до активності. “*Brainstorm*” – гра, що розвиває критичне мислення. “*Situation*” – гра, що розвиває вміння швидко реагувати та фантазувати. “*Judicial sitting*” – гра з розподіленням ролей та пошуком конструктивних відповідей. Дискусійні форми навчання – це ціленаправлений та впорядкований обмін думками, твердженнями з метою «знаходження істини» або формування в учасників певної точки зору. Головними умовами є обмеження одним питанням чи темою, висловлена думка має бути аргументованою.

Сучасна комунікативна методика пропонує широке впровадження в навчальний процес активних нестандартних методів і форм роботи для кращого свідомого засвоєння матеріалу. Досить високу ефективність у практиці виявили такі форми роботи, як *індивідуальна, парна, групова і робота в команді*. Найбільш відомі форми парної і групової роботи:

- внутрішні (зовнішні) кола (*inside/outside circles*);
- мозковий шторм (*brain storm*);
- читання зигзагом (*jigsaw reading*);
- обмін думками (*think-pair-share*);
- парні інтерв’ю (*pair-interviews*) та інші [1, с.231].

Методичні переваги навчання іноземної мови за допомогою мультимедійних засобів свідчать, що цей метод має більший ступінь інтерактивного навчання, дає можливість обирати темп та рівень завдань, покращує швидкість засвоєння граматичного матеріалу та накопичення словникового запасу. Також до безумовно технічних переваг цього методу можна віднести можливість використання інтерактивних відео- та аудіо роликів при навчанні усного мовлення. Принцип наочності реалізується за допомогою демонстрації схем, фото та малюнків за тематикою мовного спілкування.

Навчаючи справжньої мови, Інтернет допомагає у формуванні вмінь і навичок розмовної мови, а також у навчанні лексики і граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість і, отже, ефективність. Більш того, Інтернет розвиває навички, важливі не тільки для іноземної мови. Це насамперед пов’язано з розумовими операціями: *аналізу, синтезу, абстрагування, ідентифікації, порівняння, зіставлення, вербального і смислового прогнозування і попередження*. Інтернет розвиває соціальні і психологічні якості студентів: їх впевненість у собі та здатність працювати в колективі; створює сприятливу для навчання атмосферу, виступаючи як засіб інтерактивного підходу.

Он-лайн мережі не тільки створюють реальні ситуації з життя, але й примушують студентів адекватно реагувати на них за допомогою іноземної мови. Головне вміння спонтанно, гармонійно реагувати на висловлювання інших, висловлювати свої почуття і емоції, підлаштовувати і миттєво перебудовувати, тобто ми можемо розглядати інтерактивність як засіб саморозвитку через Інтернет:

- можливість спостерігати і копіювати використання мови, навички, зразки поведінки партнерів;

- знаходити нові значення проблем під час їх спільного обговорення;
- розвивати національну самоусвідомленість;
- збагатити загальнолюдські та національні цінності;
- дбати про свою честь і гідність;
- формувати громадянську позицію.

Традиційне навчання з його авторитаризмом, орієнтацією на середнього студента, перевагою репродуктивної діяльності над пошуковою не відповідає вимогам часу. Тому настала необхідність переходу від «передачі знань» до «навчання вчитися», «навчати жити». Сучасному студенту не так треба подати тему, як навчити осмислювати її, а він вже потім шукатиме інформацію, яка допоможе реалізувати проблему. З метою розвитку творчих здібностей студентів, поступового й систематичного залучення їх до самостійної пізнавальної діяльності, забезпечення співпраці між студентами та викладачем недостатньо використовувати лише традиційні заняття. Тому, кожному викладачеві варто подумати над зміною форми занять в окремих випадках. Особливо це стосується іноземної мови, де більша частина заняття йде на формування у студентів умінь і навичок, застосування набутих теоретичних знань. Залучаючи до процесу навчання усіх студентів групи, заняття будується на основі діалогу, забезпечуючи тим самим простір для осмислення студентами не тільки свого, але й чужого досвіду; надається можливість студенту самому моделювати ситуацію в нових умовах; продуктивні творчі суперечки призводять студентів не тільки до адекватного розуміння суті матеріалу, але й мають колосальний виховний ефект, роблять кожного учасника занять активним шукачем шляхів і засобів вирішення тієї чи іншої проблеми.

Інтерактивні технології можна використовувати на різних етапах заняття в залежності від його типу, рівня підготовленості студентів, їх кількості в аудиторії. Необхідно зауважити, що заняття не повинне бути перевантаженим інтерактивною роботою (1-2 методи). Важливо поєднувати новітні технології з іншими методами роботи – самостійним пошуком, традиційними методами.

Що стосується *етимології*, то вона, як *галузь лексикології*, ніколи не була частиною англійської мови. Вивчаючи лексичний матеріал на будь-якому етапі для цієї мети є асиміляція форм слова (звукова, графічна, граматична), її сенс, характер, сумісність з іншими словами, використання слів. Вивчення іноземної мови пов'язане зі знанням слів, а мова – з лексичними навичками. *Етимологічний аспект виконує наступні функції:*

- стимулювання мотивації навчання;
- підвищення інтересу суб'єкта;
- розширення горизонтів;
- підвищення рівня самооцінки студента;
- збагачення словникового запасу;
- розроблення інформаційного пошуку (метод пошуку додатків).

Цей аспект при вивченні лексичного матеріалу може бути використаний у різних видах робіт, зокрема позакласних (*club, studio, club, scientific research society, the design office of mass intellectual activities, reading conference, society, foreign language week, foreign tours-excursions, teleconference, Olympics, etc.*)

Про походження слів англійською мовою можна дізнатися під час «хвилин відпочинку», які поступово перетворюються у «хвилини для цікавих». Етимологічний матеріал можна вивчати на іноземній мові професійної спрямованості у сфері послуг (*"the Explanatory dictionary of the cook" for the profession "Cook", "Waiter", "Master of restaurant service"*). Ситуації, що створюють і представляють ситуаційну лексику (*normative conversational formulas*), повинні представляти зацікавленість для новачків. Основним джерелом заохочення до вивчення англійської мови є його зміст.

Для забезпечення того, щоб зміст став стимулом знання, він повинен відповідати певним вимогам, проте існують методи, спрямовані на підвищення стимулюючого ефекту навчального контенту – *створення ситуацій новизни, актуальності, поєднання традиційних методів з інноваційними технологіями*. Стимул у психології названо активним пробудженням людини, тому стимуляція – це фактор діяльності викладача, мірою успіху якого є самореалізація і роздуми. Вам потрібно мати волю і терпіння, тому що геній – це один відсоток натхнення і дев'яносто відсотків терпіння, радості, зусиль, уваги, зацікавлення і гнучкості підходів, але дуже часто шлях до професійного розвитку викладача є творчим, методичним та постійно призводить до технологічної плутанини, незадоволеності роботою. Основною причиною цих помилок є відсутність новітньої організації навчального процесу. Зрештою, традиційна організація навчання особистості позбавлена можливості бути собою, бути незалежною у виборі стратегій мовного навчання, у той час як традиційна система освіти, як і раніше успішно працює з відносно стабільним суспільством, забезпечуючи повний запас знань і навичок.

Правильно організована позанавчальна діяльність дозволяє значно розширити можливості студентського словника, охоплює широке коло питань і відповідей, які підходять академічному рівню навчання. Групова робота має тип, структуру, характер використання елементів, орієнтованих на оптимізацію лінгвістичного інтересу і пізнавальної діяльності, в умінні працювати зі словником, який дозволяє консолідувати вивчення лексики, фразеології, притчі, сприяє розвитку логічного мислення, покращує навички виразного читання й емоційного мовлення. Теми таких занять можуть бути наступними:

- «фонетична конкуренція» (*recitation of poetry, dramatic reading, dramatization of dialogues, songs*);
- «всією Європою» (*description of the city, country, language, ways, attractions, national cuisine, tour route, transport, currency*);
- «Різдвяна ніч» (*singing of Christmas carols, Christmas wishes, songs, linguistic festive edition of the newspaper*).

У сучасних методах ці заходи визначаються як проекти, тобто інноваційні технології, функції яких – це незалежний пошук необхідної інформації, її творча трансформація в матеріалізованому продукті (*product, script, poster, multimedia presentation*). Пошук діяльності, вміння планувати, здатність отримувати знання, формувати творчий підхід до використання знань на практиці і є фактором, що забезпечує ефективність знань.

#### Література:

1. Антонюк Н. М. Вивчення іноземних мов у контексті гуманістичної освіти / Н. М. Антонюк, О. Ю. Титаренко, І. В. Горохова. // Вісник Академії адвокатури України. – 2009. – №1. – С. 228–233.
2. Kovalenko Oksana. Innovations in learning of foreign language / Oksana Kovalenko // English // language & culture • weekly ; № 36 (276), September 2005. – С. 4-5.
3. Zayets L. Етимологія як ефективний засіб засвоєння лексичних одиниць / L. Zayets // English // language & culture • weekly ; № 45 (141), December 2002. – С. 5.
4. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці / О. Пометун // Доба, №2, – 2002. – С. 2-6.
5. Свирид Ірина. Організація парної та групової роботи на уроці / Ірина Свирид // English // language & culture • weekly ; № 29-30 (317-318), August 2006. – С. 2-3.

## **Деякі особливості формування іншомовної професійної компетенції у майбутніх юристів**

Будь-яка людина, що займається викладанням англійської мови для юристів-міжнародників і дбає про якість освітніх послуг, які вона надає, повинна перш за все скласти чітке уявлення про те, чого саме мають навчитися студенти, аби вони були конкурентоспроможними на міжнародному ринку праці й гідно представляли свою країну. Разом з тим викладач змушений враховувати реальні умови, у яких він працює, щоб знайти оптимальні шляхи й методи досягнення поставленої мети.

В Україні існують особливі умови, реалії та традиції юридичної освіти. Найсуттєвішою характеристикою є те, що викладачі іноземної мови для юристів, по-перше, не є носіями цієї мови, по-друге, не є правниками. Спробуємо пояснити, чому для таких викладачів набагато гострішою, ніж для викладачів мови в інших професійних галузях, є проблема обізнаності у фахових питаннях. Достатньо поширеною серед спеціалістів з методики викладання англійської для професійних цілей є точка зору, згідно якої викладач не зобов'язаний детально розбиратися у предметі, оскільки він може покласти на студентів як на експертів у фаховій сфері, і його завданням є фокусувати увагу лише на мовному аспекті [4]. Однак, на наш погляд, такий підхід є мало прийнятним у викладанні англійської для юристів. На відміну від інших галузей, наприклад, таких як медицина або математика, що є універсальними за змістом, право є національно-специфічним. Правова система кожної країни створюється у конкретних історичних умовах і є втіленням її звичаїв та традицій. Отже, якщо студент добре знає право України, це в жодному разі не означає, що він так само легко зможе орієнтуватися у праві іншої країни. Цілком природним є те, що автентичні тексти, які використовуються у викладанні англійської для юристів, як правило, містять інформацію стосовно правових систем англосовітських країн, тобто країн загального права. Українські ж студенти вивчають цивільно-правову систему, і такі тексти викликають у них труднощі не лише мовного характеру. На заняттях вони часто ставлять викладачеві англійської мови питання з права, просять розтлумачити значення термінів, які не мають точних еквівалентів в українській мові. У той же час слід зважити на те, що наших студентів не надто цікавить англійське чи американське право як таке. «У зв'язку з тим що англійська мова дедалі стає мовою міжнародного спілкування, юридична англійська швидко втрачає свої зв'язки з англосовітськими країнами. Найбільш вірогідним є сценарій, за яким юридична англійська буде потрібна студентам для того, щоб пояснювати деякі аспекти своєї національної системи... іноземним клієнтам (які можуть і не бути носіями англійської)» [6, с.9]. Ось чому у викладанні юридичної англійської велика увага приділяється порівнянню і співставленню автентичних матеріалів з відповідними аспектами українського права. При цьому, спонукаючи студентів пояснити те чи інше питання свого національного права англійською, викладач повинен усвідомлювати, що вони не зможуть зробити це інакше, як використовуючи звичні для них українські терміни і намагаючись перекласти їх на англійську. Але переклад юридичної термінології є завданням підвищеної складності навіть для фахового лінгвіста, а не лише для студента. Він вимагає не абияких когнітивних зусиль і не зводиться лише до пошуку еквівалента у

двомовному словнику. До того ж двомовні словники не завжди ефективно допомагають знайти необхідний еквівалент. Вони тільки пропонують низку можливих перекладів, але часто не вказують, до якого варіанта англійської мови належить даний переклад. Так, наприклад, якщо студенту або викладачу необхідно буде перекласти український термін «статут товариства з обмеженою відповідальністю», і він звернеться до Українсько-англійського юридичного словника [2], у відповідній статті «статут» йому не буде запропоновано жодного еквівалента саме цього терміну. Проте у цій статті подаються еквіваленти терміну «статут акціонерного товариства»: *articles [memorandum] of association*, терміну «статут корпорації»: *articles of association [incorporation], certificate of incorporation, corporation by-laws*, а також різноманітні еквіваленти терміну «статут»: *statutory instrument, charter, statute, ordinance, constitution, regulation(s), standing orders, enactment, articles, assize, assise, by-laws, manual*. Насправді дуже важко вибрати оптимальний варіант, коли словник не дає жодної примітки, яка б пояснювала відмінності між еквівалентами, і коли людина не знає, що *memorandum of association* та *articles of association* є двома складовими статуту компанії у Великій Британії, що, аналогічно, *articles of incorporation* та *by-laws* складають статут корпорації у США, і що в Україні статут господарського товариства є єдиним документом, який не поділяється на окремі складові. Очевидно, що оскільки правові системи є національно-специфічними, юридичні поняття, які в них сформувався не є тотожними. Отже, коли йдеться про переклад юридичних термінів, відношення еквівалентності не є відношенням тотожності, і його слід розглядати як відношення подібності [8, с.1092].

Зазначені вище особливості вимагають від викладача юридичної англійської дуже великих додаткових зусиль і затрат часу на вивчення різноманітних аспектів як систем англійської мови, так і правової системи своєї країни. І хоча його завданням є викладати «мову через право, а не право через мову» [7], він мусить усвідомлювати, що неможливо навчити юридичної мови без достатньо глибокого аналізу змісту юридичних понять.

Важливою передумовою отримання позитивних результатів є чітке розуміння викладачем, чого саме він має навчати, як оцінювати знання й уміння набуті студентами і скільки часу на це знадобиться. В Україні викладачі англійської для юристів мають керуватися «Програмою з англійської мови для професійного спілкування (АМПС)» [3], розробленою за участю Британської ради й рекомендованою Міністерством освіти і науки України для вищих навчальних закладів. Ця Програма встановлює національні параметри викладання та вивчення, що відповідають міжнародно визнаним стандартам, описаним у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [1]. Перш ніж розробляти свої власні навчальні плани АМПС та навчальні матеріали, окремі ВНЗ, факультети і кафедри повинні провести ретельний «аналіз вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ВНЗ, прийнятих Міністерством освіти і науки України: ОКХ та ОПП; конкретних посадових інструкцій, розроблених і затверджених підприємствами, інститутами та організаціями; результатів опитування спеціалістів, викладачів і студентів ВНЗ» [3, с.19].

Зважаючи на обмежений обсяг нашої статті, як приклад такої спроби наведемо один із основних елементів ЕНМК для спеціальності «Міжнародно право», який було розроблено та постійно оновлюється кафедрою іноземних мов №2 Національного юридичного університету ім. Ярослава Мудрого. Так, згідно робочої програми необхідність дисципліни «Іноземна мова: корегувальний курс» обумовлена сучасними вимогами, що висуваються до рівню професійної підготовки студентів-юристів. Дисципліна тісно пов'язана і виступає пререквізитом для наступних дисциплін: «введення в юридичну англійську мову», «юридична англійська мова», «студії з юридичної англійської мови», а також фахових дисциплін згідно з напрямом підготовки. Викладання базується на таких принципах дидактики як використання

компетентнісного підходу; орієнтація освітньої діяльності на результати навчання, їх систематичний моніторинг і самооцінку; використання принципу дидактичної спіралі; принцип фундаментальності й професійної спрямованості змісту, методів і форм навчання; академічна свобода учасників освітнього процесу. Предмет дисципліни: іноземний суспільно-політичний науковий дискурс, необхідний для формування професійно-орієнтованої комунікативної мовленнєвої компетенції (лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної) для забезпечення ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі. Теми розподілянні за чотирма модулями: 1. Вища освіта. Особистий та професійний успіх. 2. Культура та суспільство. Публічний виступ. 3. Наука та технології. Проблеми навколишнього середовища. 4. Демократія та права людини. Зв'язки з громадськістю. Навчальна дисципліна виступає пререквізитом для вузькоспеціальних аспектів вивчення мови професійного спілкування і являє собою новий перспективний напрям міждисциплінарних досліджень, що набуває особливої актуальності в умовах розбудови правової держави і реформування правової системи. [5].

Важко перебільшити роль іноземної мови у професійній підготовці юристів, чия робота пов'язана з міждержавними відносинами, міжнародним бізнесом тощо. Зрозуміло, що навчальні плани, за якими готуються такі спеціалісти, мають передбачати особливі форми й методи викладання іноземної мови, а також відводити набагато більшу кількість часу для її вивчення, ніж програми для юристів, які спеціалізуються на національному праві.

#### Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003.
2. Карабан В.І. Українсько-англійський юридичний словник. – Вінниця, Нова книга, 2003.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування./ Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко та ін. – К.: Ленвіт, 2005.
4. Bell T. Do EAP Teachers Require Knowledge of Their Students' Specialist Academic Subjects? // The Internet TESL Journal, 1999. – Vol. V, No. 10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://iteslj.org/Articles/Bell-EAPRequireKnowledge.html>
5. Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова: корегувальний курс» для студентів галузі знань: галузь знань 08 «Право»/ 29 «Міжнародні відносини», спеціальність 081 «Право» / 293 «Міжнародне право», перший (бакалаврський) освітньо-кваліфікаційний рівень. – Кафедра іноземних мов № 2, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2017.
6. Day J., Krois-Linder A., Translegal. International Legal English. Teacher's Book. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006
7. González M. U. de, Vyushkina E. G. International Cooperation in Designing Effective Methods to Prepare Non-native EFL Teachers for Training and Assessing Legal English Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.law.georgetown.edu/cle/.../08FINALUrdanetadeGonzalezl.pdf](http://www.law.georgetown.edu/cle/.../08FINALUrdanetadeGonzalezl.pdf)
8. Tymoczko M. Trajectories of Research in Translation Studies. // Meta, 2005. – Vol. 4. – P.1082-1097.



*Савченко Л.Г.  
Харківський національний університет ім. В.Каразіна  
м.Харків, Україна  
e-mail: savchenko.lu.mi.@gmail.com*

## **Мова як генетичний код нації**

Учені стверджують, що мова засвоюється й передається на генетичному рівні. Як же сталося, що значна частина українців не знає своєї мови? Що означає термін «рускоязычное население»? Чи справді для стабільності нашої країни потрібна друга державна мова? І що стане тоді з першою? Питання... питання... питання... А чи є на них відповідь?

Видатний сучасний мовознавець Юрій Шевельов писав так: «За сорок років ХХ століття (1900-1941) українська мова зробила швидкий поступ у напрямі збагачення лексичного фонду, поширення сфери вжитку і внутрішньої нормалізації. Проте, існуючи в умовах чотирьох окупацій, вона лишилася неповною в сенсі своєї соціальної бази, як і в сенсі обслуговування сфер життя. Її майбутньому далі загрожувала двомовність всієї освіченої верстви. Добре відомо, що двомовність завжди тяжить перейти в одномовність і, теоретично, в кожному окремому випадку може схилитися до будь-якої з двох мов. На Україні була небезпека, що двомовність переросте в неукраїнську одномовність, оскільки зв'язок з усіма іншими мовами, особливо західноєвропейськими, відбувався за посередництвом другої мови: російської в Російській імперії та Радянському Союзі, угорської або чеської на Закарпатті, польської та румунської у Прикарпатті» [5:257].

Я наводжу його роздуми про роль і долю української мови у першій половині ХХ століття. А якою вони (ця роль і доля) були кілька віків тому? І що ми знаємо про Українську державу в цілому? У крайньому разі, ведемо її відлік від Київської Русі. Але ж ця могутня держава не виникла на порожньому місці. Історики стверджують, що для цивілізованого розвитку країни потрібні навіть не сотні років, а тисячоліття. Значить, на теренах Київської Русі існувала якась держава? Залишки Трипільської культури (це 40 км від Києва) свідчать про досить розвинену цивілізацію на цьому місці. Йдеться про 4000-2000 років до нашої ери. Зрозуміло, що міграція населення, змішування з іншими культурами, завоювання чи вимирання цілих народів є причиною певних фізичних, духовних, культурних змін. І все ж – це свідчення наддавньої цивілізації, яка стала праосновою сучасної України.

Зруйнований князем Суздальським Андрієм Боголюбським 1169 року, Київ був 1240 року донищений татарами. Але минув час – і Київ відродився. У кінці ХУІ – на початку ХУІІ століття починається значне поширення освіти в Україні. Як ми пам'ятаємо, це був період Козацької Доби. Відкривалися школи буквально в кожному селі. Дітей, у тому числі й дівчаток, навчали грамоти. Водночас засновуються й вищі школи.

У кінці 70-х років ХУІ століття відкрита Острозька академія; 1631 року київським митрополитом Петром Могилою була заснована Лаврська школа, пізніше названа Києво-Могилянською колегією, а потім – академією.

Відкриття шкіл вимагало й виготовлення підручників та словників. Першими підручниками були «Граматака словенська» Лаврентія Зизанія (1596) та «Граматики славенскія правильное синтагма» Мелетія Смотрицького (1618). Величезне значення має також тлумачний словник Памви Беринди (1627) «Лексиконъ славенороскій и именъ

тлькование просто». Цей словник фактично заклав підвалини української лексикографії.

Після Козаччини почалася так звана Велика Руїна. Значна частина України потрапляє під вплив Російської імперії. Хоча за угодою 1654 року вона мусила бути окремою політико-адміністративною одиницею, російський уряд доклав зусиль, щоб про колишню окремішність українці забули на віки. Справді, три століття перебування України у складі Російської імперії, а потім Радянського Союзу перетворили значну частину українців у манкуртів, у Йванів, «не помнящих родства».

Український учений, викладач Гарвардського та Колумбійського університетів (США) Юрій Шевчук уживає з цього приводу вислів «мовна шизофренія». Він говорить: «Мовна шизофренія – це нова, надзвичайно потужна, ефективна форма русифікації. Вона переслідує всі цілі, які ставила перед собою класична форма русифікації» [6:3].

Можна, звичайно, згадати оті вікопомні Валуєвські та Емські укази про заборону української мови, а можна поглянути на проблему з іншого боку. І російський, і радянський уряди робили все можливе, щоб відвернути народ від своєї мови. Навчання у школах – російською, офіційне спілкування – так само. І не дай Боже, хтось посміє в установі заговорити українською!

Наша художня література пропонує багато прикладів зросійщення. Пригадаймо хоча б Остапа Вишню з його оповіданням «Перший диктант» [2:189]. Сільська дитина продиктований російською мовою диктант, де була така фраза «по дороге бежала и лаяла собака испанской породы» зрозуміла й записала по-своєму: по дороге бежала і лаялася собака із панської породи. Чи оповідання Степана Васильченка «У темряві», коли батько просить учителя не давати його синові мужицьких, тобто українських книжок.

Тридцять роки ХХ сторіччя були найжорстокішими щодо українців упродовж цілої української історії. Лише 1933 року було знищено 1649 українських науковців, серед них найбільше знавців української мови та історії.

Звернімося лише до подій у Харкові. Український правопис, схвалений 1928 і виданий 1929 року, був конфіскований і знищений, а укладачі його заарештовані. Група філологів на чолі з Сергієм Єфремовим, що проходила у так званій справі «Спілки визволення України» теж були знищені. Сам С. Єфремов на суді, відповідаючи на закиди щодо «шкідництва на мовному фронті» відповів: «Я гадаю, що взагалі шкідництво таке просто фактично неможливе через те, що коли шкідник затоплює шахту, він своєї візитної карточки не залишає, а тут, як чоловік складає словника, він ставить своє ім'я... Кожний, хто пише, хоче, щоб його читали якомога найширші кола. На мою думку, тут неможливе шкідництво» [Цит. за Шевельовим, с. 193].

1933 року заарештовано письменника Миколу Куліша, режисера Леся Курбаса, закінчив самогубством Микола Хвильовий. Хіба не досить, щоб українець з переляку забув не лише свою мову, але й власне ім'я.

Саме система репресій, система залякування упродовж десятків і десятків років призвела до повного зросійщення української нації. І тепер повернути рідну мову в рідне лоно дуже важко. Та до цього й не дуже прагнуть.

Закон «Про мови в Українській РСР», що набув чинності ще 1990 року, досі не виконується. Тоді який же це закон? Державні службовці, котрі перебувають на службі в Українській Державі, мови не знають і не послуговуються нею. Вищі навчальні заклади, маючи у своїй назві складову Національний, не навчають студентів українською, так ніби наша мова абсолютно безпорадна щодо розвитку терміносистем. Безпорадність, а швидше байдужість маємо у діях викладачів, учителів, чиновників різних рангів, котрі не розуміють, яку ведмежу послугу роблять сьогоднішній молоді й майбутнім поколінням.

Затята непошана до мови чільної нації, котра й сама не усвідомлює цієї чільності, призведе до зникнення української мови. Визнання ще однієї мови як офіційної пришвидшить цей процес, бо не треба бути ясновидцем, щоб бачити, що саме та, друга мова, й стане основною, бо, як говорить один шанований мною колега, «поруськи какось-то лёгше».

Поява абракадабри «русскоязычное население» – наслідок величезних зусиль гігантської державної машини під назвою СРСР. Чи не через це почалася війна на Сході нашої країни? Саме «русскоязычное население» прийшла визволяти Росія. А ми досі вирішуємо, чи слід запроваджувати санкції щодо тих, хто не хоче послуговуватися державною мовою. Звільнитися від меншовартості можна, лише ставши свідомим громадянином держави, яка називається Україна. І хай у нашій державі не все так, як нам хочеться, хай не всім ми задоволені, але це наша держава, ми тут живемо, і нам розбудовувати її надалі. Оскільки однією з функцій мови є ідентифікаційна, то щоби нас ідентифікували як українців у цілому світі, слід зберегти нашу мову.

Кілька зауважень щодо суржика. Первісно це слово означало мішанину зерна різних злаків. Мовний суржик – це мішанина двох мов. На нашій території – української та російської. Досить часто така мішанина виникає від намагання україномовця говорити ніби по-російськи, сплутуючи закінчення слів, наголоси, уживаючи неправильний рід іменника тощо. На такі мовні покручі у нас ніхто не звертає уваги: говорять, то й говорять, точніше, балакають. Із цього приводу Ю.Шевчук зауважує: «Я не знайшов аналогів мовної шизофренії ні в США, ні в Канаді, ні в Каталонії. Для них змішування мов – це табу, ознака бекультур'я. Для України – норма» [6:16].

Цікаві роздуми щодо мовного питання маємо у хроніках Доржа Бату «Франческа. Повелителька траєкторій» [1]. Автор родом із Улан-Уде (Бурят-монгольська автономна область у складі Російської Федерації). Свого часу переїхав до України, працював на телебаченні; добре знає українську мову. Доля закинула його до США, де він працює оператором корекції траєкторій Центру керування польотами Національного управління з аеронавтики та досліджень космічного простору США. У книзі він розповідає про своїх співробітників. Майже всі вони іммігранти: є італійка (її іменем названо твір), пуерториканець, англієць, бурят з України, але всі вони американці й послуговуються однією, англійською, мовою. Якось виникло питання: якою мовою говорять в Україні? Воно було викликане висловом Олега Скрипки про «гетто для тих, хто не може вивчити українську». Франческа була здивована: «По-ідіотськи звучить «в Україні не можуть вивчити українську». Автор почав пояснювати, але співробітники його не розуміли: чому в Україні переважає російська? Керівник групи полковник Вексфорд висловився так: «Є велика різниця між двомовністю і використанням мови ймовірного противника. Якщо ти говориш з противником однією мовою, це вже громадянська війна, а не іноземна інтервенція. Поки в державі з назвою «Україна» панівною буде російська, поки українське військо носитиме одну й ту саму форму, що й росіяни, а не свою, нову, ця війна триватиме вічно» [1:182].

Сьогодні наші військові носять свою форму, намагаються військові накази віддавати українською, навіть привітання «Слава Україні!» – «Героям слава!» увели. От лише на лінії розмежування з обох боків лунає одна мова – російська.

Дуже сподіваюсь, що молоде покоління збереже свою мову, свою ідентичність, збереже Україну для наступних поколінь. І тоді буде подолано вірус хвороби з назвою «мовна шизофренія», котра загрожує «зникненню індивідуальних рис особистості» [4:982].

Сьогодні маємо наслідки давнього порушення (чи руйнування) саме генетичного мовного коду нашої нації. Щоб його відродити, потрібен час, а його, цей час, марнують і марнують. За майже тридцять років незалежності не було жодної підтримки мови на державному рівні. Зараз знову частішають заклики на захист російської мови. А ми,

українці, все чекаємо того доброго барина, котрий приїде й наведе лад для нас у нашій державі.

Іван Малкович писав: «Кажуть, що мова наша – солов'їна. Правильно кажуть. Та колись можуть настати такі часи, коли нашої мови не буде пам'ятати навіть найменший соловейко. Тому не можна покладатися лише на солов'їв...» [3:103].

То яких закликів і переконань нам іще треба?! Молодь, і студенти зокрема, які народилися й вирости в Україні, зможуть відновити мову, підтримати українську культуру, отже, врятувати генетичний код нації. Тільки слід бути наполегливішими, мати власну думку й уміти відстоювати її.

#### **Література:**

1. Бату Д. Франческа. Повелителька траєкторій: хроніки / Дорж Бату. – Львів: Вид-во Старого Лева. – 2018. – 304 с.
2. Вишня Остап. Перший диктант / Остап Вишня. – Твори в чотирьох томах. – К.: Дніпро, 1989. – Т.4. – 606 с.
3. Малкович І. З янголом на плечі / І. Малкович. – К: Княжів, 1997. – 149 с.
4. Словник іншомовних слів / Л. Пустовіт та ін. – К: Довіра, 2000. – 1018с.
5. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941). Стан і статус / Ю. Шевельов. – К.: Сучасність, 1987. – 296 с.
6. Шевчук Ю. Мовна шизофренія / Ю. Шевчук. – Брустури: Дискурс, 2015. – 60 с.

*Сажина Т.Н.*

*Украинский государственный университет железнодорожного транспорта*

*г. Харьков, Украина*

*e-mail: mvs2007@ukr.net*

### **Современные проблемы интенсивного направления в обучении иностранным языкам**

В условиях современности вопрос реорганизации и качественного улучшения системы образования в нашей стране тесным образом связан с разработкой более совершенных, научно обоснованных методов управления учебно-познавательной деятельностью, мобилизующих творческие способности личности. В этой связи разработка теории и широкое внедрение в практику различных форм интенсивного обучения иностранным языкам представляются актуальными.

Традиционная методика обучения иностранным языкам пока еще недостаточно учитывает «человеческий фактор», т.е. основную характеристику совместного процесса деятельности – ее субъект, активность обучаемых в усвоении предмета деятельности.

В условиях интенсивного обучения содержание обучения обогащается введением в него реально взаимодействующих личностей педагога и обучаемых, что также важно при отборе и организации учебного материала.

Такая постановка вопроса требует пересмотра многих положений теории и изменения практики обучения иностранному языку. Проблема наполнения учебного процесса новым содержанием, в свою очередь, ведет к пересмотру и теоретическому осмыслению методических принципов коллективного развивающего обучения, созданию конкретной методической модели, реализующей эти принципы, а также

требует иного типа деятельности преподавателя, его подготовки, квалификации и переквалификации.

Что же является специфическим в понимании интенсивного обучения? Помимо теоретического значения ответ на этот вопрос также имеет и практическое значение. Дело в том, что на базе эмпирически сложившегося опыта ускоренного обучения создан и применяется ряд конкретных методик, зазываемых интенсивными, что далеко не всегда соответствует основному содержанию этого понятия.

Прежде всего, рассмотрим общие критерии, по которым может быть определено и отделено от других по содержанию понятие «интенсивное обучение».

Контингент самих учащихся, очевидно, как первый критерий не имеет прямого отношения к содержанию понятия «интенсивное обучение». Второй из возможных критериев, по которому обычно определяется интенсивное обучение, это его сроки. Типичным стало отождествление интенсивного обучения с краткосрочным обучением, в котором отсутствует содержательная, качественная и дается только лишь формальная количественная характеристика этого понятия. Она, как нам представляется, также не раскрывает специфики интенсивного обучения. Равным образом едва ли приемлемы как достаточные определения, связанные с указанием на концентрацию часов или временную изолированность курса обучения: они столь же формальны и количественны, как и ссылки на время обучения [3, с. 2].

Чтобы ответить на вопрос о том, что является определяющим в понимании интенсивного обучения, следует ввести еще одно понятие, «активизация обучения», и тем самым затронуть содержательные характеристики деятельности преподавателя и учащихся. Поскольку важнейшей педагогической проблемой в настоящее время является проблема активизации учебной деятельности учащихся, и особое внимание уделяется методам, активизирующим познавательный процесс, постольку центральным понятием в решении этих вопросов является понятие активизации обучения. Рассмотрение данного понятия является ключом к решению целого комплекса основных задач, связанных, с одной стороны, с совершенствованием учебно-воспитательного процесса и, с другой стороны, с самим определением интенсивного обучения как направления.

Если «активизация обучения» - понятие, прежде всего относящееся к деятельности преподавателя и учащихся, то его содержание можно раскрыть, пользуясь психологическими понятиями «активность», «активность личности», «активность надситуативная» [2, с. 10-11]. Общеизвестно, что в науках о человеке понятие «активность» относится к нему как к субъекту деятельности. В психологии «активность выступает в соотношении с деятельностью, обнаруживаясь как динамическое условие ее становления, реализации и видоизменения» [2, с. 10-11]. Активность личности проявляется в творчестве, волевых актах, общении. Это активная жизненная позиция человека. Применительно к условиям познавательной деятельности можно ввести еще одно понятие – «активность надситуативная», т.е. «способность субъекта подниматься над уровнем требования ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи» [2, с. 10-11].

Одним словом, активность – способность человека, непосредственно связанная с деятельностью, в которой она проявляется, тогда активизация – процесс, направленный на достижение состояния активности субъекта, на выявление и удержание этой способности человека. В рамках же педагогической проблемы применительно к интенсивному обучению иностранным языкам мы можем рассматривать лишь активизацию учебной деятельности, т.е. активизацию деятельности преподавателя и учащегося (преподавание и учение), преподавателя и учебной группы. При этом активность преподавателя направлена на ускоренную передачу необходимых знаний, умений, навыков учащимся группы, на формирование творческой и самостоятельной

личности. Активность учащегося, группы соответственно направлена на ускоренное усвоение этих знаний, формирование у себя необходимых умений и навыков.

Активизация учебной деятельности может быть достигнута различными средствами, в частности за счет специальной организации учебного материала, его концентрации и распределения, специфических форм и методов, приемов обучения, а также за счет мобилизации и максимально продуктивного использования потенциальных возможностей обучающего и обучаемого и их взаимодействия в учебном процессе.

Первый путь, методический, несомненно, продуктивен. Его следует продолжать, однако, неиспользованные здесь резервы не так уж велики. На этом пути многое было найдено, внедрено в практику обучения и уже длительное время используется. Поэтому мы считаем целесообразным в настоящее время обратиться к еще недостаточно используемым в обучении иностранным языкам психологическим возможностям. Это второй путь активизации, на который в разработке интенсивного обучения мы сознательно встали и который дал основание для определения рассматриваемой методической системы как метода активизации возможностей коллектива и личности.

Нам представляется, что интенсивное обучение, направленное на активизацию деятельности преподавателя и учащихся, должно быть связано не с минимизацией, а с максимизацией их совместных усилий. Активность участников учебного процесса при интенсивном обучении – преподавательская со стороны преподавателя и познавательная – со стороны учащихся – также должна быть повышенной, осуществляемой на уровне не минимальной, а максимальной их вовлеченности в учебный процесс. И эта активность должна быть максимальной с точки зрения возможностей, которыми располагают для этого участники учебного процесса, и оптимальной с точки зрения поддержания и сохранения длительного периода на высоком уровне их работоспособности. Еще одно важное дополнение к нашему пониманию интенсивного обучения – это характеристика личностного развития преподавателя, учащихся и учебного коллектива, объединяющая их. Следовательно, интенсивным мы называем такое обучение, которое соответствует ускоренному, достигаемому за сравнительно короткий срок познавательному и личностному совершенствованию обеих сторон (преподавателя и учащихся), включенных в учебный процесс. Интенсивным будет также такое обучение, в котором ускоряется процесс превращения учебной группы в коллектив, активизируется на практике использование тех возможностей, которые заложены в характерных для него взаимодействиях и взаимоотношениях.

Таким образом, главным в понимании интенсивного обучения для нас является активизация возможностей группы через активизацию возможностей личности обучаемого и обучающего и наоборот.

#### **Литература:**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров.– М.: Прогресс, 1990. – 146 с.
2. Краткий психологический словарь. М., 1985 – С. 10-11.
3. Леонтьев А.А. Предисловие к книге Л.Гегечкори «К проблеме интенсификации процесса обучения взрослых иноязычной речи». Тбилиси, 1975. С. 2-4.

**Про досвід засвоєння економіко-географічної лексики в ході  
тестувань на заняттях з «Економічної і соціальної географії світу» зі  
слухачами підготовчого відділення**

Вивчення економіко-географічної лексики на заняттях з «Економічної та соціальної географії світу» має величезне значення. Спочатку іноземні громадяни на підготовчому відділенні вивчають термінологію на рівні розвитку світогляду. Так вони можуть більше розповісти про себе та свої плани на життя. Пізніше засвоєння економіко-географічної лексики для слухачів підготовчого відділення є необхідним для подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Як відомо, тестова система оцінювання знань, умінь студентів вищих навчальних закладів, слухачів різних курсів, учнів середніх шкіл існує у державах Європи більше ста років і вона виправдала себе як об'єктивний спосіб неупереджено визначати ступінь вивчення тієї чи іншої теми (або певної кількості тем навчальних дисциплін). Величезна практика використання системи тестування характерне для освітніх закладів Російської Федерації, Великобританії, Сполучених Штатів Америки, Німеччини, Франції, Нідерландів, Іспанії, Португалії, Данії, Норвегії, Швеції, Греції, Італії.

Ця система допомагає бачити індивідуальні заслуги та хиби у знаннях кожного слухача підготовчого відділення, виявляти та виправляти погано засвоєні теми, поняття, означення. Для викладача дана система є позитивною і в аспекті планування практичних занять на майбутнє, розробці різних видів практичних чи семінарських занять, складанні методичних рекомендацій, збірників тестів та завдань до них і т.д.

Тестування при розробці сайту персональних навчальних систем має велике значення. Це і безпосередньо важливий засіб контролю знань і вмінь слухачів підготовчого відділення, актуальна естетична складова, інструмент для визначення рівня знань слухачів на даний момент.

Найдоцільніше проводити тестування після вивчення дуже великих за обсягом тем, де є багато важливої інформації (понять, визначень, схем, діаграм, зображень, описів та ін..) і це дасть можливість слухачам підготовчого відділення сконцентруватися, зосередитися, і за короткий проміжок часу знайти правильну відповідь. Таким чином, викладач вищої школи може виявити ступінь розуміння як писемної, так і усної мови.

Як відомо, тести за структурою та формою бувають альтернативний, вибіркового (варіативний), послідовний (порядковий), конструктивний, схематичний, кількісний, узагальнювальний, проблемно-пошуковий.

При гарних результатах слухача підготовчого відділення слід обов'язково похвалити за успіхи, а от ті, хто має негативні результати мають опрацювати помилки, заново пройти тестування, аналогічне пройденому матеріалу.

Підвищенню надійності тесту сприяє його простота (доступність та зрозумілість у формулюваннях слухачеві), чітке дотримання умов тестування, виключення можливості впливу сторонніх чинників (списування, підказки).

Тобто при складанні тестів після вивчення певної теми викладачеві слід обов'язково зробити дубляж з двох чи трьох варіантів (в залежності від кількості у

групі таких слухачів, що не надто переймаються вивченням мови та інших дисциплін). Звичайно, неухважність при вивченні однієї правильної відповіді з трьох запропонованих варіантів, чи відсутність досвіду при першій такій роботі теж викладачеві слід взяти до уваги. Але, якщо цю систему перевірки знань і вмінь слухачів використовувати більш регулярно – подібні ситуації траплятимуться все рідше, а згодом – взагалі зникнуть.

Формулювати завдання та відповіді до них мають бути чіткими та короткими. Розробники тесту для іноземних студентів чи слухачів підготовчого відділення мають враховувати рівень загальномовної підготовки студентів. На початкових етапах вивчення географії тестові питання мають бути небагатослівними. Складеність формулювання повинна підвищуватися тільки на наступних етапах вивчення студентом російської мови. Довжина завдання тесту має бути максимально короткою. Кількість варіантів відповідей має бути оптимальною. Для іноземних студентів, особливо на початку вивчення навчальної дисципліни, буде достатнім запропонувати 4-5 відповідей.

Наприклад, при розробленні тестування для слухачів підготовчого відділення, на початку засвоєння економіко-географічної лексики, з теми «Вступление. География как наука» можна запропонувати подібні питання:

1. Определите название науки, которая занимается проблемами миграции населения, естественного прироста: а) статистика; б) демография, в) экономика; г) экономическая кибернетика.

2. Экономическая география изучает: а) население и хозяйство на Земле; б) быт, культуру и традиции разных государств мира; в) наиболее распространенные в мире языки; г) морозоустойчивость материалов.

3. Модель Земли – это: а) топографическая карта Харькова и Харьковской области; б) тектоническая карта мира; в) глобус; г) энциклопедия.

4. Первооткрывателем Антарктиды считают: а) Фаддей Беллинсгаузен, б) Америго Веспуччи; в) Виллем Янсзон; г) Джеймс Кук.

5. Первооткрывателем Австралии считают: а) Фаддей Беллинсгаузен, б) Америго Веспуччи; в) Виллем Янсзон; г) Джеймс Кук.

6. Название «Тихий океан» самому крупному океану на Земле дал:

а) Фаддей Беллинсгаузен, б) Фернан Магеллан; в) Виллем Янсзон; г) Джеймс Кук.

7. Кто из исследователей открыл Америку, думая, что это сказочная Индия: а) Васко да Гама; б) Джеймс Кук; в) Фернан Магеллан; г) Христофор Колумб.

8. Фернан Магеллан родился в: а) Ирландии; б) Португалии; в) Италии; г) Испании.

9. Русский ученый Маклухо-Маклай занимался изучением: а) мировой флоры; б) мировой фауны; в) населения; г) архитектурных ансамблей.

10. Русский ученый Маклухо-Маклай прожил: а) 70 лет; б) 60 лет; в) 42 года; г) 50 лет.

11. Васко да Гама родился в: а) Ирландии; б) Португалии; в) Италии; г) Испании.

12. Кого из путешественников считают первооткрывателями Кубы и Гаити? а) Васко да Гама; б) Джеймса Кука; в) Фернана Магеллана; г) Христофора Колумба; д) Френсиса Дрейка.

13. Васко да Гама родился в семье: а) крестьян; б) портовых рабочих; в) священников; г) дворян.

14. Русский ученый Маклухо-Маклай родился в: а) Дании; б) Португалии; в) Италии; г) Испании; д) России.

15. Кто из путешественников исследовал коренное население Юго-Восточной Азии, Австралии и островов Тихого океана? а) Васко да Гама; б) Себастьян Элькано; в) Фернан Магеллан; г) Христофор Колумб; д) Маклухо-Маклай.

16. Корабль кого из мореплавателей XVIII в. пересек Южный полярный круг? а) Васко да Гамы; б) Джеймса Кука; в) Фернана Магеллана; г) Христофора Колумба.



17. Кто из ученых первым прошел путь через океан из Португалии на Восток?  
а) Васко да Гама; б) Себастьян Элькано; в) Фернан Магеллан; г) Христофор Колумб.

18. Кто из ученых составил карту восточного побережья Австралии, открыл пролив между Австралией и Новой Гвинеей? а) Васко да Гама; б) Джеймс Кук; в) Фернан Магеллан; г) Христофор Колумб.

Звичайно, навіть ті слухачі підготовчого відділення, що на першому тестуванні дають погані результати, на наступних заняттях стають уважніші, більш мотивовані, і результати їх роботи стають кращими.

Попередньо зі слухачами підготовчого відділення слід провести детальний інструктаж з підготовки до проведення тестування. Так як переважна більшість слухачів підготовчого відділення на початковий момент вивчення «Економічної та соціальної географії світу» не має достатнього лексичного запасу, щоб зрозуміти сенс тестування, що натискувати і де, за який проміжок часу і т.і. Зрозуміло, що при першому тестуванні будуть певні проблеми у слухачів підготовчого відділення, але, якщо тестування і робота в мережі Internet стане традиційною, ці аспекти залишаться у минулому проходитиме все успішно.

Важливо привчати майбутніх студентів виконувати завдання не лише правильно, але й швидко, щоб максимально наблизити їх до умов, у яких вони будуть працювати на контрольних роботах чи іспитах. На цьому етапі навчальної діяльності викладач вищої школи має навчати майбутніх студентів алгоритму виконання тестових завдань різних форм, аналізувати результати тестування, виявляти типові помилки й визначати шляхи їх усунення. У додатковий, позанавчальний час, доцільно також давати слухачам підготовчого відділення чіткий інструктаж, як саме виявляти та вчасно виправити виявлені помилки.

Проектуючи тест, треба враховувати, що запропоновані завдання мають бути різноманітними за змістом і формою, що дасть змогу уникнути монотонності та забезпечити постійну й стійку мотивацію учнів до роботи. Не варто обмежуватися тільки завданнями закритої форми, доцільно пропонувати учням також і відкриті завдання, де вони за визначений проміжок часу мають змогу самостійно мають записати повну відповідь на запитання.

Викладач теж має слідкувати, щоб питання склалися грамотно, коректно, підбиралися таким чином, щоб була єдина вірна відповідь, або кілька правильних відповідей в одній позиції, якщо ін. позиції – не є правильними. Тобто слід питання у тести підбирати типові (ті, які розглядалися раніше на практичних заняттях та успішно розв'язувалися).

Тести як форма контролю є ефективними і з економічної точки зору. При тестуванні основні витрати часу викладача припадають на складання якісного інструментарію. При суттєвому збільшенні кількості екзаменованих ці витрати розподіляються на них пропорційно, що призводить до зниження загальних витрат.

Кожен викладач, особливо той, який не має достатнього досвіду роботи зі слухачами підготовчого відділення, повинен пам'ятати, що основу завдання краще формулювати у формі стверджувального речення, котре має бути максимально лаконічним, точним і однозначним, а варіанти відповідей доступними на даному етапі навчання для розуміння іноземцями.

### **Література:**

Актуальные вопросы языкового тестирования / С.Ахола, А.А.Башарин, Н.И.Башмакова [и др.]; под ред. И.Ю.Павловской. -СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. - 684 с.

## **Роль кураторства в учебном процессе**

Совершенствование учебного процесса и сегодня является важнейшей задачей педагогики и психологии. Оно подразумевает соединение как учебной работы, так и воспитательной и организационной. Разработка новых учебных программ, современных учебников, учебных пособий, дистанционных курсов, учет спроса иностранных студентов, а также учет их индивидуальных особенностей – все это способствует повышению интереса к учебе.

Обучаясь в Украине, иностранные студенты испытывают целый ряд трудностей, сопряженных с социально-бытовой и учебной адаптацией. Кроме того, все более поздний заезд студентов провоцирует создание стрессовых ситуаций, что в свою очередь ведет к потере интереса к учебе. В этой ситуации важно вовремя прийти студентам на помощь, правильно и интересно организовав учебно-воспитательный процесс. Безусловно, решающую роль в этом играет преподаватель-куратор, призванный обеспечить не только грамотную подачу учебного материала, но и облегчить процесс адаптации в новых социокультурных условиях.

Кураторство и его роль в формировании морального сознания и навыков соответствующих отношений в современных условиях социума имеет важное значение для стратегии высшей школы. Сегодня кураторство рассматривается как «особый способ медитации, возникающей между администрацией вуза и студенческим самоуправлением в контексте получения студентами профессиональных знаний, формирования самостоятельной политической и идеологической позиции, вхождения в этическое пространство социокультурного коммуникативирования» [1, с. 96].

Куратор (лат. *curator*) – попечитель, опекун; лицо, которому поручен общий надзор за какой-либо работой [2, с. 378]. В традициях западноевропейской системы образования, по примеру которой и было инициировано кураторство (Кембридж, Оксфорд), оно существует как наставничество (тьютерство) и в настоящее время [1]. Так, куратор как наставник, руководитель группы студентов в английских университетах, призван обучать, руководить, наставлять, поучать и т.д., таким образом оказывая постоянную поддержку и помощь учащимся. Кураторство в широком смысле подразумевает под собой наблюдение за процессом усвоения учащимися знаний и оказание им помощи в адаптации к новой социокультурной среде проживания и обучения.

Преподаватель-куратор решает важные задачи в достижении максимального положительного эффекта в процессе обучения иностранных студентов. Он обеспечивает презентацию учебного материала в доступной форме, с использованием информационных технологий, современных методик преподавания русского / украинского языка как иностранного, являющегося стимулом к выбору правильного направления в будущей профессиональной деятельности и получению высшего образования. Использование в работе инновационных техник, которые актуализируются в век новых информационных технологий, существенно повышает качество подачи материала и его усвоение иностранными студентами, позволяет

достичь наиболее полного взаимодействия и повысить активность и мотивацию учащихся.

Безусловно, стимулом к учебе для иностранных студентов служит не только учебная деятельность, но и правильно организованная внеаудиторная работа (профориентационные мероприятия, проведение студенческих научных конференций, тематических уроков, экскурсий, концертов, вечеров). Преподаватель, составляя план работы куратора учебной группы, предусматривает проведение наиболее интересных и полезных мероприятий, которые способствуют повышению у студентов интереса к учебе, приобщают к украинской культуре, облегчают культурологическую адаптацию, позволяют приблизиться к языку через историю, литературу, искусство, музыку, народное творчество.

#### **Литература:**

1. Проценко О.П. Кураторство и его этическая заданность в стратегии высшей школы Украины // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія в сучасному світі» / О.П. Проценко, І.М. Солошенко. – Харків: НТУ «ХП», 2018. – С. 190-192.
2. Словник іншомовних слів / за ред. чл.-кор. АН УРСР О.С. Мельничука. – Київ: Головна ред. Укр. рад. енциклопедії, 1987. – 774 с.

*Сергеева Т. В.*

*Ковтун О. О.*

*Васильева К. О.*

*Харківський національний університет будівництва та архітектури  
м. Харків, Україна  
e-mail: oksanakov89@gmail.com*

### **Innovative methodology of writing skills development for B2 exam in blended learning mode**

Cambridge English: First (FCE) is one of the most difficult exams, preparation for which involves a number of methodological, content and cross-cultural difficulties. As a rule, tutors dealing with the exam preparation, use training materials offered by Cambridge, not looking critically at the methods of unshakable authority. With all due respect to the honored achievements, we decided to do it.

Our study has made it possible to determine the gaps and, as a consequence, the development zones of the proposed methods, which are mainly related to two problems [1;2]. The first is caused by the desire to create a universal course beyond the already formed linguistic experience of students. The second is connected with the cross-cultural aspect, which determined the sense and content orientation of the examination materials.

The purposeful development of the writing skills was carried out by us on the basis of the SMART approach, which involves awareness of students' actions and, as a consequence, allows self-management and self-evaluation of their own learning effectiveness. In the process of teaching writing, there occurs a step-by-step formation of the mental actions of the students in full compliance with the requirements of FCE.

The aim of the article is to describe the organization principles of students' learning and cognitive activities in the formation of writing skills on the basis of an innovative methodology "Smart Writing Online".

SMART approach within blended learning implies learners' awareness of the actions they need to take in order to master the subject, which, in turn, requires determination of their content and the sequence of formation. For this purpose, the mental acts that a person performs in a real speech situation of writing have been determined in a special scientific study. This is the creation of a strategic orientation, including the definition of aim, structure and content of writing in the context of the communicative situation and the actual realization of writing by means of available linguistic resources.

Optimization of the formation process of the writing skills during e-learning was carried out on the basis of the psychological principles of self-development [3] in accordance with the stages of the "existential circle of self-development", encompassing: 1) developing event; 2) determination of its personal meaning; 3) assessment of the possibility of its implementation in actual conditions; 4) selection of implementation means; 5) implementation; 6) automation of work methods due to frequent repetition of successful actions.

The implementation of the optimal organization of learners' self-development within online writing training course is described further.

**Stage one:** the formation of individual training program. This is a key stage in which a learner realizes personal and social meaning of educational actions [4]. Let us explain why we differentiate these two concepts verbally. The fact that a learner is looking for a suitable training course already shows their motivation, but at the same time, they can be at the level of "unconscious ignorance" when the learner is not capable yet to assess their needs, specified in the context of socially developed requirements, in our case, exam requirements. Therefore, in order to avoid de-motivation, which can occur as a result of an insuperable gap between personal senses and resources, it is necessary to initially specify not only the needs, but also the possible ways of satisfying them. For this purpose, the writing entry test is carried out. It allows us to determine the initial level of the learner and draw up an individual programme for their development in terms of the actions necessary to fill the identified gaps in their knowledge. **Stage two:** creating strategic metacognitive orientation [5]. This is a stage of optimization that allows the learner to become a subject of his own development, which is an essential attribute of the effective online learning at this point. In practice, the strategic orientation is formed within an interactive lecture in the format of a preview video, and a detailed presentation on slides and video clips. If, at the first stage, the learner has gained knowledge about himself / herself in the context of socially developed exam requirements, then here they get knowledge about the subject and the methods of mastering it, which in the end must lead to knowledge of the subject itself. This is metacognitive knowledge that encompasses knowledge about cognition, knowledge about oneself, knowledge about the subject and knowledge of the subject. It allows us not only to be proactive in learning, but also to put the acquired knowledge into practice that changes reality into a true polygon for learning a foreign language. The entire process is organized in the optimal way in compliance with the work patterns of human memory and thinking. For this purpose, the methodical technique is used when the final goal (examination requirements for writing at B2 level) is put forward, creating a strategic orientation, which allows to optimize learners' actions due to their alignment in a system where the result of the previous action becomes a way of implementing the subsequent one. Thus, actions are realized, retained in memory and automated, which is confirmed by the results of scientific research. And this "meaningful" automation provides an opportunity to reconnect the consciousness in case of an error and correct it.

The results of the pilot training for students in the framework of Cambridge English: First (FCE) level B2 showed that the organization of appropriate and effective learning and cognitive activity on the formation of online writing skills implies:

1. students' awareness of the of effective self-development conditions on the basis of the laws of memory and thinking in the "existential circle", which simulates the real

stages of self-development of the student: the definition of the personal sense and opportunities for development under given conditions, as well as the choice, implementation and automation of the ways of activity;

2. purposeful formation of the writing skills based on real speech activities, including conscious formation of strategic orientation (determination of the aim, structure and content of the document in the context of a given communicative situation) and implementation of the document using available linguistic resources;

3. purposeful formation of real speech activities in the process of writing a document, based on the use of the innovative tool "Smart Writing Matrix", providing optimal sequence and content of mental activities of the document writing in an exteriorized form in the context of the given requirements and subsequent automation;

4. step-by-step writing skills formation in the framework of preparation for Cambridge English: First (FCE, level B2) based on the innovative technology "Smart Writing Online" significantly outperformed the learning outcomes of the traditional approach in terms of speed (0.82), completeness (0.91), accuracy (0.75) and efficiency (0.73) of the language tasks decision in writing, as well as according to the writing specific criteria: "content" (0.83), "communicative achievement" (0.85), "organization" (0.92), "language" (0.84), "general criteria" (0.73).

In conclusion, we would like to note that practically all tasks contain a cross-cultural aspect; therefore, in addition to mastering the linguistic specificity of writing tasks, the development of cross-cultural competence is of vital importance.

#### **References:**

6. Nomass B. B. The impact of using technology in teaching English as a second language, *English Lang. Literature Stud.*, vol. 3, no. 1, pp. 111, 2013
7. Clandfield L., Hadfield J. *Interaction Online*. Cambridge University Press, 2017. – pp. 1- 10.
8. Сергеева Т.В. *Эко-Гуманистическое саморазвитие: монография*. Харьков: Блок, 2009. – 548 с.
9. Сергеева, Т.В. Зависимость эффективности саморазвития личности от широты когнитивно-смысловой ориентировки // *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна № 1046*. – Харків: ХНУ ім. Каразіна, 2013. – Серія «Психологія». - Вип. 51. – 240 с.
10. Сергеева Т. В. *Метакогнитивные знания как когнитивная основа обучения и воспитания. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості*. – Вип. 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 262 с.

*Сергеева Т.В.*

*Перелигіна О.І.*

*Харківський національний університет будівництва та архітектури*

*м. Харків, Україна*

*igorevnaolga959@gmail.com*

### **Innovative technology of scrolling**

On-line teaching grammar as well as teaching all remaining aspects, which are necessary for passing the examination to the B2 level, is systemically built on the basis of the

consideration of laws governing the work of human memory and thinking, discovered today within the framework of known scientific studies.

Studies have shown that the condition for the development of actually steady permanent memory comes out of the realization of internal logical connections and active interaction with the information. In other words, in order to memorize something, it is necessary to apply this. Chances of the memorization will increase sharply, if we use what is learned, obtain feedback and use new knowledge again.

It is widely-known that the training material, which occupies the place of purpose, is memorized more effectively. In our system approach there appears a dual effect, since not only the strategic purpose, but also intermediate objectives, which transform into the means, contributes to the retention of the obtained result. If necessary or in the case of an error, this result can be expanded to the level of the concrete actions leading to the eventual result due to the realizing the process [2].

We use the system of justified, goal-directed, cognitive actions, which are gradually formed, automated and transformed into verbal skills in the process of object tasks resolving. Memorization is achieved not spontaneously, but goal-oriented with account of principles of human memory and thinking. Students repeat actions not as the exercise, directed toward the mechanical memorization, but as cognitive application of empirically tested successful actions to solve faced issues or performance targets. This is possible only in the case, when actions are formed consciously and displace gradually, being transformed into the automated steady skill [1].

Within the framework of Grammar training course (Gtc), based on the original materials of preparation for the examination Cambridge English First (CEF) to the B2 level, special of mnemotechniques directed toward the development of linguistic competence were created and approved. VMT (Visor Mnemonic Technique), SMT (Cross-Form Mnemonic Technique), SMT (Scrolling Mnemonic Technique) serve to memorize grammatical constructions effectively and also to automatize the skill obtained.

1. VMT (Visor Mnemonic Technique) is a mnemonic technique, which uses the concealment method of grammatical words (prepositions, phrasal and irregular verbs) in the format of an interactive dictionary for efficient memorization of large amounts of grammatical vocabulary by means of individual tuning to its optimal repetition.
2. CMT (Cross-Form Mnemonic Technique) is a mnemonic technique, which uses the format of crossforms for effective memorization of grammatical rules on the basis of individual tuning to the optimal repetition of "grammatical actions" aimed at solving grammatical problems at the intersection of form and meaning.
3. SMT (Scrolling Mnemonic Technique) is a mnemonic technique of scrolling, providing effective memorization and automation of lexical units and grammatical models in synergy due to the "scrolling" of active vocabulary through a grammatical construction. This activity is performed with the optimal repetition frequency in the thematic and situational context directly in the situation of verbal communication.

"Scrolling simulator" has the following structure:

1. "Subject name" which is being studied;
2. "Communicative task", which the trainee must perform;
3. Algorithm of actions to solve the problem;
4. "Linguistic complex", which is a sample of the solution of the problem in the form of statements, where the lexical and grammatical elements have a semantic color marking;
5. "Mental matrix", in which specific words and expressions of the "linguistic complex" are replaced by generalizing concepts with preservation of the semantic marking with color;
6. "Mental maps" of thematic and communicative vocabulary, the background of which corresponds to the semantic color marking of the "linguistic complex" and the "mental matrix". In some cases, drawings are presented.

The essence of the task is to automate the skill of using a "linguistic complex", "scrolling" all the vocabulary of "mental maps" through the "mental matrix", taking into account the semantic color marking. Each "scrolled" lexical unit is marked with a "v" sign. The task is performed aloud until the skill of using the "linguistic complex" is automatized, as evidenced by the refusal of the visual support for the "mental matrix" and easy (without pauses and hesitations) pronouncing the "linguistic complex" with any lexical units that fit in the sense .

Here is the instruction that the learner gets to work on the "scrolling simulator" and evaluate its results.

1. Determine the mode of "scrolling simulator":

- written mode is recommended at the initial stage of learning the material to understand the type of grammatical construction and the principle of work;
- verbal mode is recommended at subsequent stages to automate the skill of spontaneous use of adequate vocabulary and structures, depending on the requirements of the situation.

2. Read the topic in the cloud above;

3. Read the assignment, underlined by the red line;

4. Study the algorithm of actions and formats in the central block, paying attention to the colors of the example (MODEL EXAMPLE) and the mental matrix / model of utterance (MODEL MATRIX). Determine the type of grammatical construction and the "scrolling" zone of the vocabulary, which is marked with color and font;

5. Read the resources of mental maps for their content, structure and composition in the context of the previously analyzed grammatical construction. Pay attention to the coincidence of colors in models and maps. This can serve as a prompt for "scrolling" of cards resources through the "scrolling simulator";

6. Turn on the stopwatch. "Scroll" as much resources of mental maps through the "scrolling simulator" as possible, observing the format of the grammatical model. "Scroll" the vocabulary from the mental maps, matching the tone with the colored cells of the mental matrix, uttering the entire statement aloud;

7. While exercising, mark in sign + or close (sign -) the "scrolled" vocabulary. If necessary, the vocabulary can be used again.

8. On completion, turn the stopwatch off and record the time and amount of "scrolled" vocabulary in the self-assessment field for subsequent transfer of results to the evaluation area of your individual program in the "Progress Bar" format. If the PB shows an efficiency of less than 0.7, go back to the task and try again until you get the desired result. Continue practicing until you get to automaticity of "scrolling". A task is considered as fulfilled if all the vocabulary is easily and freely "scrolled" through the mental matrix.

The indisputable advantage of SMT is its practical effectiveness, as the vocabulary and grammar structures are automated in the context of verbal communication. Here we use a synergetic approach to studying different aspects of the language, where all the advantages of the lexical mental map and the "scrolling simulator" are combined in the format of a grammatical model that sets the optimal repetition frequency for effective automation and memorization of the material within the real-life communication.

#### References:

1. Сергеева Т.В. Эко-Гуманистическая технология саморазвития: монография. Харьков: Блок, 2010. – 216 с.
2. Сергеева Т.В. Техніка індивідуалізації Е-курсів навчання (РВ) / Individualising technique of e-training courses (PB) / Т.В. Сергеева // Харківський осінній марафон психотехнологій: Матеріали науково-прктчної конференції, (Харків, 28 жовтня 2017) / М-во освіти України, ХНПУ імені Г.С. Сковороди. – Харків: Від-во «Діса плюс», 2017. – С. 108.

## **Реферативне читання - найважливіший крок на шляху до створення реферату**

В умовах глобалізації та масштабної інтеграції висококваліфікований фахівець має не тільки володіти глибокими та міцними фундаментальними знаннями, але бути готовим постійно поповнювати свій багаж за рахунок використання сучасних методів набування та переробки інформації, до яких, безумовно, належить реферування.

Науковому реферуванню, як правило, навчають на просунутому етапі, коли у студентів вже сформовані навички таких видів мовної діяльності як читання та письмо, термінологічний апарат зі спеціальності має досить розвинену структуру, і вони можуть зосередитися безпосередньо на змістовній стороні вузькопрофільних текстів. Навички та вміння реферування, які формуються протягом навчання української/російської мови як іноземної мають перетворитися на універсальну категорію незалежно від того, якою мовою надалі вони будуть протікати.

У процесі навчання іноземних студентів читання виступає як мета та засіб навчання. Читання як мета навчання української/російської мови є одним з засобів закріплення знань та збереження навичок практичного володіння мовою. В залежності від комунікативних завдань виділяють вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове та пошукове читання.

Читання є також засобом навчання, тому що завдяки йому студенти отримують матеріал для формування навичок та вмінь у сфері інших видів мовленнєвої діяльності. Читання як засіб навчання виконує такі функції: закріплення мовного матеріалу, розширення словникового запасу студентів, покращення техніки читання, розвиток усного мовлення, отримання та збереження нової фахової інформації.

Для навчання фахівців-нефілологів саме читання є тем видом мовленнєвої діяльності, що відтворює мовне середовище, зберігаючи та підтримуючи знання мови. Читання тексту за фахом з метою отримання відповідної інформації, а також з метою підвищення своєї професійної кваліфікації вимагає від студента певної психічної активності, повної мобілізації його попереднього мовного досвіду.

Особливу увагу треба приділити навчальному, а саме реферативному читанню, тому що саме цей вид читання передбачає відтворення отриманої інформації в усній або письмовій формі.

Задамося питанням: чим реферативне читання відрізняється від інших видів читання, наприклад, ознайомчого та вивчаючого. Перші два види читання ставлять мету нетворчої, досить подібної передачі інформації з одного/декількох першоджерел. Реферативне читання має на меті презентувати інформацію із заданим ступенем стиснення у різноманітних формах відповідно до структурно-композиційних і змістовних особливостей різних видів рефератів (анотація, індикативний реферат, усний реферат-доклад, реферат-огляд). Під час реферативного читання текст виступає перед учнем одночасно у двох вимірах: як об'єкт і як продукт діяльності. Спочатку студент повинен зрозуміти змістовну частину тексту і засоби формування думки автора (текст як об'єкт діяльності). Потім учень приступає до написання реферату, тобто він має належним чином переробити отриману інформацію, об'єднати значущу



інформацію у змістовні блоки та розташувати отримані блоки за допомогою іноземної мови, і в цьому випадку первинний текст виступає вже як продукт мовного та розумового процесу. Але для того щоб створити свій власний продукт, одного первинного джерела замало. Треба володіти лінгвістичними та екстралінгвістичними навичками різного рівню.

Соловйов В.І., Блюменау Д.І., Вейзе А.П., Бахтіна Л.Н. визначають ці навички наступним чином:

- клішовані вирази, які оформлюють різні частини реферату та забезпечують логічний зв'язок між його структурними компонентами;
- лексико-граматичні перифрази;
- засоби економної передачі інформації;
- використання стандартної для даної науки термінології та засобів скороченого написання найчастіше використаних термінів;
- правила оформлення посилань на літературу в тексті реферату;

До екстралінгвістичних навичок належать такі:

- знання різноманітних типів друкованих текстів та жанрів наукових творів;
- знання структурно-композиційної будови наукового першоджерела;
- знання структурно-композиційної будови реферативних текстів – резюме, анотацій, реферату, усного реферату, реферату-огляду;
- знання довідкового апарату наукового журналу;
- володіння різноманітними рівнями згортання інформації [4:2:3:1].

Таким чином, слід зазначити, що реферативне читання представляє собою найвищий ступінь читання, який акумулює в собі високій рівень сформованості усіх мовних навичок та вмій, здатність логічно мислити та вільно оперувати змістовними блоками вихідного та створеного продукту.

#### **Литература:**

1. Бахтина Л.Н., Лариохина Н.М. и др. Обучение реферированию научного текста [Текст] : Учеб пособие для иностранцев / Л.Н. Бахтина, Н.М. Лариохина и др.. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 118 с.
2. Блюменау Д.И. Проблемы свертывания научной информации [Текст] / Д.И. Блюменау. – Л.: «Наука» ленинградское отделение, 1982. – 156 с.
3. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста [Текст] / А.А. Вейзе. – М.: «Наука», 1985. – 125 с.
4. Соловьев В.И. Составление и редактирование рефератов [Текст] : Вопросы теории и практики / В.И. Соловьев. – М.: Издательство «Книга», 1975. – 208 с.

**Скрипник Л.В.**

***Харьковский национальный университет строительства и архитектуры***

***г. Харьков, Украина***

***e-mail: khnuba.ukrmoa@gmail.com***

## **Интерактивные методы и приемы в обучении РКИ**

На современном этапе интерактивность является обязательной характеристикой процесса обучения РКИ. Термин «интерактивные методы» можно перевести как «методы, позволяющие учащимся взаимодействовать между собой», а термин

«интерактивное обучение» – обучение, построенное на взаимодействии. В этом и заключается сущность интерактивных методов: обучение происходит во взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти методы наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу в обучении. Ведь они предполагают коллективное обучение, обучение в сотрудничестве, причем и обучающиеся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог часто выступает лишь в роли организатора процесса обучения, создателя условий для инициативы учащихся.

Кроме того, интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей. Новое знание, умение, отношение формируются на основе и в связи с таким опытом. Часто творческие задания не предполагают одного правильного ответа, и тогда важен процесс нахождения решения, который всегда основывается на опыте учащегося. Результаты обучения будут устойчивы тогда, когда участник знает, как действовать и создавать ситуации самому. Преподаватель указывает направление и способ действия. Работая в этой позиции, не обязательно знать правильные ответы, но необходимо понимать, как их искать.

Интерактивные методы, как правило, предполагают моделирование реальных жизненных ситуаций, совместное решение проблем, ролевые игры. Тем самым интерактивные методы наиболее способствуют формированию навыков и умений, выработке ценностей, создают атмосферу сотрудничества, взаимодействия, позволяют педагогу стать настоящим лидером, а не ментором-администратором.

Не отрицая важности формирования у студентов навыков письменной речи, мы всё же большее внимание уделяем формированию навыков устной речи. Это обусловлено сформировавшимся социальным заказом. По данным опроса среди иностранных учащихся ПО, подавляющее большинство учащихся считают активизацию навыков устной речи одной из основных целей своего обучения в стране изучаемого языка. Поэтому наибольшую практическую значимость в условиях языковой среды приобретают задания, активизирующие навыки устной речи. Для эффективного применения интерактивных методов педагог должен тщательно планировать свою работу: использовать такие методы, которые адекватны уровню владения иностранными учащимися русским языком и их опыту работы с интерактивными методами; дать задание студентам для предварительной подготовки: прочитать, продумать, выполнить самостоятельные подготовительные задания; отобрать для занятия такое интерактивное упражнение, которое давало бы обучающемуся «ключ» к освоению темы; в течение самих интерактивных упражнений дать обучающимся время подумать над заданием, чтобы они восприняли его серьезно, а не механически выполнили его; учитывать темп работы каждого учащегося и его способности; на одном занятии использовать один-два интерактивных метода; провести неторопливое обсуждение по итогам выполнения интерактивного упражнения, в том числе актуализируя ранее изученный материал; при возможности акцентировать внимание и на другом материале темы, прямо не затронутом в интерактивном упражнении; проводить экспресс-опросы, самостоятельные домашние работы по различным темам, которые не были затронуты интерактивными заданиями.

Поскольку преподаватели нашей кафедры в своей педагогической деятельности руководствуются больше деятельностно –ориентированным принципом обучения, а интерактивные методы обучения в отечественной системе образования получают все более широкое распространение, мы в своей работе используем и метод проектов, деловые и ролевые игры, а также и кейс-метод.

Кейс-метод изучен в Украине меньше всего, хотя применили этот метод в школе бизнеса Гарвардского университета еще в 1924 году. Создавался этот метод для усовершенствования экономического образования, но в настоящее время метод case-study нашел широкое применение и в языковом обучении. Разработке отдельных

аспектов этого метода посвящены исследования многих европейских авторов, и, хотя наших методистов этот метод заинтересовал не очень давно, тем не менее в работах О. Столяниновой, Т. Яшуниной, Н. Гашевой, И. Козиной, Е. Здравомысловой, А. Тешкиной, Ю. Сурминой, А. Жаворонковой, А. Рубальской и др. уже можно ознакомиться с различным освещением и различным подходом к этому методу. Метод case-study или метод конкретных ситуаций – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций. Основная цель метода case-study – общими усилиями студентов одной группы проанализировать ситуацию - case, которая возникает при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – это оценка заранее данных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. Для того, чтобы учебный процесс на основе case-метода был эффективным, нужны два условия: хороший case и определенная методика его использования в учебном процессе. Что очень важно для современного обучения, кейс-метод ориентирован на учащегося. Правильно построенный и продуманный кейс стимулирует студентов брать на себя ведущую роль при обсуждении и анализе темы, которая была предложена. Обсуждение и, что важно для преподавателей дисциплины «Русский язык как иностранный», «обговаривание» переходит на следующий этап с внесением новых идей, откликов, предложений. Студенты рассматривают первоначальную идею, осмысливают и обсуждают ее и, в конце концов, группа концентрируется в единое целое. Роль тренера (в нашем случае преподавателя) – расширить кейс, вызвать обратную связь, чтобы возникла необходимость у студентов задавать вопросы, предварительно прочитав и выучив кейс. В зависимости от уровня подготовки, студентам можно дать список вопросов, ответы на которые им нужно дать при обсуждении этого кейса.

Чаще всего кейс-метод проводится в два этапа:

1. Введение. Ознакомление с кейсом. Студентам можно раздать кейс заранее или же в той части учебного процесса (урока), когда это исследование запланировано. Главное, чтобы студенты имели достаточно времени для прочтения и обдумывания материала. Если преподаватель хочет включить вопросы для дискуссии, их тоже нужно раздать заранее.

2. Студентов просят обсудить кейс. Им необходимо ответить на подготовленные преподавателем вопросы или предложить своё видение решения кейса. В идеале, конечно, было бы интересно «столкнуть» противоположные мнения и предложить студентам аргументировать правильность именно своих выводов. Для этого также можно распределить «роли» заранее.

3. Подведение итогов. Преподаватель просит студентов сделать выводы и по факту самого кейса, и по факту выводов, к которым, в результате, пришла группа в ходе этого исследования. И здесь важна роль преподавателя, который должен обеспечить коммуникативную базу, которая бы позволила иностранным студентам быть полноправными участниками инновационных форм учебного процесса, а в дальнейшем приобрести необходимую профессионально-ориентированную компетенцию для будущей специальности.

Кейс-метод, являясь интерактивным методом обучения, вызывает у студентов позитивное отношение, так как требуя освоения теории, сразу же демонстрирует ее практическое применение, формирует интерес и положительную мотивацию к учебному процессу, а это в настоящее время очень актуальная проблема.

Кейс – пример из реальной жизни, что интересно и актуально на подготовительном факультете, представляет собой не только реальное, «жизненное» описание ситуации, но и является необходимым информационным «окном», позволяющим понять происходящие в жизни студента события. А если мы предлагаем студентам кейс, где доминирующей будет функция обучения, то используя типовые

ситуации, с которыми студенты сталкиваются или столкнутся во время учебы, предлагается решение учебных и воспитательных задач, что в дальнейшем может пригодиться в учебной или даже в профессиональной деятельности.

Кейс может состоять и из нескольких предложений, и из нескольких страниц. Но, работая с иностранными студентами, мы понимаем, что объемные кейсы вызовут у студентов трудности, особенно, если используется кейс-метод в первый раз. Естественно, строгих стандартов по составлению кейсов не существует. Чаще всего их презентуют в печатном виде либо на электронных носителях, но, конечно же, включение таблиц, фотографий, схем и т.д. делает кейс более зримым для студентов.

Задача кейса – исследовать предложенную ситуацию, которая представляет не только практическую проблему, но и требует подключения ранее усвоенных знаний, необходимость сформулировать проблему и определить четкий сценарий ее разрешения. Кейс-метод стимулирует самостоятельное мышление и вырабатывает стремление к самостоятельной работе. Но, с другой стороны, необходимость аргументировать свою точку зрения, анализировать выступление одноклассников и выслушивание противоположных позиций учит студентов работать в команде, развивая коммуникативную компетенцию. А, если в группе учатся студенты из разных стран, для которых русский язык – единственный способ и инструмент общения, то это усиливает позитивную мотивацию.

В заключении отметим, что в работе с иностранными студентами кейс-метод служит отличным помощником в применении языкового материала и позволяет им быстрее и качественнее адаптироваться к возникающим ситуациям, а интерактивный компонент в обучении РКИ позволяет активизировать процесс успешного усвоения материала.

#### **Литература:**

1. Носаченко І.М. Дифференцированный подход к обучению учащихся при помощи игровых методов: Науч.–метод. сб. /Отв. ред. Ничкало Н.Г. – К.: НИИ педагогики, 1992. – 174 с.
2. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
3. Раицкая Л. К. Методы активного обучения языку профессии в магистратуре (на примере кейс стадиз) // Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: мат-лы междунар. конф. (Москва, 25-26 марта 2008 г.). – М.: Изд-во РУДН, 2008. С. 239-243.
4. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001.
5. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол.моногр. – К.: МАУП, 2005.
6. Щукина И.П. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 178 с.

## **Невербальные каналы взаимодействия преподавателя и студентов**

В результате перехода от линейной модели коммуникации к диалого-интерактивной, в которой коммуникация представлена как *продукт совместной активности собеседников*, практически исчезла разница между вербальной и невербальной коммуникацией. Вербальная и невербальная коммуникация – это две стороны одного и то же процесса. Коммуникативных актов, которые состояли бы исключительно из жестов или слов, не существует. Даже письменная речь, которая на первый взгляд не зависит от невербальных компонентов, состоит из системы условных знаков (знаки препинания, паузы, выраженные многоточиями), которые выполняют здесь лингвистическую функцию.

Одна из основных функций невербальной коммуникации – с помощью внешнего поведения проявлять эмоции. Психологи считают, что проявление эмоций с помощью невербальной коммуникации может противоречить тому, что выражается с помощью языка. При таких обстоятельствах невербальная коммуникация более убедительна [1, с. 36]. В случае, когда то, что человек выражает с помощью языка (вербальный канал коммуникации), не соответствует тому, что он выражает с помощью тела (невербальный канал коммуникации), его партнер по взаимодействию обращает больше внимания на невербальные "сообщения". Вероятно, это связано с тем, что за языком тела можно непосредственно наблюдать. Однако существуют определенные социальные условия, которые налагают запрет или контролируют проявление эмоций. В таких случаях собеседники действуют согласно стратегиям поведения, которые приняты в социуме.

Невербальная система коммуникации между преподавателем и учащимися состоит из таких компонентов, как поза, жесты, взгляд, межличностная дистанция и невербальные речевые сигналы.

На использование *взгляда* как канала коммуникации в значительной степени влияют культурные нормы. Существуют различия в частоте использования взгляда в культурах разных народов. Так, арабы чаще смотрят друг на друга при взаимодействии по сравнению с американцами или европейцами. Греки также смотрят на собеседника чаще, чем американцы и англичане.

Существенные различия в зрительном поведении наблюдаются между жителями американских континентов. Некоторые народности Южной Америки и индейцы смотрят на собеседников реже, чем англичане или жители Северной Америки. Японцы отличаются тем, что смотрят не в глаза другому человеку, а на его шею. Результаты исследований показывают, что учащиеся больше смотрят на тех людей, от которых ожидают одобрения. Но ученики, имеющие когнитивные трудности, во время беседы избегают обмена взглядами с собеседником.

Отличия в зрительном поведении людей разных национальностей необходимо учитывать преподавателям, работающим с иностранными студентами. Так, пристальный, "сканирующий" взгляд педагога, особенно в ситуации устного контроля, может вызвать у учащегося эмоциональное напряжение, затормозить или даже

прервать его речевую активность.

**Жесты**, которые использует человек, указывают на то, в каком эмоциональном состоянии он находится или какие межличностные отношения существуют между ним и его собеседником.

Например, когда человек начинает испытывать тревогу или эмоционально напряжен, его движения меняются, что проявляется в используемых им экспрессивных жестах.

Переживание грусти или скуки отражается в медленной и «тяжелой» жестикуляции. Часто плечи человека согнуты, а руки сложены на груди.

Радость, наоборот, проявляется в оживленной жестикуляции.

Жесты застенчивости и смущения одинаковы для разных культур. Поэтому преподавателям, работающим с иностранными учащимися, необходимо чутко реагировать на жесты учеников и по возможности снимать эмоциональное напряжение студентов, если таковое возникает.

Результаты исследований в педагогике показывают, что на понимание и активность ученика влияет не только содержательное оформление урока, но и то, с каким энтузиазмом он проведен. Активная жестикуляция, использование громкого голоса и пауз, привлекающих внимание учеников, способствуют лучшему пониманию и запоминанию изучаемого материала. Одобрение, внимание или невнимание, эмоции – все это социальные подкрепляющие стимулы, которые чаще всего выражаются посредством невербальных сигналов и тесно связаны с процессом обучения.

**Межличностная дистанция** – это пространство, которое разделяет взаимодействующих людей. Этому пространству придают большое социальное значение.

По дистанции можно определить, в каких отношениях состоят взаимодействующие люди, или какие отношения они хотят установить. Объективное пространство, измеряемое в сантиметрах, в процессе взаимодействия выступает как символическое пространство, отражающее переживания участников взаимодействия.

Попытки приблизиться участники взаимодействия интерпретируют по-разному. Это обусловлено индивидуальными различиями и их социо-культурной принадлежностью.

Как известно, межличностное пространство регулируется культурными нормами. Так, в процессе взаимодействия арабы располагаются по отношению друг к другу на таком расстоянии, которое позволяет коснуться локтем другого собеседника, предпочитают быть как можно ближе друг к другу.

Напротив, жители Северной Европы (шведы, шотландцы, англичане), а также японцы, китайцы и другие жители Азии, склонны сохранять большую дистанцию. Латиноамериканцы и народы Средиземноморья допускают более короткую межличностную дистанцию, о чем прекрасно осведомлены преподаватели, работающие с иностранными студентами.

Дистанция сильно изменяется также в зависимости от уровня самооценки и уверенности взаимодействующих сторон. Люди с высокой самооценкой приближаются к своему собеседнику больше, чем люди с низкой самооценкой.

Следует отметить важность сохранения дистанции между преподавателем и учеником. Не все учащиеся одинаково относятся к вторжению в их интимную зону (от 0 до 45 см): более робкие ученики испытывают при этом эмоциональное напряжение, следствием которого может быть нарушение когнитивной и коммуникативной функций.

Важной переменной, которая регулирует отношения между учителем и учениками, является **пространственное расположение** учащихся по отношению к столу преподавателя.

Согласно результатам исследований, чем дальше ученики находятся от стола учителя, тем труднее складываются отношения между ними и учителем. Это

объясняется тем, что чем дальше ученик расположен от стола учителя, тем меньше у него возможности воспринять важные в процессе коммуникации сигналы: мимику, визуальный контакт, тон голоса.

На организацию жизни класса или студенческой группы очень сильно влияют движения педагога. С помощью движений преподаватель управляет физическими контактами, ориентацией и позами учеников, формируя системы взаимодействия, возможные в классе. Кроме того, интерьер аудитории регулирует уровень близости, доминирования или подчинения, эмоциональной гармонии, возможный в отношениях между учителем и учеником.

Как показывают результаты наблюдений, преподаватели часто используют кафедру (свой стол) как личную территорию. За ней преподаватель проводит в среднем около 1/3 своего времени. Если преподаватель отходит от кафедры, то только в сторону двери. Таким образом, чаще всего преподаватель контактирует с учащимися, сидящими на близком к нему расстоянии (65% случаев). Реже, в 20% случаев, он контактирует с учениками, сидящими на среднем расстоянии. Наиболее редко (в 15%) случаев – с учениками, сидящими на дальнем расстоянии [1, с. 282].

На невербальное поведение преподавателя большое влияние оказывает и количество учащихся. Так, преподаватель чаще перемещается по классу и устанавливает больше контактов, если он взаимодействует с небольшим количеством учеников. Наиболее значимо данное утверждение при обучении иностранным языкам. Языковые группы, как правило, небольшие (до 15 учащихся). В таких небольших группах педагогу легче установить контакт с аудиторией. Идеально, если столы в классе расставлены так, чтобы все учащиеся находились примерно на равном расстоянии от преподавателя.

И последнее, на чем необходимо остановиться, это **поза или положение тела**, которое человек принимает сознательно или неосознанно, чтобы показать свое отношение к другим людям. Эмоциональное состояние влияет на то, какую позу принимает человек, поскольку, с одной стороны, эмоции непосредственно влияют на физиологию человека, заставляя его непроизвольно принять то или иное положение, а, с другой стороны, человек специально может принять ту или иную позу, чтобы показать свои внутренние эмоциональные переживания.

По позе можно определить, склонен человек доминировать, подчиняться или поддерживать равноправные партнерские отношения. Позиция, когда один человек стоит, а другой сидит, демонстрирует доминирующее положение стоящего. Сидящий человек со взглядом, направленным снизу вверх, занимает подчиненную позицию. Мы рекомендуем преподавателям придерживаться следующего правила: объясняя новый материал, преподаватель должен стоять, то есть доминировать в аудитории. В этом случае внимание учащихся будет привлечено к нему. И, наоборот, в ходе опроса и преподаватель, и учащийся должны находиться в равных позициях, то есть сидеть. Это утверждение наиболее значимо для ситуации экзамена по иностранному языку. Если оба коммуниканта находятся в равном положении, то учащийся не испытывает такого эмоционального напряжения, как при стоящем (доминирующем) экзаменаторе. Такая диспозиция снижает нервное напряжение экзаменуемого и позволяет более объективно проконтролировать речевые умения учащегося.

#### Литература:

1. Коццолино М. Невербальная коммуникация / Мауро Коццолино. – Харьков: Гуманитарный центр, 2018. – 218 с.

## **Проектная методика как условие поисково-творческой деятельности студентов**

**Введение.** Главной задачей преподавания иностранного языка в заведении высшего образования становится создание условий, стимулирующих самостоятельную, поисково-творческую деятельность студента, что требует активного использования инновационных методов обучения.

Одним из них является метод проектов, к которому мы решили обратиться в нашей работе.

Актуальность темы диктуется особой важностью организации обучения студентов-иностранцев, включая изучаемый язык, а отсутствие ее разработанности говорит о своевременности нашего к ней обращения.

**Цель и задачи исследования.** Цель исследования состоит в выявлении закономерностей и условий достижения субъектом деятельности оптимального творческого потенциала средствами иностранного языка на основе учебного проекта. В соответствии с поставленной целью мы решаем задачу наполнения занятия по иностранному языку конкретным профессиональным и социальным содержанием посредством моделирования будущей профессиональной деятельности.

**Материал и методы исследования.** Материалом исследования выступает процесс обучения в зво студентов-иностранцев профессионально-направленному общению на изучаемом языке. В процессе исследования использовались метод лингвистического наблюдения и описания. Для уточнения свойств метода рассматривались приемы сопоставления и описательно-сравнительный метод.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Методу проектов посвящен целый ряд работ: Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомовой, Г.К. Селевко, В.В. Копыловой, Р.И. Курбатова, Ю.Л. Хотунцева, В.Э. Штейнберг, А.Н. Щукина и многих других.

При организации учебной работы, наполненной профессиональной тематикой, можно предложить использовать метод проектов. Метод проектов возник в античные времена, а затем нашел применение и описание в США в конце XIX века. Профессор Колумбийского университета У. Килпатрик разработал психолого-педагогическое обоснование данного метода.

Было доказано, что проект ценен тем, что в ходе его выполнения, обучаемые учатся работать самостоятельно, приобретают опыт познавательной и учебной деятельности, что является необходимым компонентом образования в настоящее время. В процессе работы именно студент определяет, что будет в проекте, в какой форме и как пройдет его презентация. Иными словами, проект – это возможность студента выразить свои идеи в удобной творчески продуманной форме. Поэтому современный этап развития методики характеризуется повышенным интересом к проблеме использования методов проектов в обучении иностранному языку, т.к. он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей, в том числе профессиональной, при решении проблемы, применять знания на практике, генерируя новые идеи. Разработка должна завершаться вполне реальным практическим результатом, оформленным в виде доклада, презентации, моделирования будущей



профессиональной проблемы, плана посещаемости различных мест с иллюстрациями, организации интервью с описанием результатов беседы.

Выходя за пределы аудитории в процессе работы над проектом, студент-иностранец ликвидирует разрыв между изучаемым языком и используемым, что является ценным средством в расширении коммуникативных навыков.

Проекты с участием иностранных студентов могут быть исследовательскими, с хорошо продуманной структурой, приближенной к научному исследованию; творческими в виде видеофильма, репортажа, дизайна, альбома; ролево-игровыми с открытой структурой, где участники принимают на себя определенные роли, обусловленные профессиональным характером и содержанием проекта; информационными, направленными на сбор информации о каком-то событии, что можно сравнить с выполнением исследовательской работы, они часто становятся частью или модулем такой работы; практико-ориентировочными, направленными на социальные и профессиональные интересы всех участников проекта. Можно также использовать монопроекты, когда в рамках одного предмета и темы выбираются самые сложные для усвоения. Например, при изучении языка для иностранных студентов наиболее сложными являются темы профессионального, страноведческого, социального или исторического характера.

Интерес представляют межпредметные проекты, которые выполняются во внеурочное время.

По характеру координации можно использовать проекты с открытой, явной координацией и скрытой, когда преподаватель становится полноправным участником проекта.

Для грамотного использования метода проектов в иностранной аудитории требуется значительная подготовка, которая осуществляется в целостной системе обучения. Главное отличие между обычной и проектной работой состоит в том, что при обычной работе основная деятельность студентов ограничивается рамками аудитории, а при проектной работе она выходит за пределы аудитории и студенты работают с большой долей самостоятельности.

На этапе планирования проекта преподаватель раскрывает ситуацию, ставит задачи и обсуждает вывод коллективно. Второй этап обеспечивает языковые и речевые умения студентов, здесь закладываются основы будущих самостоятельных высказываний. На третьем этапе происходит защита проектов. Преподаватель анализирует высказывания, степень усвоения лексики, грамматических структур. Четвертый этап - оценка проекта.

**Выводы.** Таким образом, метод проектов мотивирует учебную деятельность студентов-иностранцев. Процесс работы над проектом развивает интерес к иностранному языку, воображение, самостоятельность и другие качества. Наличие элементов поисковой деятельности, творчества создает условия для взаимообогащающего обучения на иностранном языке. Метод проектов четко ориентирован на реальный практический результат, значимый для студентов.

Все эти элементы имеют существенное значение для правильной и эффективной организации работы студентов.

**Перспективы дальнейшего исследования.** Апробация и внедрение результатов исследования нашли свое отражение в научных и научно-методических публикациях и докладах. В силу проблемности и характера материалы могут быть использованы в научных исследованиях по методике, в курсах “Методика преподавания иностранного языка”, на методических семинарах.

#### Литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам // Н.Д. Гальскова / М.: Академия, 2007. – 336 с.

2. Гез Н.И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков // Н.И. Гез / М.: Академия, 2008. – 254 с.
3. Елухина Н.В. Средства обучения иностранному языку // Н.В. Елухина / М., 1982. – 80 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // Е.С. Полат, М.Ю. Бухарина / М.: Академия, 2000. – 272 с.
5. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранному языку. – Павлодар: ПТПИ, 2009. – 248 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность // Л.В. Щерба / М.: Педагогика, 1974. – 427 с.
7. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. – Москва: Филоматис, 2010. – 186 с.
8. Richards, J. and T. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. - Cambridge University Press, 1986. - 190 pp.
9. Slavin, K.E. Cooperative Learning and Students Achievement // Educational Leadership Vol. 46, 1988. - Pp. 31-33.

**Сулятицкий А.В.**  
**Харьковский национальный университет строительства и**  
**архитектуры**  
**г.Харьков, Украина**  
**ps.hnuba@gmail.com**

### **Визуализация учебной информации как необходимая составляющая интенсификации процесса обучения в ЗВО**

Современное образование испытывает растущую потребность как в новых педагогических технологиях, применяющих эффективные способы переработки, передачи, сохранения и использования информации, так и в исследованиях, призванных закрепить за этими технологиями возможность осуществления продуктивного, личностно-ориентированного, открытого для творчества образовательного процесса.

По классификации Г.К. Селевко, технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала относится к группе педагогических технологий на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. По целевым ориентациям она направлена на:

- формирование знаний, умений, навыков;
- обучение всех категорий обучаемых, без селекции;
- ускоренное обучение [5].

Для дальнейшего накопления, освоения, хранения, переработки и передачи информации во всех сферах человеческой деятельности необходимы новые, компактные, мобильные средства отражения объективного мира в сознании субъекта. Визуализация – одно из этих средств. Необходимость в более компактных, и эффективных средствах обучения становится одной из важнейших задач общества, нуждающегося в систематических знаниях. Интерес к визуализации диктуется всем ходом развития человеческой деятельности, практики в самом широком смысле этого слова, нарастанием потока информации, для освоения которой становятся непригодны,

громоздки традиционные методы и средства. Визуализация выступает как промежуточное звено между учебным материалом и результатом обучения, как своеобразный гносеологический механизм, позволяющий «уплотнить» процесс познания, очистить его от второстепенных деталей и тем самым оптимизировать. Визуализация обеспечивает синтез знаний, позволяет опосредованно и наглядно представить изучаемые явления в тех областях, в которых непосредственно наглядное восприятие затруднено или вообще невозможно.

Теоретические основы визуализации учебной информации отображены в трудах А. Г. Асмолова, Ф.Ч. Бартлетта, А.А. Вербицкого, В.В. Давыдова, П. М. Эрдниева, З.И. Калмыковой и других. Особенности применения визуализации в учебном процессе исследовались С.В. Арюткиным, Г.В. Брянцевой, С.А. Герасимовой, В.В. Койбичук, В.П. Кузовлевой, Е.А. Макаровой, Н.Н. Манько, И.Л. Марголиной, Н.О. Неудахиной, Е.В. Поляковой, А.Ф. Пуховым, А.Г. Рапуто, С.В. Селеменевым, С.И. Сергеевым, В.В. Четиным и другими. Созданию оригинальных приемов компьютерной визуализации учебного материала, разработке новых методик ее использования в преподавании конкретных дисциплин посвященные работы Л. И. Билоусовой, Н.В. Житеневой, А. М. Мансурова, А.Л. Соболевой, Б.Е. Стариченко, С.В. Шушкевич и других

Целесообразность использования визуализации учебной информации обоснована необходимостью учета когнитивных особенностей современного поколения студентов, а также потребностью в компактном представлении учебного материала в виде, наиболее удобном для его восприятия, понимания, усвоения и запоминания [3].

Академик П. М. Эрдниев утверждает, что наибольшая прочность освоения программного материала достигается при подаче учебной информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом, словесном [6]. Следует также учесть, что способность преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму является профессиональным качеством многих специалистов. Следовательно, в процессе обучения формируются элементы профессионального мышления: систематизация, концентрация, выделение главного в содержании.

В настоящее время существует огромное количество методов, принципов и научных подходов к визуализации (например, визуализация данных; информационная визуализация; концептуальная визуализация; созидающая визуализация; визуализация с помощью визуальных метафор, визуализация научных данных, визуализация с помощью концепт-карт и т.д.). Однако не существует достаточно полной классификации этих подходов и методов. По сути, уплотнением знаний и моделями представления знаний занимается инженерия знаний, которая является прикладной областью информационных технологий и когнитивной психологии. Технологии визуализации учебного материала основываются на значимости визуального восприятия для человека, ведущей роли образного восприятия в процессах познания и осознания все более необходимой подготовки человека и его сознания к условиям визуализирующегося мира и увеличения информационной нагрузки.

Внедрение любой новой технологии в практику обучения требует личностной подготовленности к нововведениям как преподавателя, так и студентов, поскольку они являются равноправными субъектами процесса обучения. В качестве ведущего подхода для формирования готовности преподавателей к профессиональному использованию ИКТ для представления образовательных знаний предлагается применение методологии инженерии знаний и, в частности, методологии визуализации знаний. В виде дидактических инструментов и в виде формализмов представления знаний визуализация ускоряет и углубляет понимание структуры знаний предметной учебной области. Визуализация знаний дает более полное описание учебных понятий и связей между ними; помогает глубокой обработке знаний, способствует и улучшает

способность применения знаний в новых ситуациях, позволяет связать понятия из разных областей учебного предмета.

Если весь багаж знаний и навыков преподавателя взять за 100%, студенты воспринимают 50-60% нового материала. Они правильно понимают только около 30%, а запоминают и будут сознательно использовать в дальнейшем 10%. Поэтому 90% новой информации проходит мимо студента. Продолжая предыдущие расчеты, приходим к выводу, что коэффициент полезного действия вербальной формы представления учебной информации реально снижается к 10%. Вот почему на этой фазе учебного процесса нужна визуализация: таблицы, схемы, графика - все то, что является концентрацией информации, а не ее словесным выражением. Существенно изменить такое положение вещей можно, используя новые средства обучения, в которых усилен зрительный канал подачи информации [1].

Готовность преподавателей к визуальному представлению знаний с использованием современных информационно-телекоммуникационных технологий представляет собой совокупность системных знаний, включающей:

- владение технологиями представления знаний в «сжатом», «свернутом» виде за счет визуализации учебного материала;
- владение технологиями репрезентаций учебного материала путем создания графических изображений, развитое визуально-образное мышление;
- владение визуализацией большого объема информации, в том числе слабоструктурированной;
- умение сохранять полученную и переработанную визуальную информацию, а при необходимости передавать ее для коллективного использования;
- умение четко визуальным способом, не обязательно с помощью информационно-коммуникационных технологий, излагать результаты деятельности;
- знание правил и приемов композиции и колористики;
- знание методологии работы с мультимедиа.

Преподаватель должен проявлять творческую активность при освоении новой для него технологии и уметь разрабатывать основные дидактические средства и методическое оснащение учебной деятельности. Освоение приемов структурирования и визуализации учебного материала проходит ряд этапов:

- отбор учебного материала, структурно-логический анализ и построение структурно-логической схемы учебной информации;
- выделение главного (ядра), методологических и прикладных аспектов;
- расположение учебного материала с учетом логики формирования учебных понятий;
- подбор опорных сигналов (ключевых слов, символов, фрагментов схем) и их кодировка;
- поиск внутренних логических взаимосвязей и межпредметных связей;
- составление первичного варианта, компоновка материала в блоки;
- критическое осмысление первичного варианта, перекомпоновка, перестройка, упрощение;
- введение цвета;
- озвучивание и окончательная корректировка визуального средства [4].

Технология визуализации учебного материала требует от студентов, во-первых, владения общеучебными умениями выделять основные понятия темы, вокруг которых следует выстраивать остальную информацию, а во-вторых, развития наглядно-образного мышления и творческого воображения. Творчески работающий педагог, несомненно, найдет немало приемов, позволяющих включить студентов в активную совместную деятельность по выделению понятий темы и переводу учебной информации на язык визуализации [2]. Приоритетными здесь являются методы работы с информационными источниками. Можно предложить такой метод познавательной

деятельности студентов, как осуществление внеконтекстных мыслительных операций с основными смыслообразующими терминами и базовыми понятиями учебной дисциплины. Разновидностями внеконтекстных операций можно считать: узнавание и воспроизведение понятия, его определение (развернутое или в форме дефиниции, научное или собственное), раскрытие его содержания (внутренней структуры, основных компонентов, разновидностей), установление межпонятийных связей с выше-, ниже-, рядом стоящими понятиями, практическую интерпретацию понятия. Но самое главное то, что при выполнении заданий с применением наглядности студенты говорят и слушают не потому, что обязаны это делать, а потому, что им интересно решать подобные речевые задачи. Значение наглядности видят сейчас в том, что она мобилизует психическую активность учащихся, вызывает интерес к занятиям языком, расширяет объём усвояемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения. Наглядность увеличивает эффективность обучения, помогает студенту овладеть языком более осмысленно и с большим интересом. С ее помощью осуществляется закрепление и формирование грамматического материала. С помощью визуализации решаются речевые проблемные задачи при свободном говорении.

В заключение хотелось бы отметить, что визуальная модель является итогом определенного этапа формирования знания, в том числе теоретического, в зримой форме выражает его результаты, обнаруживает недостатки и противоречия, служит для поиска путей углубления понимания и дальнейшего исследования.

#### **Литература:**

- 1 Житеньова Н.В. Технології візуалізації в сучасних освітніх трендах. Збірник наукових праць. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, № 2 , 2016.– С. 170-178. [Електронний ресурс]. / – Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/15191>
- 2 Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул. Изд-во АлтГУ, 2002.
- 3 Мацько Л., Кудіна Т. Інноваційні технології викладання української мови як іноземної на підготовчому відділенні університету. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип. 6. – С. 231–232
- 4 Неудахина Н. А. Приемы интенсификации работы студентов с учебной информацией: методические указания для студентов и преподавателей. – Барнаул, 2011.
- 5 Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ.- М.: Народное образование, 1998.- 256 с.
- 6 Эрдниев П.М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. Ч. 1. Москва «Просвещение», 1992г.–176 с.

## Использование приемов мнемотехники на уроках РКИ

Мнемотехника – система приемов, которые помогают запоминать новую информацию, опираясь на известные факты, похожие по смежности и подобию. Такие способы и приемы часто используются при обучении языкам, в частности и русскому как иностранному.

При обучении лексике эти приемы помогают запоминать сложные слова, при обучении достаточно трудной русской грамматике – легче усваивать формы и категории русской языковой системы. Понять стилистические особенности русской речи также можно, используя похожие по звучанию слова и словосочетания.

«Различают 3 этапа запоминания:

1. Кодирование. Вы преобразуете слова в образы.
2. Запоминание. Образуете связь между опорными образами и запоминаемыми образами.
3. Закрепление связей в мозге» [2].

Материал лучше усваивается, если он привязан к опорным образам. В зависимости от того, какой вид памяти и восприятия у человека является основным, ему лучше выбирать образы слуховые, зрительные, тактильные [3].

Приведем примеры мнемонических приемов, которые смогут помочь иностранным студентам.

Разделим примеры по темам.

При объяснении рода нужно обращать внимание студентов на подобию последних букв местоимений и существительных:

**Он** (согл) – пол, стол

**Она** (а) – мама, комната

**Оно** (о) – окно, молоко

Арабские студенты быстрее усваивают категорию мужского рода с нулевым окончанием и категорию женского рода с окончаниями –а и –я, если при объяснении преподаватель опирается на их родной язык, но не на письменный, а на устный вариант произношения существительных. В арабском языке морфологическим показателем женского рода является, как правило, суффикс – ат, но в устной речи конечное –т произносится только в потоке речи перед гласными. То есть в единственном числе женского рода в номинативе в конце слова пишем букву -т, но слышим звук –а, так же, как и в русском языке:

مَدْرَسَةٌ (мадраса - школа), حَدِيقَةٌ (хадика - парк), سَفِينَةٌ (сафина - корабль)

У существительных мужского рода в конце слова и пишется и читается согласный:

تَالِيبٌ (тāлиб – студент), دِيَابٌ (диаб – книга), دَلِيلٌ (дāлиль – страна)

Внимание франкоговорящих студентов можно обратить на французский определенный артикль женского рода –la, в котором также присутствует «женская» буква –а.

Когда студенты усвоили род существительных и хорошо знают окончания, переходим к объяснению рода прилагательных. У существительных женского рода

могут быть окончания –а или –я, а в окончаниях прилагательных женского рода есть обе эти буквы –ая. То же самое и в среднем роде: –о или –е у существительных и –ое у прилагательных. Для того, чтобы студенты увидели эти совпадения, материал нужно закрепить графически.

комната, страна, семья, аудитория - **большая**

яблоко, окно, общежитие, здание - **большое**

При этом включается наглядно-образный способ запоминания.

При изучении форм падежей прилагательных, притяжательных местоимений, существительных легче запоминать окончания, если обращать внимание на последние буквы падежных вопросов. В мужском роде они частично совпадают с вопросами.

**Кого? Чего? Какого?** - **его, моего, нового, хорошего.**

**Кому? Чему? Какому?** – **ему, моему, новому, хорошему** другу, брату

**Кем? С кем? (с)** преподавателем

**Где?** – в классе, в доме

**О ком? О чем? О каком?** – о **нём, о моём, о новом, о хорошем**

Выучить окончания прилагательных женского рода в разных падежах проще, если запомнить одну форму для четырех падежей: - **ой** (мягкая основа – ей): Р.п., Д.п., Т.п., Пр.п. Отличие встречается только в форме винительного падежа: -ую, -юю. В этом случае мы изменяем окончание прилагательного, вспоминая окончания существительных: а → у, я → ю, ая → ую, яя → юю.

Студенты легче запоминают падежные окончания существительных и прилагательных по ключевой фразе – модели, например: Я учусь в медицинском университете, в **первой** группе. Высказывания строятся по аналогии.

При обучении формам глаголов движения с приставками и предлогам, которые с ними используются, следует обращать внимание на совпадение во многих случаях предлогов и приставок, например:

**Пойти по** дороге

**Отойти от** окна

**Дойти до** университета

**Зайти за** угол, **зайти за** хлебом

**Спуститься с** пятого этажа

**подняться по** лестнице

**Войти в** класс

После формы личных местоимений (мне, тебе, ему...) в дательном падеже стоят слова (наречия, слова категории состояния), которые заканчиваются на букву **о**:

мне **плохо, хорошо, холодно, можно, трудно, грустно** и т.д.

Для запоминания новых слов также используются различные мнемонические приемы. Известно, что создание вспомогательных искусственных ассоциаций включает произвольное запоминание. То, что можно сравнить с тем, что уже знаешь, запоминается легче. То есть, чтобы запомнить слово, можно найти похожее по звучанию слово и соотнести его ассоциативно с новым словом. При этом используется связь как с родным языком, так и с уже знакомыми словами изучаемого языка. Например, **маленький** – **small** (англ.), **новый** – **nouveau** (фр.).

Можно составлять созвучные словосочетания с уже известным и новым словом, например:

другой друг,

чей чай?

билет на балет,

красная краска,

папа русский говорит по-русски,

медведь любит мед,

шкаф – там лежит шарф (scarf),

вот зал – вокзал,  
живет – живот: Вот живот, тут жизнь живёт,  
рука – ручка (то, за что берутся рукой): ручка двери,  
нога – ножка (то, на что опирается предмет, когда стоит): ножка стола,  
расспрашивать – много раз спрашивать.  
На сколько ты возьмешь мою книгу? На час или два.

При этом студенты должны придумать и представить визуальную ситуацию, используя выученные словосочетания.

Желательно использовать ассоциации со словами родного языка. Многие русские слова звучат похоже на слова родного языка студента, и если составить ассоциативную цепочку, они закрепятся в памяти. Местоимение **моя** звучит так же, как арабское вода (майа) – моя майа, устаз (профессор) – устал, я устаз – я устал; халас (хватит) – Снимай халат! и другие.

Некоторые названия дней недели похожи на числовые обозначения дней по порядку, иногда они совпадают с другими значимыми словами, например:

Второй – вторник  
Четвертый – четверг  
Пятый – пятница  
Среда – средний – середина  
Шабат, сабат – суббота

Систему мнемонических приемов можно как создавать самому преподавателю, так и просить учащихся предлагать свои примеры. Подобные приемы могут быть вербальными, визуальными, аудиальными, могут различаться по степени сложности, поскольку предлагаются учащимся разного уровня подготовки.

Материал, который вводится с помощью мнемонических техник, как правило, запоминается лучше, сохраняется в памяти дольше, легче восстанавливается при помощи визуальных и вербальных ассоциаций.

#### **Литература:**

1. Леднев А. Мнемотехника, или Как подчинить себе свою память. Электронный ресурс: <https://lifehacker.ru/mnemotexnika/>
2. Мнемотехника» и «изучение иностранного языка» несовместимые понятия?! Давайте разберемся Электронный ресурс: <https://habr.com/post/156599>
3. Мнемотехника: что это такое и как ее использовать Электронный ресурс: <https://experimental-psychic.ru/mnemotekhnika/>

*Тесаловська О.Б.  
Харківський національний університет будівництва та архітектури  
м. Харків, Україна*

### **Загальні особливості та труднощі перекладу фахових текстів в технічних вузах**

На сучасному етапі перед закладами вищої освіти досить актуально постає проблема якісного перекладу наукових текстів, а також ефективного викладання дисциплін, пов'язаних з особливостями перекладу з однієї мови на іншу, внаслідок чого знання двох мов виявляється недостатнім. « У теперішніх умовах сучасний інженер не може бути конкурентоспроможним на ринку праці, якщо не володіє українською



мовою на досить високому рівні та достатнім об'ємом термінологічних знань для успішного перекладу технічних текстів та документації, а також ведення професійної комунікації. Ці знання не тільки шлях до успішного міжнародного співробітництва, але й шлях до більш глибокого вивчення своєї спеціальності.» [ 4,стор.305] Окрім цього, викладачеві та студенту потрібно з'ясувати певні закони перекладу, що визначаються його складною та суперечливою природою, а також чітко уявляти собі вимоги, які ставляться до перекладу. На сьогоднішній день перед перекладачем тексту (викладачем закладу вищої освіти чи студентом, який вивчає спеціальну дисципліну) постають серйозні питання : що є метою перекладацької діяльності?; якій суспільній потребі відповідає переклад?; як зробити переклад найточнішим та найзрозумілішим?

Переклад – один із найважливіших шляхів взаємодії національних культур, дієвий спосіб міжкультурної комунікації. «Переклад – однонаправлений і двофазний процес міжмовної і міжкультурної комунікації, при якому на основі підданого цілеспрямованому аналізу первинного тексту створюється вторинний текст (метатекст), що замінює первинний в іншому мовному і культурному середовищі; процес, що характеризується установкою на передачу комунікативного ефекту первинного тексту, частково модифікованого відмінностями між двома мовами, між двома культурами і двома комунікативними ситуаціями.» [ 5, стор. 75] Мета будь-якого перекладу – донести до читача, який не володіє мовою оригіналу, ближче ознайомити його з відповідним текстом. Перекласти - означає точно й повно висловити засобами однієї мови те, що вже зафіксовано засобами іншої мови у нерозривній єдності змісту та форми. Розвиток науки у наш час неможливий без обміну спеціальною інформацією, що з'являється в різних країнах у наукових періодичних виданнях, спеціальних бюлетенях, монографіях тощо. Переклад – це процес відтворення письмового тексту чи усного вислову засобами іншої мови або результат цього процесу. Усний переклад використовують для обміну інформацією під час укладання контрактів, на виставках, міжнародних науково-технічних конференціях, симпозіумах, на лекціях, під час доповідей тощо. На відміну від письмового перекладу усний роблять негайно, не маючи можливості послуговатися довідковою літературою. Усний переклад може бути послідовним або синхронним. Послідовний – це усний переклад повідомлення з однієї мови іншою після його прослуховування. Важливо, щоб переклад здійснювався у паузах після логічно завершених частин, щоб був зрозумілий контекст. Синхронний робить перекладач-професіонал одночасно з отриманням усного повідомлення.

Для того, щоб достатньо мірою оволодіти технікою перекладу наукового тексту, на наш погляд, у першу чергу, треба розглянути основні способи перекладу спеціальних текстів, виявити та зіставити їх особливості. Почнемо з вільного перекладу. Вільний переклад надає мовному посереднику необмежені адаптаційні можливості. Шляхом роз'яснення, додавання пропусків, радикальних переформувань перекладач може пристосувати вторинний текст, що створюється під час перекладу, до комунікативної компетенції адресата, де під комунікативною компетенцією ми розуміємо сукупність знань, умінь і навичок у галузі мовленнєвої комунікації, що визначає сприйняття та тлумачення тексту. У той же час вільний переклад не об'єктивний за своєю суттю, а для наукового тексту це є неприйнятним явищем. Дослівний переклад ( який ще має назву буквальний ) був і залишається самим об'єктивним способом перекладу. Точно передаючи семантику окремих мовних знаків вихідного тексту, копіюючи синтаксичні конструкції, перекладач наукового технічного тексту залишає собі мінімум свободи. Негативною рисою дослівного перекладу є повна ігноранція комунікативних можливостей адресата перекладу.Завдяки своїм розбіжностям і протиріччям, а також постійному вдосконаленню, вільний та дослівний переклади створили підґрунтя для виникнення і розвитку власне перекладу.Власне переклад, певною мірою, являє собою поєднання вільного та дослівного перекладів: він максимально семантико-структурно близький до вихідного тексту, але тільки там, де це

можливо, і не призводить до порушення норми мови перекладу, не створює незрозумілостей і неадекватного сприйняття в адресата. При вільному перекладі тексту застосовується певна адаптація, але в обмежених масштабах, причому ця адаптація розглядається як примусовий захід: відступ від семантико-структурної близькості до оригіналу відбувається тільки внаслідок неможливості іншого підходу.

Особливість науково-технічного перекладу полягає в тому, що спеціальна термінологія з одних галузей знань проникає в інші. Тому, щоб перекласти певну технічну літературу та документацію, потрібно одночасно використовувати тлумачні й спеціалізовані словники декількох галузей. Складний взаємозв'язок між словами повсякденної мови і термінами ускладнює виявлення термінології окремих галузей. Систематизація існуючої науково-технічної термінології ускладнена також тим, що один і той же термін має різне значення в різних областях науки й техніки або навіть в межах однієї галузі, а також появою великої кількості нових термінів. Нова термінологія є досить важливою проблемою в процесі технічного перекладу. Особливо це стосується тих сфер наукової діяльності, де ми відстаємо на десятки років. В цьому випадку завдання технічних спеціалістів полягає в тому, щоб знайти осмислені україномовні аналоги в повній відповідності з нормами мови оригіналу. Значні труднощі в процесі перекладу створює велика кількість спеціальних термінів, особливо неологізмів, які ще не зареєстровані в словниках. Така насиченість мови наукової та технічної літератури новими термінами пояснюється тим, що терміни за своєю природою є найбільш мінливим і рухомих шаром словарного складу мови. Словарний склад мови безперервно поповнюється, причому це поповнення, в зв'язку з розвитком науки і техніки та значним підвищенням їх питомої ваги в житті суспільства, в останні роки відбувається здебільшого за рахунок створення нових спеціальних термінів для вираження понять, які виникли в результаті інтенсивного розвитку науки і техніки. В науково-технічній літературі неологізми складають відносно великий процент всієї лексики. Досить важливою особливістю перекладу технічної літератури є те, що спеціалісту досить часто приходиться самому створювати еквівалентні українські терміни для вираження нових понять. Хоч вводити в українську мову іншомовний термін, особливо у формі фонетичного запозичення, можна лише у виняткових випадках, тому що змістова структура запозиченого терміну для більшості залишиться незрозумілою.

В технічних закладах вищої освіти підготовка професійних перекладачів не є самоціллю, але переклад займає значне місце у навчальному процесі. З перекладом пов'язаний і такий вид мовленнєворозумової діяльності як осмислене сприйняття прочитаного чи прослуханого іншомовного тексту. Науково-технічній літературі притаманний формальний, логічний, майже математично строгий виклад матеріалу, тому очевидно, правомірно назвати подібний виклад – формально-логічним стилем. Під стилем мови розуміється складне переплетення двох факторів – про що говориться й як говориться. «Стиль вченого – формальний, він уникає неточних визначень, непродуманих узагальнень, в його роботах завжди присутня ясність і глибоке проникнення в суть предмета, які невіддільні від чіткості мислення і формулювань.» [1, стор.166] На відміну від художньої літератури, основне завдання якої – створення образів, науково-технічна література прагне якомога точніше описати і пояснити певні факти. Тому в ній переважають іменники, прикметники та неособові форми дієслова. В ній також багато прислівників, інфінітивних зворотів. Здебільшого в науковій і технічній літературі вживаються складносурядні та складнопідрядні речення. Тому, починаючи з перших занять, потрібно навчати студентів такому формально-логічному стилю, привчати їх до строгого аналізу мовних закономірностей, робити акцент на ті явища, які специфічні для наукових та технічних текстів і являються причиною стандартних помилок при перекладі. Вводячи та закріплюючи лексичний матеріал, необхідно навчати студентів бачити різні значення слів та словосполучень, характерних

для мови науково-технічної літератури. Відпрацьовуючи граматичний матеріал, потрібно аналізувати граматичні форми, особливо такі, що характерні для мови української наукової та технічної літератури, такі, як інфінітивні, дієприкметникові звороти, інфінітив з модальними дієсловами та умовні речення, які вказують на малу реальність або нереальність умови, що є одним із головних джерел граматичних помилок під час читання та перекладу. Щоб досягти точності передачі форми та змісту оригіналу, використовуються еквівалентні та варіантні відповідності, які є в іншій мові, а якщо їх немає, що часто буває, - використовуються заміни, тобто лексичні, граматичні та інші трансформації. Завдання викладача, під час навчання студентів навичкам перекладу полягає в тому, щоб ознайомити їх з типовими і найбільш поширеними випадками, коли заміни при перекладі з однієї мови на іншу мотивовані та необхідні. Це можна реалізувати паралельно з введенням граматичного матеріалу, коли викладач, після пояснення суті того чи іншого граматичного явища та виконання всіх видів вправ, пропонує спеціальні вправи та переклади.

Розглянувши та співставивши всі особливості вільного, дослівного та власне перекладу, врахувавши також плюси та недоліки кожного з цих способів, ми дійшли висновку, що переклад є найдоцільнішим способом при опрацюванні науково-технічних текстів у закладах вищої освіти, за допомогою якого можна успішно формувати і вдосконалювати термінологічну культуру та навички технічного перекладу у студентів. Тому оволодіння власне перекладом є першорядним завданням для викладачів та студентів як засіб подолання певних лексичних труднощів.

#### **Література:**

- 1 Борисова Л.И. Лексические особенности научно-технического перевода./ Л.И. Борисова – М.: НВИ – Тезаурус, 2005.
- 2 Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты)/ В.Н. Комиссаров – М., «Вища школа», 1982.
- 3 Коваленко А.Я. Загальний курс науково-технічного перекладу./А.Я. Коваленко – Київ: «Інкос», 2002.
- 4 Покушалова Л.В. Обучение профессионально ориентированному языку в техническом вузе./ Л.В. Покушалова, Л.Т. Серебрякова // Молодой учёный. – 2012. - №5.
- 5 Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты./Александр Давыдович Швейцер – М.: Наука, 1988

*Tikhonova M.E.*

*Kharkiv National University of Civil Engineering and Architecture*

*Kharkive, Ukraine*

*e-mail: [mtikhonova11@gmail.com](mailto:mtikhonova11@gmail.com)*

### **Improving writing skills**

Writing may seem easier when heard at the first time. It may be but it requires a lot of skill to get used to it. It is the most interesting job that one could do in their lifetime. Writing about you, writing about daily activities, writing a personal dairy all these are hobbies that would interest people.

Nowadays most people actually do very little writing in day – today life, and a great deal of what we do write is quite short – brief notes to friends, answers on question forms, diary entries, postcards and etc.

Despite this, there may still be a number of good reasons why it is useful to include work on writing in our English lessons.

Our students have specific needs to take notes, copy resumes, and describe processes.

Writing involves a different kind of mental process. There is more time to think, to reflect, to prepare, to find alternative and better solutions.

Writing should be as communicative, or functional, as possible .Although written English should certainly support and be integrated with grammar and vocabulary learning, the teaching of writing should be recognized as a special part of language teaching with its own aims and techniques.

As you know, writing is the reproductive skill and our students commit many mistakes organizing in a sentence, sentences into a paragraph.

Writing is related to the other language skills. One reads a text to write answers to questions (in reading comprehension activities) or to summarize it (in summary writing).

Effective writing therefore depends on one’s ability to structure and organize words and sentences into a meaningful whole.

**On the first step** in the teaching writing we may use sentences whose words have been scrambled. They will serve as illustrations of how the teachers explain grammar, vocabulary, and writing mechanics while teaching organizational writing.

**On the second step** after students understand sentence order, the teacher can move to sentence arrangement in a paragraph.

Organizing a paragraph or a text requires an understanding of rhetorical markers:

Semantic markers indicate how ideas are being developed. Examples of these semantic markers include firstly, secondly, finally, etc.

Markers for illustrations and examples such as, for instance, for example, etc.

Markers that introduce an idea that runs against what has been said earlier: but, nevertheless, yet, although, by contrast, etc.

Markers showing a cause and effect relationship between one idea and another include, so, therefore, because, since, thus, consequently.

Markers that show the speaker’s intention to sum up his message. Some of these phrases are to summarize, in other words, it amounts to, etc.

Markers indicating the relative importance of different items, e.g., it is worth nothing, it is important to note that, the next point is, etc.

Markers that express a time relationship .Some of them are then, next, after, while, when.

### **The third step is guided writing.**

Some ways in which guided writing exercises can help student prepare for a writing task:

Students think about the topic before they write.

Students brainstorm ideas and approaches.

Students discuss the topic with other students , getting new ideas and clarifying their own thoughts.

The class works on a piece of similar writing together.

Students do some preliminary writing exercises –making notes, answering questions, ordering ideas, linking sentences, etc.

There is close relationship between free writing and creative writing. Writing is essentially a creative process and good writers must learn to communicate their ideas clearly to an unseen audience. This takes a lot of practice.

Here are some activities that focus on communication and self expression students will be encouraged to write if writing tasks motivate them and keep them interested. Pictures are a good starting point for writing narratives.

One method is to collect about twenty photographs of people of different ages from various magazines. Then the teacher tapes these to the board and tells students that they should choose a picture of one person and try to write a narrative imagining that they are that person. They have to concentrate on details like job, hobbies, whether single or married, children, and so on. The teacher also tells them to avoid describing the person's physical appearance and to use first person singular pronouns throughout. After they have finished writing they take reading their imaginary autobiographical narratives out loud while the other students have to look at the board and guess which of the people is "talking". As there is no description of physical features, the students have to listen closely to try and identify the right person.

Using the first person helps to make the narratives sound authentic and convincing. This activity emphasizes the importance of writing as communication because any lack of clarity means that the listeners will not be able to recognize the "speaker". It combines writing and listening. To make the second stage more exciting it's also possible to divide the students into teams and award points for each person correctly identified.

There are numerous opportunities to help students develop the writing skill.

Writing assists the listener, reader or observer in achieving a better understanding of what facilitates recall of facts as well as oral expression and reading.

#### **References:**

1. Janice M. Laver: "Four Worlds of Writing". Second edition. Sponsoring Editor 1985.
2. Jim Scriver: "Learning Teaching". 1994 p. 156

*Тихоненко О.В.  
Харківський національний аграрний університет ім. В.В. Докучаєва  
м. Харків, Україна*

### **Принципи упорядкування і зміст навчального посібника з української мови як іноземної основного етапу**

Практика проведення співбесіди з іноземцями-абітурієнтами під час вступу до негуманітарного вишу засвідчує недостатній рівень мовних знань для подальшого навчання й розуміння іншомовного середовища (в іноземних здобувачів не сформовані вміння й навички на тому рівні, на якому вони могли б використовувати українську мову як засіб усного та писемного спілкування). У контексті компетентнісного підходу ключовим виступає формування в іноземних здобувачів професійної компетентності, що забезпечує можливість навчання в чужомовному середовищі. Тож особливу увагу приділено мовній підготовці (зокрема опануванню української як іноземної мови), яка готує іноземних здобувачів насамперед до сприймання і продукування текстів наукового стилю за обраним ними профілем (наприклад, економічним чи агрономічним), є першою сходинкою вивчення української мови як іноземної у професійній діяльності. Тому на основному етапі навчання української мови як іноземної у ВЗО виникає необхідність відновлення (коригування) частково втрачених граматичних навичок і вмінь, здобутих на підготовчому відділенні. Здійснення цього завдання вимагає проведення коригувального курсу. Адже цей курс повинен передбачати насамперед повторення, відпрацювання граматичного матеріалу.

Термін навчання української мови як іноземної у виші вимагає забезпечення максимально економічного курсу, що потребує розроблення відповідних навчальних посібників. Коригувальний курс є важливим і відповідальним етапом у загальній

системі мовної підготовки іноземних здобувачів. Питання організації коригування курсу нині є актуальним, оскільки воно не отримало належного висвітлення в українській лінгводидактиці. Актуальність теми визначається також необхідністю підвищення рівня викладання української мови у негуманітарних вишах та відсутністю навчальних посібників і спеціальних досліджень, присвячених специфіці мовної підготовки на основних факультетах.

Навчання іноземних здобувачів насамперед спілкуватися українською мовою неможливе без систематичної й цілеспрямованої роботи. Відсутність навчальних матеріалів відповідного рівня визначило актуальність розробки на кафедрі мовних дисциплін ХНАУ ім.В.В.Докучаєва професійно орієнтованого навчального посібника «Українська мова» для іноземних здобувачів основного курсу (автори І.Ю. Підгородецька, О.В. Тихоненко), які продовжують вивчати українську мову на основних факультетах аграрного університету після закінчення підготовчого відділення.

Тематика посібника визначена вимогами навчальної програми аграрного вишу і спрямована реалізувати комунікативні потреби іноземців у навчально-науковій сфері діяльності. Основна мета – систематизувати наявні в іноземних здобувачів знання, розширити їх на базі засвоєного мовного матеріалу, забезпечити практичне оволодіння основними структурами української мови, активною лексикою та базовою лексикою фаху. Посібник складається із трьох частин: «Коригувальний курс»; «Основи наукового стилю. Тексти професійного спрямування»; «Тексти соціокультурного спрямування».

На етапі його упорядкування обрано положення психолінгвістики про те, що мовна підготовка є коригувальним процесом. Коригувальну систему вправ на 12 уроків розраховано для іноземців, які володіють українською мовою в обсязі програми практичного курсу підготовчого відділення за хіміко-біологічним та інженерно-технічним профілями. Із метою прискорення процесу навчання в основі пояснення граматичного матеріалу використовується зорове сприйняття здобувачами формальних граматичних ознак (довідник у таблицях).

У навчальній діяльності на основному етапі навчання іноземців важливим є знання термінологічної та професійної лексики, відповідних граматичних конструкцій, володіння всіма видами мовленнєвої діяльності. У посібнику запропоновано науково-навчальні тексти за фахом («Рослинництво», «Тваринництво», «Природні ресурси», «Еволюція», «Клітина – елементарна одиниця життя», «Про «живу» і «мертву» воду», «Україна – промислова й аграрна країна», «Василь Васильович Докучаєв – засновник наукового ґрунтознавства», «Василь Якович Юр'єв – основоположник вітчизняної селекції» та ін.) і тексти соціокультурного спрямування («Українські гроші», «Державні символи України», «Флора і фауна України», «Вплив екології на здоров'я людини», «Культура спілкування» тощо), а також мовні коментарі та вправи на засвоєння лексики й відтворення текстів.

Тексти адаптовані й супроводжуються різноманітними завданнями: лексичними, передтекстовими, притекстовими й післятекстовими, їх читання та виконання завдань полегшить у подальшому освоєння більш складної наукової інформації. Система вправ дозволяє проводити передтекстову роботу і здійснювати контроль розуміння текстів в аудиторії, що сприяє засвоєнню нового й повторення вивченого раніше матеріалу.

Отже, визначення змісту навчання української мови як іноземної з урахуванням коригувального курсу, методів і прийомів його ведення має важливе значення для вирішення актуальних проблем оптимального управління процесом мовної підготовки, для побудови більш сучасної системи навчання іноземців української мови в негуманітарному виші. Професійно орієнтований посібник призначено здобувачам бакалаврського рівня освіти першого курсу, які опановують спеціальності в аграрному виші українською мовою, і побудовано не лише на залученні загальнонавчальної

лексики, але й базової лексики спеціальності. Він сприяє розвитку навичок читання, монологічного мовлення на матеріалі фахових текстів.

*Ткаченко С.В.*  
*Харківський національний університет будівництва та*  
*архітектури*  
*м. Харків, Україна*  
*e-mail: [asilimilka@ukr.net](mailto:asilimilka@ukr.net)*

## **Teaching listening skills**

The status of English as one of the world's main international languages results in tries to find more effective ways of teaching it as a foreign language. The role of listening comprehension in foreign language learning was taken for granted for a long time, little research was done and it was given little consideration. However, listening comprehension is one of the basic components of oral speech communication. Listening is a leader among all other kinds of speech skills (speaking, reading, and writing) and it provides the basis for their development. Lately the problems of oral speech perception and listening comprehension learning have attracted much greater concern. Most tests now contain a listening component. It is an accepted fact now that programs for teaching listening comprehension cannot be based on the intuition and experience of its authors but should be backed by scientific findings in the field of speech perception.

The speech perception process is the least explicit of the four language skills. It is a complex multilevel process. When listening, people draw on the following knowledge sources: linguistic knowledge, pragmatic knowledge, and prior (experiential) knowledge. They consider the linguistic source to be the fundamental one. And in practice the main principle employed in foreign language teaching is still the principle of "self-learning ability of the perceptive system". The listening activities used in teaching in most cases only test learners how well they can listen without actually teaching them how to listen. This tendency to test rather than teach listening continues in many educational institutions to the present day.

It's very important to understand the process of speech perception because it gives clues concerning what listeners do when they are faced with deciphering oral information. Researchers usually describe speech perception as a multilevel process involving a number of skills which allow a listener to recognize a speech signal, and to pass from its acoustic image to its meaning. There exist three main levels in speech perception: psychoacoustic (perception of physical characteristics of a speech signal), linguistic (phonetic, lexical, syntactical, and semantical representation of a speech signal) and cognitive (making information hypothesis about the structure of a speech sound). So listening requires the use of non-linguistic as well as linguistic knowledge. The use of linguistic cues in perception mechanisms is referred to as bottom-up processing whereas the use of contextual clues and world knowledge is referred to as top-down processing. Such mechanisms as memory (working memory, long-term memory) and probabilistic forecasting also play an important part in speech perception.

Listening in a foreign language is a complex task, which ranges from perception to comprehension and requires the interaction between top-down and bottom-up cognitive processes partly mediated by attention and memory mechanisms. The surface form of the linguistic unit is "invisible" for native speakers, but for the learners it becomes of importance. Consequently, listening comprehension training programs should include enough exercises aimed at training the students to listen at the level of the surface form of the linguistic unit,

especially, at lower levels of language proficiency, i.e. there should be enough exercises helping to form bottom-up processing skills.

Listening teaching has attracted a lot of interest recently. There are many publications nowadays which claim listening to be the most important skill of the foreign language communication competence. However, current textbooks used in teaching English still lack curricular support for developing listening skills. Most listening tasks are aimed at evaluating what a learner understands but they do not teach learners to listen.

Teaching listening skills introduces a series of challenges. It is perhaps the most ephemeral of language skills, hard to comprehend, teach, and assess.

How can you really be sure that someone understood you correctly without asking after every sentence “Do you understand?” (And students are often programmed to respond “yes” even when they didn’t.) Though teaching listening may seem ambiguous, there are actually a number of principles that apply in teaching listening skills in English. Following are some of listening skills most of which benefit the student.

To begin with you should focus on the speaker. Look at him or her because facial expressions and body language can communicate as much as language itself. For example, there will usually be more engagement with the listener in making eye contact and use of hand gestures if what the speaker is saying is of importance to him or her. In addition, it’s easy to mistake what someone actually said if you are not focusing on him or her and are engaged in some other activity.

Then try to practice active listening. Ask the speaker to slow down or repeat when you don’t understand or just want to be certain about what you heard. Repeat back what you think you heard him or her say, as there can often be a gap between what we thought we heard and what the speaker intended to say. This gap can be addressed by letting the speaker know what you heard, for example, “*So what I’m hearing from you is that you would like more quiet and fewer distractions after 9 p.m. so that you can study.*” This is called “active listening,” in which the listening portion of a conversation becomes as active as the speaking part in communicating a message, and not only helps the listener in understanding what the speaker is saying, but also can help the speaker in organizing his thoughts and make clear what he wants to communicate.

Also, you should pay attention to structure. In a formal lecture or speech, the speaker will usually let you know ahead of time the organization of the discourse: “*Today we will discuss the two types of articles in Modern English: the indefinite article and the definite article,*” — and then what will follow is a description of the *articles*. These devices, called “discourse markers,” actually help the listener in organizing and understanding the lecture. Even in less formal conversation, speakers will often structure their discourse, especially if they want to make certain they are understood: “*Okay, there are a few issues I need to discuss with you...*” With this informal marker of “*there are a few—*” and the use of the word “*issues,*” the speaker signals the importance of what follows. “*A few,*” it may be noted, is a vague expression, and what follows may be anywhere from two to five or six issues. The listener may clarify when the “*issues*” are covered by asking “*Is there anything else?*” when the speaker pauses.

The next tip for you is that you should listen for key words. What words does the speaker stress? Usually the speaker will let you know by stressing the main point: “*Let’s talk about the venue we will meet tomorrow...*” The stressed word “*venue*” signals that the place of tomorrow’s appointment is the main point, as does the marker “*Let’s talk about—*” In addition, certain words signal importance by themselves, such as “*issues,*” as seen above: whatever follows “*issues*” is of importance. Other key words signaling importance are “*concerns*” and “*points.*”

Improving listening comprehension skills is one of the urgent contemporary educational problems in the field of second language acquisition. The materials of this article may be of use to those who are interested in problems of speech perception and improving the existing listening comprehension teaching techniques.



### References:

1. Biber, D., Johanson, S., Leech, G., Conrad, S., Finegan, E. (2004). Longman Grammar of Spoken and Written English. Harlow: Longman. 204 p.
2. Dzhaparidze, Z. N. (1985). Perception phonetics: the main points. Tbilisi: Metsniereba, 118p.
3. Gilman, R. A. & Moody, L. M. (1984). What Practitioners say about Listening. Foreign Language Annals, 17, 31-34 p.
4. Graham, S. (2006). Listening comprehension. System, 34, 165–182p.
5. Krause, M. (2002). The dynamics of the mechanism of the word identification under different conditions of foreign language learning. Minich: Verlag Otto Sagner. 173 p.
6. Zinder, L. R. & Shtern, A. S. (1972). Factors which influence the perception of a word. Proceedings of IV Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory, 1, 149-159p.

*Уварова Т.Ю.*

*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет*

*г. Харьков, Украина*

*e-mail: uvarova\_hnadu@ukr.net*

### **Пособие по реферированию для иностранных студентов экономических специальностей как средство их обучения профессионально-ориентированному общению**

Для иностранных студентов, приезжающих на обучение в Украину, профессионально-ориентированное обучение признается сегодня приоритетным направлением. Под профессионально-ориентированным понимается такое обучение, которое основано на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности. Оно предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств студентов, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Современный профессионально-ориентированный подход к обучению иностранного языка предполагает формирование у студентов способности к иноязычному общению в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления, при организации мотивационно-побудительной и ориентировочно-исследовательской деятельности. Подготовка специалистов экономических специальностей заключается в формировании таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях. Целью данной статьи является описание обучения реферированию иностранных студентов четвертого года обучения экономических специальностей на основе профессионально ориентированных текстов.

Ценность реферирования как методического приема, формирующего навыки и умения развивающего иноязычного чтения и письма, исследовалась в работах А. Вейзе, Н. Зориной, А. Басовой, В. Бим, Р. Роговитого и др. К изучению проблемы реферирования научных текстов экономической направленности обращались М.В. Арделян, Т.А. Кравцова, А. Н. Муравьева и др. Однако, несмотря на многообразие научных исследований, посвященных вопросам реферирования профессионально-

ориентированных текстов, проблема обучения реферированию текстов экономической направленности разработана недостаточно полно и требует дальнейшей разработки с точки зрения коммуникативного подхода.

**Изложение основного материала.** По мнению исследователей, иностранный язык может стать не только объектом усвоения, но и средством развития профессиональных умений иностранных студентов, поскольку включает в себя профессионально-ориентированную направленность содержания учебного материала [7: 16]. Сегодня профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов, изучающих экономику, требует нового подхода к отбору содержания. Он должен быть ориентирован на последние достижения в той или иной сфере человеческой деятельности, своевременно отражать научные достижения в сферах, которые непосредственно касаются профессиональных интересов студентов, предоставлять им возможность для профессионального роста [3:28]. Именно поэтому одной из основных задач языковой подготовки иностранцев в вузах является обучение студентов пользоваться литературой по специальности в профессиональных целях.

В последнее время повысился интерес к проблемам не только поиска, но и свертывания информации, в которых реферирование занимает центральное место. Под реферированием мы понимаем вид речевой деятельности, которая заключается в изъятии из прочитанного текста основного содержания и заданной информации с целью их письменного изложения, или процесс умственной переработки и письменного изложения читаемого текста, результатом которого является составление вторичного документа - реферата [2: 34]. Для написания реферата необходимы следующие навыки и умения: выявление основной фактологической информации в тексте первичного документа, деление текста на смысловые фрагменты, вычленение основной и существенной информации в этих фрагментах, компрессия языкового оформления информации, лингвистическое оформление самого текста реферата в соответствии с требованиями этого жанра.

В соответствии с профессионально-ориентированной направленности обучения иностранных студентов на кафедре языковой подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета создана серия пособий по обучению реферированию научных текстов (авторы: Демьянова В.Г., Моргунова Н.С., Кисиль Л.Н., Уварова Т.Ю.). Содержание материалов пособия отобраны с учетом будущей специальности студентов и профиля их обучения и включает тексты транспортной, дорожно-строительной, электронно-технологической направленности. Источниками текстового материала пособий были учебники, учебные пособия, статьи отраслевых журналов по специальностям студентов.

Также было разработано пособие для обучения реферированию научных текстов по экономике. Пособие состоит из четырех разделов. Первый раздел содержит теоретические сведения о рефератах научного текста и упражнения на отработку языковых средств реферативного изложения. Целью упражнений является отработка навыков передачи информации предложений в реферативной форме, в основе которой находится номинативная структура. Кроме того, формируется умение высказывать мнение автора к объективной информации с помощью конструкций реферативного изложения. В процессе работы с приведенным пособием у иностранных студентов развиваются навыки использования средств связи между предложениями для составления реферата как сложного текста. Первый раздел включает также подразделения, характеризующие реферат и аннотацию как основные жанры научного стиля. Обращается внимание на то, что текст реферата имеет свои языковые особенности, продиктованные принадлежностью к научному стилю речи: логичность, объективность изложения; термины; абстрактные существительные, неопределенно-личные предложения; наречия и деепричастные обороты, однородные члены

предложения; слова обобщающего характера и клишированные обороты, отсутствующие в тексте первоисточника.

Для правильного понимания специфики научного стиля речи в первой главе Руководства приведен список глаголов, которые широко используются в текстах рефератов: а) для перечисления основных проблем реферата: *автор рассматривает, описывает, анализирует, называет, раскрывает, говорит, разбирает, показывает, преподает, освещает, останавливается, сообщает*; б) для обозначения исследовательского или экспериментального материала: *автор исследует, выражает, разрабатывает предположение, доказывает, выдвигает, выясняет, считает, утверждает*; в) для перечня вопросов, рассматриваемых в первоисточнике: *автор приводит перечень, останавливается на, отмечает, затрагивает, обозначает, напоминает*; г) передают слова и мысли, которые автор первоисточника особо выделяет: *автор выделяет, отмечает, подчеркивает, утверждает, повторяет, специально останавливается, неоднократно возвращается, обращает внимание, уделяет внимание, концентрирует внимание, обостряет внимание, акцентирует внимание, сосредоточивает внимание*; д) для обобщений, подведение итогов: *автор делает вывод, приходит к выводу, обобщает, подводит итоги, заключает*; е) для выражения позиции автора: *автор соглашается (согласен), отрицает, спорит, опровергает, полемизирует, критикует, расходится во взглядах, выдвигает возражения, аргументы, доказательства*.

При работе над языком реферата большое внимание уделяется отработке специальных клише, характерных для жанра реферата и аннотации. Авторы разработанного пособия исходят из того, что клише является речевым стереотипом, готовым оборотом, легко воспроизводится в определенных условиях и контекстах стандарта. В научном изложении есть ряд подобных речевых стереотипов *В статье речь идет ... (о чем?) Суть проблемы сводится ... (к чему?) В статье автор ставит (затрагивает, освещает такие проблемы, (останавливается (на чем?) касается (чего?) ...) Автор приходит к выводу (заклучению), что ... Преимуществом работы является ... Недостатком работы является ... Надо заметить (подчеркнуть), что ... В статье большое внимание уделяется... . и др.* Опыт работы показывает, что наибольшие трудности студенты испытывают при морфолого-синтаксическом свертывании текстового материала во вторичный информационный документ, сколько речь реферата является перекодированием языковых средств в определенную языковую и логическую структуру, содержащую набор одинаковых языковых форм и структур. Любая трансформация научного текста предполагает знание большого количества грамматических правил, владение конструкциями научного языка, а также способами их синонимической трансформации. По нашему мнению, отработка навыков компрессии и трансформации на уровне словосочетания и предложения должно предшествовать собственно реферированию. В описанном пособии представлена система упражнений, направленных на выработку вышеуказанных навыков, например:

1. *Информацию главных предложений текста представьте в реферативной форме.*

2. *Прочитайте микротексты. Выделите предложения типа: Физика – это наука. Информацию предложений запишите в реферативной форме.*

3. *Образуйте от выделенных глаголов существительные и подайте информацию данных предложений в реферативной форме.*

4. *Прочитайте микротексты. Информацию выделенных предложений подайте в реферативной форме. Используйте языковые клише.*

Второй, третий и четвертый разделы пособия посвящены обучению составлению рефератов-конспектов, рефератов-резюме и рефератов-обзоров. Существуют различные классификации рефератов в зависимости от способа количественной и качественной переработки информации первоисточников. Для учебных целей в описанном пособии

традиционно используются три вида рефератов: реферат-резюме, реферат-конспект и реферат-обзор. Обучение составлению каждого вида реферата имеет свою специфику, но, в целом, подчиняется общим принципам реферирования.

Второй, третий и четвертый разделы пособия включают теоретический материал о видах рефератов, их образцы, а также упражнения по сжатию информации научного текста. В пособии использовались упражнения, способствующие развитию общего понимания текста, толкование заголовка, выделение наиболее важной информации в тексте, поиск в тексте ответов на вопросы, пересказ содержания текста или отдельных абзацев; деление текста на смысловые отрезки, устный перевод и лексико-грамматический анализ сложных предложений, составление плана текста, сокращение малосущественной информации, сокращение сложных предложений и фиксирования наиболее важных положений. Этап непосредственного реферирования научного текста сопровождается системой упражнений, включая как тренировочные упражнения, так и языковые, выполняемых в аудитории под руководством преподавателя. Например:

*1. Прочитайте образцы рефератов-резюме, определите их структуру. Подчеркните речевые клише.*

*2. Прочитайте текст 1. Определите его тему и обозначьте главные коммуникативные блоки темы. Подчеркните предложения, несущие основную информацию.*

*3. Соедините информацию текста, данную справа, с языковыми клише, данными слева. Не забывайте о реферативной форме изложения.*

*4. Прочитайте название текста 2, определите его тему и возможное содержание. Назовите возможные подтемы.*

*5. Прочитайте текст 2. Проверьте, правильно ли вы определили подтемы. Составьте номинативный план.*

*6. Определите главные коммуникативные блоки текста 2, отметив соответствующие абзацы. Подчеркните предложения, несущие основную информацию.*

*7. Прочитайте предложения. Выразите их содержание с помощью реферативной формы, исключая слова, несущие дополнительную информацию.*

Упражнения по составлению различных видов рефератов имеют существенные различия, вместе с тем пошаговое выполнение действий, направленных на формирование навыков содержательной и языковой компрессии остается одинаковым.

Выводы. Таким образом, система упражнений, представленная в разработанном пособии, способствует формированию у иностранных студентов навыков аналитико-синтетической переработки текстовой информации, приобретению навыков и умений структурно-семантической компрессии текста, необходимых для успешного реферирования профессионально-ориентированных научных текстов экономической направленности.

### **Литература:**

1. Басова Е.В. Об обучении реферированию иностранной научной литературы / Е.В. Басова // Вопросы методики преподавания в вузе. – Выпуск 9.– СПб.: Нестор, 2006. – С.83-85.
2. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: учеб. пособие / А.А. Вейзе. – М. : Высшая школа, 1985. – 127 с.
3. Гапочка И.К. Цели и содержание реферативного вида чтения на русском (иностранном) языке / И.К. Гапочка // Преподавание русского языка аспирантам-иностранцам. – М.: Наука, 1981. – С. 28–35.
4. Зорина Н.Д. Обучение аннотированию и реферированию иностранной литературы по специальности в неязыковом вузе: Дисс. канд. пед. наук. – М.: 1973. – 270 с.

5. Каргина Е. М. Особенности обучения реферированию профильной профессионально-ориентированной литературы на иностранном языке / Е.М. Карыгина// Современные научные исследования инновации. – 2014. – № 12–3 (44). – С. 106–111.
6. Кравцова Т.А. Навчання реферування наукових статей економічної спрямованості на заняттях із російської мови як іноземної / Т.А. Кравцова, О.М. Муравйова // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. – 2014. – Вип. 1. – С. 344-350. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/esprstp\\_2014\\_1\\_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/esprstp_2014_1_36)
7. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова.– Орел: ОГУ, 2005. – 114с.

**Ушакова Н.И.**  
**Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина**  
**г. Харьков, Украина**  
**e-mail: ushakova.khnu@gmail.com**

### **Формирование манипулятивных педагогических стратегий у иностранных студентов-филологов**

Набор мыслительных и учебных действий, применяемых для получения, хранения и использования информации, называют образовательными стратегиями. В современных условиях сокращения учебного времени на освоение образовательными мигрантами языка обучения оптимизация стратегий является актуальной методической задачей.

В ситуации дефицита лингвистических ресурсов, которая является традиционной для обучающихся за рубежом, необходимо формировать когнитивные стратегии – запоминание и манипулирование структурами изучаемого языка; метакогнитивные – планирование, постановку целей и самоконтроль. Коммуникативные стратегии сосредоточены на участии в общении, понимании или выяснении, что имеет в виду собеседник; эмоциональные стратегии – это проверка эмоциональных реакций, вызванных учением; социальные стратегии – повышение значения учения, стремление контактировать и общаться с носителями языка [2]. Актуальны стратегии извлечения информации о языке, уже сохраненной в памяти; повторение и отработка структур изучаемого языка; осуществление коммуникации на языке, несмотря на недостаточное владение им. Нейтрализовать этот фактор призвана группа стратегий, получившая название компенсаторных.

Для иностранных студентов-филологов, планирующих осуществление педагогической профессиональной деятельности, актуальной является группа стратегий, направленных на организацию учебной и коммуникативной деятельности партнеров по общению (учеников, студентов и т.п.). Такие стратегии называют манипулятивными, педагогическими, организационно-методическими [5].

Современной методикой предлагаются следующие алгоритмы обучения стратегиям: первоначальное моделирование (введение) стратегии преподавателем, сопровождаемое объяснением ее применения и важности, обсуждением преимуществ ее использования, использование стратегии студентами под руководством преподавателя; определение, при каких условиях стратегия может быть использована;

самостоятельное применение студентами данной стратегии для выполнения новых учебных и коммуникативных заданий, оценка эффективности стратегии [2].

Выделяют рецептивные стратегии аудирования и чтения, продуктивные стратегии продуцирования текстов и трансформационные стратегии (изменение структуры текста). Стратегии классифицируют и комплексно – по критериям обучения аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике) и видам речевой деятельности [3]. В процессе языковой подготовки иностранных студентов-филологов основное внимание уделяется коммуникативной составляющей стратегической компетенции и лингвистическим параметрам ее формирования, актуальным для получения профессионального образования. Конкретные речевые действия, которые способствуют реализации стратегии, – речевые тактики [1].

Анализ коммуникативных потребностей студентов-филологов позволил определить коммуникативные интенции, которые соотносятся с использованием манипулятивных стратегий. Кроме желания (необходимости) получить (воспроизвести) информацию, тематика которой соответствует учебно-профессиональным потребностям инофонов, им нужно уметь реагировать на неточные или неполные ответы с целью разъяснения, уточнения сообщаемого.

В диссертационном исследовании, осуществленном под нашим руководством китайским аспирантом Чень Чунься, разработан лингвооперациональный корпус языковых единиц, отражающих основные профессионально-ориентированные коммуникативные потребности будущих преподавателей. Это глаголы-операторы, обозначающие умственные и коммуникативные действия в процессе изучения и преподавания иностранного (русского) языка. Например: *активизировать (коммуникативные умения), анализировать (морфемную структуру), вставлять (необходимую языковую единицу), выбирать (ключевое слово), выделять (окончание в слове), выписывать (слова с национально-культурным компонентом значения), выполнять (задание), готовить (сообщение на тему), задавать (вопрос), заполнять (пропуски словами), давать определение (понятия), исправлять (неправильное написание слова), образовывать (новые слова), (синоним, антоним, эквивалент), относить (слово к тематическому ряду, тематической группе)* и т.д.

В учебно-профессиональной сфере общения будущих филологов названные коммуникативные интенции реализуются на материалах текстов по специальности, художественных текстов, материалах для обучения аспектам языка и видам речевой деятельности. Кроме того, актуальный для названного контингента уровень коммуникативной компетентности предполагает владение языковыми средствами идентификации, определения предмета, классификации предметов, выражения качественных и количественных характеристик предмета.

Поскольку речь идет об обучении иностранному языку, актуальным является формирование компенсаторных стратегий, предполагающих сообщение собеседнику о непонимании; о неполном понимании; уточнение воспринимаемой информации; реакцию на информацию собеседника о непонимании (неполном понимании); объяснение, уточнение продуцируемой информации.

Квалификация и характеристика предмета выражаются грамматическими конструкциями: *что – это что; что представляет собой что; что является чем; что служит чем; что имеет что; что обладает чем; что отличается чем; что характеризуется чем*. Например: *Человеческая речь представляет собой цепь связанных словесных единиц, образующих текст. Единицами синтаксиса являются словосочетание и предложение. Лексически неделимые, целостные по значению словосочетания называются фразеологизмами. Словосочетание является одновременно фонетической, лексической и грамматической единицей*.

Если студент не понял высказывание данной группы, можно использовать компенсаторную стратегию, реализующуюся в тактиках:

1. Извините, я не понял, что такое ... (фразеологизм). 2. Вы не могли бы повторить, что такое ... (фразеологизм). 3. Извините, я не совсем понял, афоризм это...? 4. Повторите, пожалуйста, корень слова это...? 4. Изменяемая часть слова – это окончание? 5. Словосочетание является... чем? 6. Я не понял, непонятно, объясните, повторите кто (что, когда, где, почему и т.д.)

Нужно уметь не только задать вопрос, но и ответить на него точно в соответствии с интенцией спрашивающего: – Фразеологизмы – какие словосочетания? – Лексически неделимые, целостные.

Цели освоения стратегии уточняющего вопроса служат задания, которые выполняются еще на начальном этапе обучения. Но умениям составления вопросов, к сожалению, уделяется недостаточно внимания. Студенты, как правило, учатся отвечать на вопросы, предлагаемые преподавателем. Каждая грамматическая конструкция, несущая определенную коммуникативную нагрузку (определение предмета и т.д.), должна обрабатываться и в процессе выполнения заданий на составление вопросов.

Вычленению коммуникативно значимых элементов высказывания при аудировании помогает упражнение типа «снежный ком»: Слушайте предложение по частям. Повторяйте. Будьте готовы записать (повторить) итоговый вариант предложения:

- основное лексическое значение;
- выразить основное лексическое значение;
- часть слова, которая выражает его основное лексическое значение;
- центральная, далее неделимая часть слова, которая выражает его лексическое значение;

*Корнем слова называется центральная, далее неделимая часть слова, которая выражает его основное лексическое значение.*

Тактика уточнения формируется в ходе выполнения следующих упражнений. Прослушайте предложение. Используя выражения «я не понял, повторите, пожалуйста; уточните, пожалуйста; объясните, пожалуйста, еще раз» попросите уточнить информацию. Приведите как можно больше вариантов.

А) *Корнем слова называется центральная, далее неделимая часть слова, которая выражает его основное лексическое значение.*

Варианты ответов:

1. Повторите, пожалуйста, что называется корнем слова.
2. Объясните, пожалуйста, еще раз, какая часть слова называется корнем.
3. Уточните, пожалуйста, какое значение выражает корень слова.

Б) *Корень является общей, далее неделимой частью группы родственных (однокоренных) слов.*

Варианты ответов:

1. Повторите, пожалуйста, какой частью группы родственных слов является корень.
2. Объясните, пожалуйста, еще раз, частью какой группы однокоренных слов является корень.
3. Уточните, пожалуйста, как называются родственные слова.

Для стратегии формулировки высказывания в ответ на непонимание собеседника необходимо освоить компенсаторные тактики использования синонимов, антонимов, использование описания, контекста, родового слова, словообразовательного анализа.

*Тактика «использование антонимов».*

1. – Андрей выздоровел.  
– Выздоровел? Он недавно болел, а сейчас что? Опять проблемы со здоровьем?  
– Нет-нет, не волнуйтесь. «Выздоровел» – антоним слова «заболел».  
– А-а, ну хорошо. Когда он придет на занятия?

Эффективной тактикой семантизации является *словообразовательный анализ*. Освоение данной тактики наиболее успешно осуществляется на рядах слов с

идентичными морфемами (*чита-тель, писа-тель, много-этажный, много-сложный; сниж-ение, увелич-ение; биолог-ический, филолог-ический*).

Наиболее эффективным приемом формирования тактики «описание» являются описательные диктанты или упражнения на эквивалентные замены:

Прослушайте (прочитайте) словосочетание, замените его одним словом (в скобках приведены ожидаемые ответы): *житель Украины* (украинец), *сделанный из дерева* (деревянный), *территория, которой управлял князь* (княжество), *украшение для пальцев* (кольцо). Освоив данную тактику, студент на просьбу объяснить слово использует обратное действие описания: *земледелец – человек, выращивающий хлеб, кольцо – украшение для пальцев, деревянный – сделанный из дерева* и т.д.

Часто названные тактики используются в комплексе:

Классическим примером обучения тактике эквивалентных замен можно считать упражнения на замену причастного оборота придаточным предложением со словом «который». Опишем освоение данной тактики.

Первый этап освоения тактики: введение материала преподавателем.

Причастный оборот можно заменить придаточным предложением со словом «который» и наоборот (примеры).

Второй этап: актуализация. **Обратите внимание!** замена придаточного предложения причастным оборотом возможна, если союзное слово «который» стоит в форме именительного или винительного падежа (примеры).

Третий этап: практика. Замените а) причастные обороты придаточными предложениями со словом «который»; б) предложения со словом «который» причастным оборотом.

Четвертый этап: перенос. Использование тактики. Объясните своему другу, который плохо говорит по-русски, следующие словосочетания: *читающий студент, поющие девушки*. Применение тактик как элементов стратегии компенсации начинается после осознания коммуникантами проблемы непонимания. После этого используются следующие формулы: *объясните, пожалуйста, ...Повторите, пожалуйста, ...Уточните, пожалуйста, ... Скажите это по-другому (другими словами). Как это сказать по-русски? Что значит это слово? Слово «...» обозначает «...»?*

В процессе коммуникации студенту бывает нужно уточнить, правильно ли его поняли, поэтому необходимо овладение формулами: *Это понятно (ясно)? Вы поняли, кто (что, где, как, какой, сколько и т.д.)? Структура чего-либо (состав, значение, размер и т.д.) понятна?* К тактике уточнения также относятся вопросы: *Вы говорите, что...? Я правильно понял (а), что...? Вы считаете, что ...?* К тактике речевой поддержки относят фразы *Интересно! Как интересно! Точно. Оригинально. Правильно. Так. Понятно. Ага.*

Незнание данных формул, отсутствие в структуре деятельности студента компенсаторных стратегий ведет к вынужденному использованию *стратегии отказа* (прекращения коммуникации).

### Литература:

1. Верещагин Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Ин-т рус. языка им. А. С. Пушкина, 1999. – 84 с.
2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – Изд-е 5-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
3. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія/ О. В. Любашенко. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.
4. Ушакова Н.И. Формирование у образовательных мигрантов умений самостоятельной деятельности средствами учебника по языку обучения //



Академическая адаптация образовательных мигрантов в стране обучения: монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2017. – С.92–104.

5. Чень Чунься. Лингводидактические задачи и методические основы подготовки китайских филологов-русистов / Чунься Чень / *Лінгвістичні та лінгвокультурологічні аспекти навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конф. (Дніпропетровськ 31 бер. – 1 квіт. 2016 р.)*. Дніпропетровськ, 2016. –С.133–137.

*Ходаківська М.О.  
Харківський національний університет будівництва та архітектури  
м. Харків, Україна  
e-mail: khodakovskaya@i.ua*

### **До питання про організацію роботи з фразеологізмами у процесі формування комунікативної компетенції іноземних учнів архітектурних спеціальностей**

У практиці викладання іноземних мов, в тому числі й української як іноземної, необхідно приділяти велику увагу вивченню фразеологізмів. Фразеологія будь-якої мови – це найцінніша лінгвістична спадщина, в якій відбивається національна культура, історія народу, який говорить на ньому, його думки та менталітет. Тому в кожній мові фразеологія має особливі форми вираження, а фразеологічні одиниці являють собою невичерпну повноводну річку, що несе свої хвилі, збагачуючи та підживлюючи будь-які стилі мови. Представники певної мови зазвичай прагнуть використовувати мову не тільки як засіб комунікації, а й в тій її функції, яку можна назвати естетичною. Потенційна образність фразеологізму відповідає елементарній потребі урізноманітнити мову засобами самої номінації, надати їй експресивно-оцінну спрямованість.

Вживання фразеологічних одиниць (ФО) викликає труднощі при вивченні української мови іноземними студентами. Це пов'язано з тим, що ФО, які функціонують в мові як роздільно оформлені утворення, цілісні за значенням, стійкі в своєму складі. Значення ФО завжди пов'язане із значенням вільного словосполучення того ж складу. Цей зв'язок є критерієм класифікації деяких фразеологічних явищ.

Вивчати проблему презентації фразеологізмів важливо не тільки в плані теоретичного вирішення проблеми, а й в практичному аспекті, а саме вивчення мови як іноземної. ФО частково представлені в текстах мистецтвознавчого характеру (розповіді про творчість художників, архітекторів, опис творів образотворчого мистецтва), які входять до курсу навчання української мови як іноземної студентів архітектурного факультету ХНУБА. Факти існування фразеологізмів в подібних текстах заслуговують особливої уваги, тому що вони відображають національно-культурну специфіку, є вербальним вираженням почуттів, емоційних оцінок, способів впливу, яскравих і влучних характеристик людини, предметів, ситуацій.

Іноземні студенти (особливо негуманітарного профілю) не досить добре знають механізми побудови ФО і сприймають їх як вільні словосполучення. Навчання фразеології буде більш успішним, якщо виявити найефективніші методи та прийоми, які можуть бути використані викладачем при вивченні різних тем курсу. Вибір методів і прийомів визначається основним завданням комунікативного вивчення української мови - не тільки навчити чути фразеологізми, бачити їх у тексті та розуміти, а й

активно, стилістично виправдано вживати в мові, в повсякденній мові або в професійному спілкуванні.

Фразеологічні засоби мови, як і лексика, знаходять застосування в різних функціональних стилях. Фразеологізми мають чітко виражене стильове призначення. Кожен стиль мовлення послуговується значним запасом фразеологізмів. Стильове використання фразеологізму залежить насамперед від наявності чи відсутності емоційного забарвлення. Об'єктом нашої уваги стане загальнонавчана фразеологія, яка знаходить застосування як в книжковій так і в розмовній формі. Саме такі ФО найбільш часто зустрічаються в текстах з мистецтвознавства, саме їх ми очікуємо почути при описі картин, описі життя і творчості художників, архітекторів. Подане дослідження спрямоване на розгляд і аналіз типових помилок в сфері вживання ФО та пошук способів усунення складнощів при фразеологізмі іноземними учнями. Цей процес в значній мірі визначає специфіку навчання української фразеології як іноземної. Іноземний студент, який вмівло продукує фразеологізм, виділяється із загальної маси студентів, які знаходяться на просунутому етапі навчання українській мові як іноземній.

Всебічне дослідження ФО, увага до всіх стилістичних пластів сучасної української фразеології дозволить вирішити низку питань, що стосуються значущих одиниць мови в цілому, характеру лексичного значення слів, співвідношення синтаксичного поєднання слів та їх значення, різних питань словотвору та етимології стилістики художнього мовлення. Всебічне вивчення фразеологічної системи сучасної української мови дозволяє нам отримати уявлення про їх основні структурно-семантичні та стилістичні типи, дізнатися їх походження. Знання фразеологічних скарбів української мови, розуміння їх, правильне вживання є безсумнівним показником емоційного мовлення. Фразеологізми несуть не тільки предметну, а й естетичну інформацію. Тому необхідно виробляти навички вмівлого вживання фразеологізмів у повсякденній мовній практиці. Робота з фразеологізмами дозволяє розширити фразеологічний запас учнів, довести важливість правил гнучкої поведінки людей у суспільстві, ознайомити з нормами етикету в спілкуванні, з особливостями українського національного етикету, сприяє реалізації комунікативної та діяльнісної змістових ліній навчання української мови. Особливо важлива презентація фразеологічних одиниць в іноземній аудиторії, оскільки вони мають специфічні властивості в низці інших значущих одиниць мови.

#### **Література:**

1. В. В. Виноградов. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977.
2. Гудков, Д.Б. Теория и практика международной коммуникации. М.: Гнозис, 2003.
3. Скрипник Л.Г. Фразеологія української мови. – К.: Наукова думка, 2003. – 280 с
4. Ужченко В.Д. Фразеологія сучасної української мови. – Луганськ: Альма-матер, 2005.–400с.

*Hudson, David.*  
*International House Kharkiv*  
*Great Britain*  
*Kalnychenko, Natalia*  
*V.N. Karazin National University of Kharkiv*  
*Kharkiv, Ukraine*  
*e-mail: kalnychenko@ukr.net*

## **Teaching English, Russian, and Ukrainian at the language courses**

International House Kharkiv, established in 1990, is the largest school in Kharkiv with over 20 qualified teachers who are both local Ukrainians and from overseas. We teach students from a variety of backgrounds, although due to the cost of the school, often they are drawn from the middle- and upper-middle classes of Ukrainian society. We also attract members of Kharkiv's Vietnamese community, as well as foreign students studying at the many universities in the city.

Students are split by both age group and level – thus students are nearly always with not only their own contemporaries, but also those of a similar ability. This is particularly important for young learners and teenagers, where age differences seem amplified in their own eyes and the difference in development between two or three years is quite large. Grouping them by ability also helps them in terms of taking some pressure from them, especially in situations where mistakes are amplified by the mocking of others and not losing face is of great importance. Most young learners and teenagers are therefore with others whose ages are within one or two years of their own. Adults, classed as those over 16 years of age, are split only by ability.

The ability of students is checked by a placement test administered before the first lesson. This test consists of a written grammar component and an oral interview. Both are designed to check knowledge of grammar and complement each other. The oral interview also allows the student to demonstrate non-academic language skills such as fluency, discourse management and listening.

Each level is assigned a coursebook, which is level appropriate to that shown during the placement test. The choice of coursebook is made by the school, although in the case of non-standard coursebooks for certain specially-tailored courses the teacher may have some input. The books are non-nation specific books with general topics designed to interest students from as wide a variety of backgrounds as possible. Most coursebooks are published by large international publishers and have been designed by a team of experienced coursebook writers. Even then, some books are still more appropriate to students from a particular country and background and in this case the experience of the school or teacher come into play in making the appropriate choice. The books are designed to provide a wide range of grammar and skills and cover speaking, listening, reading, writing, grammar, vocabulary, pronunciation and discourse management. They are also designed to recycle material already covered to allow students practice and incorporate new material into what has already been covered. The teacher's job is to present the material in as interesting a way as possible, and also to add extra material as necessary. Although the book provides a syllabus and base for teachers and students to follow, no book is perfect and there are times when the teacher has to take tasks from other books or from specially designed, non-course specific resource packs to either provide additional practice, or to add interest to a particular group. The teacher can also use videos or web-based materials to provide additional stimuli to the groups.

Many of the students' mistakes are based on the differences between the structures of Russian/Ukrainian and English. Most of the students we teach in Kharkiv are native speakers of Russian, although there are some native Ukrainian speakers, often students at the universities who have come to Kharkiv from other parts of the country. Students have particular problems with perfect tenses and articles, although conditional sentences can also provide problems. Differences with the use of countable nouns can lead to problems such as "advices," although this is not a problem unique to Ukrainian students. There are also problems with incorrect dependent prepositions and other incorrect collocations, often a problem of direct translation in the mind of the students while using the language. Students still seem loathed to record vocabulary in the form of example sentences, which would help eradicate some of these problems. This is a remnant of the education they received in school where words were recorded in lists with translations. Students are still too heavily dependent on translation to understand new material, especially the use of translation apps on electronic devices. There is a tendency not to use English-English dictionaries and this holds students back, especially at higher levels where more abstract ideas do not fit into easily understandable translations.

Pronunciation is another area where Ukrainian students need more work. Too often students attempt to use Russian or Ukrainian phonemes to cover English sounds, or approximations in the cases where non-analogical phoneme exists. The result is understandable, but can lead to some misunderstandings in some cases. Nobody wishes to eradicate students' accents, as these are obviously part of the students' identity, but more work is needed to make phonemes more accurate. Diphthongs also provide problems, as they are absent from both Russian and Ukrainian.

Many students often place an over importance on grammar accuracy, and feel that knowledge of grammar represents a marker of overall knowledge of the language. This is particularly the case with older students. Many younger students enjoy speaking activities and place less focus on grammatical accuracy.

Although many hold the opinion that many of our students are looking to emigrate, this is very often not the case. Although undoubtedly some students do have a longer term plan to try to move abroad for work or study purposes, this is perhaps less the case than fifteen or twenty years ago. Among adult groups, including those studying at universities in the city, the chance that learning English gives to further career prospects here in Ukraine is probably the most common response to the question of why they are learning English. Many young people enjoy English language music and film/TV culture, and many have used English on trips abroad, thus giving them firsthand knowledge of the importance of English in the wider world. More students have been to foreign countries today than fifteen years ago, and this has helped motivation of younger people to learn English. Also, many job advertisements now state some knowledge of English is a basic requirement. This may become more as the Ukrainian economy opens up to more outside business. We also see academics from Kharkiv's universities who either have to read academic literature in English or even have to deliver lectures in English here in Kharkiv.

We also have many students who work in the cities' large network of IT companies which outsource their work to international clients all around the world. For many of these students, English is a necessity and they use it daily at work. Often they are extremely knowledgeable about the more technical vocabulary for their jobs, but require work with fluency to help them communicate more easily.

International House also runs courses in the Ukrainian and Russian languages. Most of the students are between 35-50 years old and are mostly businessmen or managers determined to make a career at their company. They need Russian for doing business and promote their goods at the markets of the post-Soviet republics. They select Kharkiv for their practice as it is a big city and most of the population speak Russian. Besides, they do not require visa for

the flight to Kharkiv (from Germany, Italy, or Turkey). It is convenient for some to come for a week or two for an intensive language course twice or thrice a year.

The representatives of this group of students do have some commands in Russian having studied it at some Russian language courses at the place of their constant residence. Usually they study individually, face-to-face. The classes are divided into two parts: indoors and outdoors. Outdoors, the students communicate at various public places and the people in the street using the chance to speak in real situations and to get acquainted with the culture and everyday life directly. That is what they arrive in Kharkiv for: to have an authentic language practice.

The smaller half of the students is the students of Kharkiv universities from abroad who desire to improve their language skills to better succeed at their University classes. This category of students attends classes irregularly.

Ukrainian is studied by the foreigners who would like to move to the Western Ukraine.

*Цимбал Т.Н.*  
*Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет*  
*г. Харьков, Украина*  
*e-mail: tsimbal.tn@gmail.com*

### **Социальные сети как эффективная среда коммуникации в языковой подготовке иностранных студентов**

Мы живём в эпоху цифровой революции. Именно благодаря стремительно развивающимся цифровым технологиям преподавание иностранных языков неизбежно претерпевает принципиальные изменения. Благодаря Интернету и мобильным сетям доступ к информации открыт 24 часа в сутки практически везде. Поэтому учебные аудитории перестают быть единственным местом, где студенты получают знания. Преподаватель и учебники уже не единственные источники информации. Более того, исчезает монополия на создание учебного контента у издательств — сегодня многие тысячи педагогов во всем мире создают и публикуют в сети учебные материалы, которые часто оказываются очень удачными и востребованными. И наконец, новые цифровые технологии позволяют переосмыслить процесс обучения и разработать новые формы организации и проведения занятий по языковой подготовке иностранных студентов.

Анализ публикаций по проблеме использования возможностей социальных сервисов в средней и высшей школе рассматриваются в работах: Бондаренко Е., Патаракина Е., Бугайчука К., Ярмакова Б., Резника М., Тима О'Рейли и др. [1; 7]

Гуревич Р., Золотухин С.А., Ивашнева С.В. , Клименко О.А., Фещенко А.В. изучают роль и особенности внедрения социальных сетей в сферу образования.

Интегрирование интернет-технологий в процесс обучения русскому языку как иностранному (РКИ) – настоящий катализатор передовой педагогической теории, продолжение личностно-ориентированного подхода к обучению на новом, более высоком уровне. *Личностно-ориентированный подход*, направленный на развитие личности учащегося, имеет сильные и давние традиции в методической науке. Его основы заложены в работах Гальперина П.Я. [2], Зимней И.А. [3], Леонтьева А.А. [5] и др. Внедрение интернет технологий в процесс обучения иностранному языку придает

лично-ориентированному подходу к обучению новый импульс, помогает выйти на принципиально новый, более высокий уровень в практике изучения и преподавания РКИ.

Целью статьи является обоснование целесообразности и эффективности использования социальных сетей в интенсификации учебного процесса и повышении уровня владения иностранными студентами языком обучения.

Методический потенциал социальных сетей в обучении РКИ обуславливается следующим:

1. Социальные сети весьма популярны среди иностранных студентов. Они являются для них естественной средой общения, поэтому изучение языка с помощью социальной сети Facebook воспринимается не как еще одна тяжелая и неприятная обязанность, а, скорее, как развлечение.

2. Интерфейс социальных сетей позволяет загружать контент различного формата: текстовые документы, изображения, видео, звуковые файлы, а также обсуждать их. При работе с такого рода русскоязычным мультимедийным контентом развиваются умения всех видов речевой деятельности: как чтения, аудирования, письма при работе в сети, так и говорения при последующем устном обсуждении на аудиторных занятиях.

Привлекательность социальных сетей для пользователя определяется их существенными характеристиками, создающими исключительно комфортные условия для общения:

- идентификация пользователя – возможность указать информацию о себе (школу, институт, дату рождения, любимые занятия, книги, кинофильмы, умения и т. п.) и получить аналогичную информацию о других пользователях; при этом уровень доступности личной информации может регулироваться;

- присутствие на сайте – возможность увидеть, кто в настоящее время находится на сайте;

- отношения – возможность указать статус отношений между двумя пользователями (друзья, члены семьи, друзья друзей; учитель, студент, координатор учебной группы; работодатель, соискатель и т.д.);

- общение – возможность общаться с другими участниками сети (отправлять личные сообщения, комментировать материалы);

- группы – возможность сформировать внутри социальной сети сообщества по интересам;

- система оценок (рейтинг, репутация) – возможность оценить материалы, размещенные пользователем в сети (документы, фотографии, ссылки и т.д.), его вклад в развитие ресурса, а также возможность выразить свое отношение к поведению пользователя;

- обмен – возможность поделиться с другими участниками значимыми для них материалами (фотографиями, документами, ссылками, презентациями и т. д.) [4].

Применение возможностей социальных сетей в образовательной практике является новым действенным инструментом интенсификации учебного процесса, инструментом превращения изучения и преподавания иностранного языка в творческий процесс сотрудничества преподавателя и студентов в достижении общей цели: непрерывно повышать уровень владения студентами иностранным языком, занимаясь тем, чем им интересно заниматься.

Интернет технологии как инструмент обучения РКИ придают дополнительную мощную мотивацию, т.к. студенты имеют возможность использовать полученные знания и сформированные умения в условиях реальной, а не учебной коммуникации, на практике убеждаться в эффективности и полезности своих усилий в изучении русского языка. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения РКИ создает предпосылки к развитию умений приобретать знания самостоятельно и

позволяют учащимся реализовать личностно-ориентированный подход к изучению языка. В то же время процесс преподавания и изучения РКИ превращается в процесс, взаимно обогащающий знаниями и умениями обе его стороны: и студентов, и преподавателей.

Студенты учатся эффективно извлекать информацию из размещенных в Интернете электронных текстов, отличающихся более актуальным содержанием, чем тексты на бумажных носителях.

Можно выделить следующие преимущества использования социальной сети в качестве учебной площадки. 1. Привычная среда для учащихся. 2. В социальной сети человек выступает под своим именем-фамилией. 3. Технология Wiki позволяет всем участникам сети создавать сетевой учебный контент. 4. Возможность совместной работы. 5. Наличие форума, стены, чата. 6. Каждый ученик – участник может создать свой блог, как электронную тетрадь. 7. Активность участников прослеживается через ленту друзей. 8. Удобно использовать для проведения проектов. 9. Подойдет в качестве портфолио как для студента, так и для учителя. [6]

Применение в виртуальных учебных группах технологий форумов и вики позволяет всем участникам самостоятельно или совместно создавать сетевой учебный контент, что стимулирует самостоятельную познавательную деятельность. Возможность совмещения индивидуальных и групповых форм работы способствует большей степени понимания и усвоения материала, а также выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий. Общее для всех участников учебного процесса коммуникативное пространство дает возможность коллективной оценки процессов и результатов работы, наблюдения за развитием каждого участника и оценки его вклада в коллективное творчество. Высокий уровень взаимодействия обеспечивает непрерывность учебного процесса, выходящего за рамки занятий. Понятность идеологии и интерфейса социальных сетей большей части Интернет-аудитории позволяет сэкономить время, минуя этап адаптации учащихся к новому коммуникативному пространству. Мультимедийность коммуникативного пространства предельно облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео- и аудиоматериалов, интерактивных приложений.

Использование социальных сетей в учебно-воспитательном процессе способствует обмену информацией, повышает мотивацию учащихся в учебной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей и познавательный интерес. Все эти факторы положительно влияют на формирование знаний и умений.

Кафедра языковой подготовки Харьковского национально-автомобильно-дорожного университета активно внедряет различные формы компьютерной поддержки учебного процесса. Преподавание происходит на базе применения различных программных продуктов и ресурсов сети Internet. Организуя учебно-познавательную деятельность студентов на занятиях по языковой подготовке, можно использовать социальные сети для решения следующих задач:

- организовывать коллективную работу студентов на занятии и вне аудитории, что способствует сотрудничеству, приобретению опыта работы в команде;
- расширять организацию обучения студентов дома, поскольку социальные сети позволяют использовать учебный контент без ограничения временными, географическими и возрастными границами;
- обеспечивать развитие персонифицированной учебной среды студента, создание его портфолио и учебного контента дисциплины.

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

1. Подготовка к аудиторным учебным занятиям через онлайн-сеть. Важным условием этого процесса является создание качественного учебного контента благодаря формированию основательной теоретической и практической основы по предмету. На «стену» загружаются файлы, учебные комплексы, а также архивированные документы и учебные видео, аудиоматериалы. Удобным является то, что студенты с этим материалом могут работать в любое время суток, имея к нему свободный доступ.

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

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

Таким образом, преимущества интеграции социальных сетей в учебный процесс состоят в следующем:

- данные технологии позволяют создавать учебную среду, которая строится вокруг обучающихся, и учитывать возможности и индивидуальные особенности каждого участника учебного процесса;

- обмениваясь комментариями и публикуя свои посты, студенты не только развивают навыки электронного дискурса, но и создают особое виртуальное учебное сообщество, в которое входит и преподаватель;

- социальная сеть расширяет рамки традиционной учебной аудитории, кардинально меняя традиционную роль преподавателя;

- технология социальных сервисов способствует организации автономной работы студентов;

- личный блог студента является своего рода дидактическим и психологическим инструментом, поскольку он помогает застенчивым учащимся высказаться и быть услышанными, проявить себя.

Использование социальных сетей в процессе изучения РКИ приведет к созданию особой обучающей сферы, в которой все участники образовательного процесса смогут общаться, совместно создавать учебную базу данных, обмениваться идеями, контролировать учебный процесс, получать помощь от носителей языка и т.д. Причем самое ценное преимущество использования именно социальных сетей состоит в том, что все это можно будет делать на одной программной платформе, не прибегая к другим интернет-технологиям [7].

#### **Литература:**

1. Бондаренко, Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности [Электронный ресурс] Е. Бондаренко. – URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067> (дата обращения: 30.11.2018).



2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – 148 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие.— Ростов н/Д: Феникс, 1997. — 400 с. Материалы междунар. заоч. науч. Конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 405-407.]
4. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса [Текст] / О.А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире:
5. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
6. Сервисы Web 2.0 в образовании и обучении. URL: <http://ru.wikibooks.org> (дата обращения 20.11.2018)
7. O'Reilly T. What Is Web.2: Design Patters and Models for the Next Generation jf Software [Электронный ресурс] / O'Reilly Tim. – Режим доступа: <http://www.oreilly.com/pub /a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1> (дата обращения: 10.11.2018)

**Цыганенко В.В.**  
**Национальный фармацевтический университет**  
**г. Харьков, Украина**  
**e-mail: [arev\\_tsyganenko@ukr.net](mailto:arev_tsyganenko@ukr.net)**

### **Организация самостоятельной работы при обучении на русском языке в группах иностранных студентов-фармацевтов 3 курса**

Самостоятельная работа студентов (СРС) осуществляется под руководством преподавателя без его непосредственного участия в специально отведенное для этого время в аудитории или вне её. Эта особая форма обучения контролируется преподавателем через задания, при выполнении которых студенты демонстрируют уровень активной мыслительной, поисково-исследовательской и аналитической деятельности. Методически обеспечить СРС – значит составить перечень и тематику самостоятельных работ, сформулировать цели и задачи каждой из них, разработать инструкции или методические указания, подобрать учебную, справочную, методическую и научную литературу [1, 2]. На кафедре гуманитарных наук Национального фармацевтического университета (НФаУ) в рамках организации методического комплекса учебных дисциплин созданы «Методические рекомендации по самостоятельной работе по дисциплине «Русский язык» для иностранных студентов 3 курса» (МРСР-3). Эти материалы находятся во взаимосвязи с аудиторным курсом, расширяя и дополняя его, и дают возможность студентам закрепить полученные знания в период существенно увеличенных в последние годы часов СРС.

Цель МРСР-3 – ознакомить иностранных студентов 3 курса с дополнительным материалом к аудиторному содержанию дисциплины «Русский язык»; совершенствовать навыки восприятия научной неадаптированной и профессионально-ориентированной информации при реферативно-просмотровом чтении научных статей и публицистических материалов прессы; обеспечить студентов необходимыми данными для построения устных и письменных высказываний на основе текста по специальности, закрепить овладение необходимыми лексико-семантическими конструкциями, которые используются при описании и анализе научного текста, его

компрессии; расширить профессиональную компетенцию студентов при ознакомлении с неадаптированными печатными текстами. Издание включает в себя методические рекомендации по выполнению самостоятельной работы, содержание тем для дополнительного самостоятельного изучения по дисциплине «Русский язык» в группах иностранных студентов 3 курса, научные и научно-популярные неадаптированные тексты медико-фармацевтического профиля для самостоятельного чтения, список рекомендованной литературы.

Задания к текстам позволяют проверить уровень языковой подготовки студентов на материале, который входит в 5 и 6 модули. Так, например, тема аудиторной работы «Изучение общей структуры научного текста» 5 модуля соотносится в СРС с реферативно-просмотровым чтением текста «Биология как система наук», смысловым анализом абзацев, определением темы (Т), коммуникативной задачи (КЗ), микротем (МТ), данного (Д) и нового (Н), составлением структурной схемы (СС) текста и завершается подготовкой монологического сообщения «Биология как система наук о живой природе». Тема «Характеристика научных текстов типа описания при рассмотрении самопроизвольных и обусловленных процессов» в СРС дополнена: рассмотрением частей композиционной структуры в тексте-описании самопроизвольного процесса «Обмен веществ», составлением его СС; выделением лексико-грамматических конструкций для описания обусловленного процесса в тексте «Ускоряющее действие неорганических катализаторов и ферментов в различных реакциях». Тема «Тезисы» закрепляется в СРС на примере текстов «Как бороться с болью», «Фармакологическое обеспечение наркоза». Аудиторная тема «Умозаключение и резюме при компрессии учебно-профессиональных текстов» реализуется в СРС при ознакомительно-реферативном чтении текстов «Хромосомные патологии», «Стресс в жизни человека», «Генные мутации и наша индивидуальность» с общим охватом содержания, формулировкой темы и проблемы с использованием соответствующих клише, выполнением тестовых заданий, контролирующих понимание глубины научного текста, обеспечивающих определение наличия/отсутствия указанной информации, поиск дополнительной информации при выборе/формулировке правильного варианта умозаключения и резюме. Тема «Аннотирование текста с элементами анализа» рассмотрена в СРС в тексте с элементами анализа «Грипп и другие ОРВИ: противовирусная терапия и профилактика» для использования соответствующих клише для аннотации. Тема «Аннотирование текста с элементами обзора и характеристики» отрабатывается в СРС на материале научной статьи из журнала «Провизор» «Цикорий дикий (Цикорий обыкновенный) *Cichorium intybus* L. (аналитический обзор)». Тема «Составление реферата-обзора данных научных исследований» распространяется в СРС при составлении реферата-обзора «Применение лекарственных веществ в медицине» на материале текстов «Шалфей лекарственный», «Применение эхинацеи пурпурной в медицине», а также при составлении реферата-обзора «Комплексный гомеопатический препарат Бронхо-гран в лечении хронических заболеваний лёгких» на материале текстов «Комплексный гомеопатический препарат Бронхо-гран в лечении и реабилитации хронических неспецифических обструктивных заболеваний лёгких»; «Гомеопатический препарат Бронхо-гран в комплексном лечении хронического бронхита у больных преклонного возраста».

Одним из видов СРС 3 курса является работа с текстом устной темы. Качество устной речи оценивается преподавателем в аудитории. Во время содержательного модуля 5 (СМ-5) студенты проходят в аудитории 7 устных тем, связанных с будущей специальностью, среди которых: «Провизор и врач в историческом прошлом и настоящем», «Древние лекарственные формы: технологические процессы и препараты», «Первые аптеки в Украине», «Аптеки-музеи», «Здравоохранение в Украине», «Каким должен быть провизор», «Всеукраинская аптечная ассоциация», «Фармацевтическое образование в Украине», «Программа базового фармацевтического

образования», «Национальный фармацевтический университет», «Учёные НФаУ в фармацевтическом производстве Харьковщины». В МРСР-3 эти темы закрепляются на дополнительном к изложенному в аудитории материале и реализуются в: *монологическом сообщении с элементами описания* о профессиональных качествах и необходимой подготовке провизора; подготовке *монолога-описания с элементами рассуждения* по темам: «Фармацевтическое образование в Украине», «Программа базового фармацевтического образования». Предметом изучения в аудитории содержательного модуля 6 (СМ-6) является ряд тем: «Медицинское страхование в Украине», «Развитие гомеопатии в украинской фармации», «Охрана окружающей среды и здоровье». Параллельно с изучением данных тем в МРСР-3 предложены дополнительные материалы по гомеопатии и охране окружающей среды: ознакомительное чтение текста «Об истории развития гомеопатической службы в Украине и распространении этого метода в XX веке и в постсоветский период» с *заполнением таблиц и конспектированием*, а также письменными ответами на вопросы *в виде тезисов*, подготовкой *монолога-сообщения*; ознакомительное чтение текста интервью журналиста из газеты «Факты и комментарии» о современном развитии гомеопатии в Украине; работа с текстом для дополнительного чтения «Ассортимент гомеопатических средств в Украине»; материалы печати по утилизации мусорных отходов в Украине с составлением плана, подготовкой *монологического высказывания-сообщения* и написанием реферата-конспекта «Роль экологии в жизни человека». Ряд тем, которые должны быть подготовлены студентами в виде самостоятельных монологических высказываний объёмом до 12-15 предложений на русском языке, в связи с увеличением учебного времени на самостоятельную работу был перераспределён из аудитории в СРС. Задания были адаптированы для самоподготовки, детализированы, чтобы каждый студент, работая с текстом устной темы пошагово, уделял время лексике темы и комментариям, профессионально значимым частям информации, имел возможность самостоятельно подготовить сообщение в устной форме после разбора дотекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, а также самого текста. Полученные знания реализуются на практических занятиях в аудитории, обеспечивают способность и готовность студентов логически и аргументированно анализировать социально значимые проблемы и процессы в публичной речи, вести дискуссии и полемику, готовить различные типы монологических высказываний/сообщений, редактировать научные статьи и тексты профессионального содержания с целью написания тезисов, аннотации, реферата-конспекта и реферата-обзора.

Таким образом, СРС играет огромную роль в подготовке иностранных магистров-фармацевтов, способствует развитию профессионального мышления, формирует и дополняет профессионально-ориентированное общение с коллегами и пациентами, расширяет возможности учебного процесса. Поиск новых подходов к внедрению в СРС комплекса системы заданий с разной степенью сложности позволит повысить эффективность подготовки обучаемых. Задания должны быть посильными, творческими, удовлетворяющими интерес обучаемых к расширению кругозора и знаний по предмету. Наряду с традиционными формами СРС следует выделить задания с разной степенью сложности: репродуктивные, репродуктивно-творческие, творческие и исследовательские.

Цель преподавателя не только обучить будущего фармацевта специальности, но и сформировать у него профессиональные компетенции, постоянную мотивацию к получению новых знаний, совершенствованию умений и навыков.

### Литература:

1. Гетман, Н. А. Организация самостоятельной работы студентов в образовательной среде медицинского ВУЗа / Н.А. Гетман // Педагогическое образование в России. – 2014. – №3. – С.16-22.
2. Цыганенко В. В. Самостоятельная работа иностранных студентов-нефилологов фармацевтического вуза как оптимизатор процесса обучения // В сб. «Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Вып. №1 (20), 2016. – С. 33-37.

*Чала А. Г.*

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,  
м. Харків, Україна  
anya.chalaya@ukr.net*

### **Особливості фахової підготовки сучасного вчителя-словесника в контексті імплементації концепції «нова українська школа»**

На сьогодні сучасне суспільство України потребує змін стратегії й тактики освіти загалом і мовної освіти зокрема. Виникає потреба модернізації змісту освіти в контексті її відповідності сучасним вимогам.

Аналіз Концепції «Нова українська школа», Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» засвідчує необхідність певних змін у вищій освіті для забезпечення наступності в навчанні [2]. У той же час більшої уваги потребує вища педагогічна освіта, оскільки саме ця ланка відповідатиме за підготовку вчителя нової української школи – творчого, активного, готового до впровадження освітніх інновацій. Однак сучасна лекційно-семінарська система навчання в закладах вищої освіти, що досі ґрунтується на традиційних методах, не може задовольнити потреби й виклики сучасного суспільства. Насамперед, це стосується підготовки вчителів української мови, адже в контексті імплементації Концепції «Нова українська школа» їх роль в освітньому процесі є винятковою: спілкування державною мовою визначено в Концепції однією з найважливіших компетентностей.

*Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.*

Відповідно до Концепції «Нової української школи» перед майбутніми учителями висунуто завдання пошуку нових видів і форм щодо організації навчальної діяльності у загальноосвітній школі [3]. Розробники Концепції наголошують, що слід керуватися європейськими рекомендаціями, затвердженими Європарламентом і Радою ЄС щодо 10 ключових компетентностей, необхідних для навчання впродовж життя. Проте дві з них, що стосуються вивчення мов, є найактуальнішими і найсуперечливішими.

По-перше, набуття компетенції спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою – це вміння усно й письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, удома, у вільний час; усвідомлення ролі ефективного спілкування.

По-друге, спілкування іноземними мовами – уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно й письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання й письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів; уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування [2].

Зважаючи на це кожному викладачеві педагогічного закладу вищої освіти необхідно спрямовувати свою діяльність на формування в майбутніх учителів-словесників, а ті – в учнів, відповідних (предметних і міжпредметних) компетенцій у рамках визначених змістовних ліній, що й актуалізує проблему їхньої сучасної підготовки.

*Аналіз останніх публікацій з обраної теми.* Дослідження науковців таких, як: В. Андрущенко, Л. Ващенко, Н. Голуб, Л. Даниленко, І. Зязюн, С. Караман, В. Паламарчук, М. Поташник, О. Савченко, О. Семенов, С. Сисоєва, В. Сластьонін, спрямоване на пошук нових методів викладання в освіті, що сприяють навчанню впродовж життя, визначенню умов ефективності інноваційних процесів в освіті, забезпечують її неперервність. Також старт «Нової української школи» широко обговорюється у пресі, зокрема у статтях міністра освіти і науки України Л. Гриневич, роботах науковців О. Бігич, Л. Калініної, В. Редька.

Узагальнюючи думки науковців і методистів, а також спираючись на результати опитувань і анкетувань, що свідчать про відносно невисоку ефективність традиційних методів навчання, розглянемо докладніше нетрадиційні методи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів української мови. Зауважимо, що вони сприятимуть підвищенню рівня лінгвометодичної компетентності студентів лише за умови систематичного застосування.

Метою наукової розвідки є обґрунтування шляхів удосконалення системи вищої освіти в Україні, яка потребує змін під впливом Концепції «Нова українська школа», а також засоби підвищення рівня лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Реорганізація діяльності середньої загальноосвітньої школи обов'язково позначиться на освітньому процесі у вищій освіті, оскільки її трансформація залежить від впливу реформ у середній освіті та імплементації Концепції «Нова українська школа» [2]. Утвердження нової української школи стане можливим лише за умови переосмислення сутності освітнього процесу, пошуку й застосування таких видів навчальної діяльності, що сприяли б повсякчасному розвитку кожного учня.

Під час реформування шкільної системи освіти в Україні, мовне питання, що є основою відтворення не лише інтелектуального, але й духовного потенціалу української нації, є важливим складником освіти загалом і шкільної зокрема. Відповідно до Концепції «Нової української школи» освіта повинна стати одним із чинників розвитку самої держави, тому культура мовлення сучасних учнів, як складник шкільної культури є одним із найвпливовіших факторів українського суспільства, а отже, проблема педагогічного спілкування постає насамперед як проблема культури мовлення вчителя, тому сучасна освітня стратегія спрямована на формування особистості, яка усвідомлює важливість вивчення іноземних мов, шанує різні національні культури, яка здатна до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі. Проте, явище білінгвізму, що існує в нашій державі, зокрема на Сході України, свідчить про зростання напруження довкола проблем реалізації конституційних вимог щодо розвитку й застосування мов.

Окремо, слід зазначити, що інтеграція освітнього простору, відкритість, що призводить до спільного існування різноманітних моделей і технологій освіти – усе це досить різко змінює уявлення про те, які професійні характеристики сучасного педагога є важливими. Ще велике значення має процес упровадження інклюзивних форм освіти в систему навчання закладів середньої освіти, що є складним, пов'язаним із наявністю

бар'єрів загальної освіти, а саме: недостатній рівень компетентності в межах цієї проблеми педагогічного корпусу педагогічних закладів вищої освіти; відсутність системного бачення проблеми інклюзії та шляхів її вирішення в різних освітніх структурах; пріоритети і цінності сучасної загальноосвітньої школи орієнтовані на результат, а не на особистість.

На сьогодні при викладанні курсу «Методика навчання української мови» для студентів педагогічних закладів освіти викладачі повинні враховувати усі інновації сучасної української школи. Міністерство освіти і науки України підготувало онлайн курс EdEra для учителів початкової школи, після завершення якого їм надсилають сертифікат, що засвідчує готовність до роботи в новій українській школі. Але не враховано те, що для педагогічних закладів вищої освіти не визначено конкретних методичних рекомендацій для модернізації підготовки сучасного учителя-словесника.

Викладачі ЗВО самостійно проходять онлайн курс EdEra з метою модернізації підготовки майбутніх фахівців, а також для розробки методичних рекомендацій щодо укладання навчально-методичного забезпечення дисциплін «Методика викладання української мови» і «Методика навчання української мови» у сучасному педагогічному закладі вищої освіти. За бажанням викладачі проходять навчання у центрі професійного розвитку педагогічних працівників КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» із метою підготовки до роботи за Концепцією «Нова українська школа». Після навчання вони отримують сертифікат тренера й проводять тренінги для учителів шкіл Харкова та області. У сучасних умовах це єдиний спосіб модернізації середньої освіти та вищої педагогічної освіти одночасно.

Нова українська школа працює на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти, у межах якої максимально враховуються здібності, потреби та інтереси кожної дитини. Необхідно зазначити, що відповідно до викликів сьогодення, на практичних заняттях, студенти повинні не лише закріплювати й поглиблювати знання з курсу, але й відпрацьовувати основні складники лінгвометодичної компетентності, тому, необхідно пропонувати завдання на розробку окремих складників уроку мови й мовлення, де студенти могли б самостійно моделювати або фрагменти, або повністю уроки мови й розвитку мовлення, а також виховних заходів й позакласних занять, демонстрацію їх проведення в аудиторних умовах тощо. Такі види діяльності є показником сформованості певного компонента лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя-словесника, а тому дієвим можна вважати такий метод контролю – моделювання лінгвометодичної діяльності, що дозволяє викладачеві оцінити рівень лінгвометодичної грамотності студентів, їхньої здатності творчо використовувати знання для вирішення конкретних методичних завдань, володіння основними лінгвометодичними вміннями.

Окрім того на практичних і семінарських заняттях із курсу методики навчання української мови студенти відвідують уроки української мови в закладах середньої освіти, переглядають або фрагменти, або повністю уроки мови й мовлення, позакласні й виховні заходи, змодельовані іншими студентами в на занятті. Усі присутні проводять комплексний аналіз побаченого, що дозволяє виокремити як специфічний метод спостереження та аналізу лінгвометодичної діяльності. Можна запропонувати вивчення досвіду викладачів різних закладів вищої освіти України відповідно до обраного фаху.

Нова структура школи передбачає широке використання електронних освітніх ресурсів як засобу формування інформаційної компетентності учнів. Електронні навчальні мультимедійні матеріали міцно увійшли в освітній процес на всіх рівнях освіти. Ці продукти відрізняються комплексним поєднанням відео-, аудіо- й візуального змісту, а також керованим відтворенням. Мультимедійні презентації, що повсякчас застосовуються на лекційних і практичних заняттях, дозволяють уникнути формального підходу до організації занять, розвантажити складний навчальний матеріал, а також сприяють кращому засвоєнню інформації [1].

Викладачі кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради працюють над створенням електронного навчального посібника «Методика навчання української мови в НУШ» для професійної підготовки майбутніх вчителів-словесників, де, при наповненні візуального контенту, ураховують усі особливості реформи освіти. Такий посібник спрямований на розширення уявлення користувачів про викладання української мови.

У зв'язку зі збільшенням годин самостійної роботи студентів у кредитно-трансферній системі навчання електронні посібники сприяють більш продуктивній роботі студентів. Відповідно, особливої актуальності набуває здійснення перевірки результативності навчально-пізнавальної діяльності, яку можна визначати за допомогою однієї з технологій особистісно орієнтованого навчання – методу проектів, що спрямований створення особливого розвивального середовища; підвищення пізнавальної мотивації навчання; упровадження інтерактивних технологій; формування вмій і навичок самостійної колективної, групової та індивідуальної пошукової діяльності; створення ситуації успіху в майбутній професії вчителя-словесника [4].

Ще одним із дієвих засобів формування лінгвометодичної компетентності студентів-філологів – майбутніх учителів української мови є укладання електронного (дозволяє збагатити й урізноманітнити його наповнення мультимедійними складниками) філологічного портфоліо. Упродовж навчання, а особливо при вивченні курсу «Методика навчання української мови», студентів необхідно збирати зразки власної діяльності (плани-конспекти уроків, конспекти науково-методичних видань із фаху, контрольні роботи, тести, матеріали педагогічних практик, проекти, реферати, методичні розробки, доповіді тощо), що сприяє формуванню лінгвометодичної компетенції. Таким чином, створюється колекція робіт, що демонструє зусилля, прогрес і досягнення студентів за певний період навчання, а викладач має змогу в будь-який момент часу переглянути портфоліо студента й простежити процес його укладання [5].

Також популярними є ділові ігри-імітації на заняттях з методики навчання української мови. Такий вид роботи на заняттях – це незамінний компонент навчання й контролю практичного складника лінгвометодичної компетентності, а також – останній етап перевірки набутих знань, умінь і навичок із методики перед проходженням педагогічної практики.

Таким чином, багатоваріантність форм, моделей, технологій сучасної професійної підготовки дозволяє підготувати конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг фахівця, здатного до неперервного саморозвитку, самонавчання і самореалізації шляхом формальної і неформальної освіти впродовж усього життя; формувати життєві компетентності «Нової української школи», що сприятиме розвитку суспільства освіченого загалом, високої культури і рівних можливостей. Саме таке суспільство забезпечує європейську якість життя, у якому освічена людина може бути насправді вільною, уміти навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, бути здатною до участі у міжкультурному спілкуванні.

### **Література:**

1. Голуб Н. М. Роль методу проектів у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови (до методики викладання у вищій школі) / Н. М. Голуб, Л. І. Проценко // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 7. – С. 131 – 136.

2. Закон України «Про освіту» // «Голос України», 27 вересня 2017 р. [Електронне джерело]. Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>

3. Нова Концепція української школи / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець та ін // За заг. ред. М. Грищенко.– Режим доступу: <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/>

4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : навч.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за заг. ред. О. І. Пометун. – Київ : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

Семенов О.М. Цифрові нарративи у фаховій підготовці майбутніх учителів української мови і літератури /О.М.Семенов // Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти : збірник наукових праць / ДВНЗ «ДДПУ»; гол. ред. проф. С. О. Омельченко; відп. ред. проф. Л. Г. Гаврілова. – Слов'янськ : ДДПУ, 2017. – Вип. 5. За матеріалами Міжнародної інтернет-конференції «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій». У 2-х ч. – Ч.2. – С.207-221.

*Черновалюк І.В.*

*Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова  
г. Одесса, Украина*

### **Лингвокультурологический подход и его роль в практике преподавания РКИ**

Для современного этапа образования определяющим является положение о формировании всесторонне развитой личности, развитии ее духовного и нравственного потенциала, культурного уровня и воспитании эстетического вкуса, что оказывается возможным в процессе познания духовных ценностей и приобщения к достижениям мировой и национальной культуры. Обучение в высших учебных заведениях Украины по образовательно-квалификационным программам подготовки иностранных учащихся предполагает освоение программного цикла учебных дисциплин и гуманитарных наук. Объективными показателями успешной речевой деятельности иностранных учащихся в сфере научной и учебной коммуникации является овладение целым рядом компетенций, важнейшими из которых являются лингвистическая, лингвострановедческая и лингвокультурологическая.

Для современной парадигмы образования характерны тенденции, обусловленные реализацией основополагающих принципов гуманистической и культурологической направленности. Гуманистическая направленность современного образования ставит в центр педагогического процесса личность обучаемого. Главная задача образования, в том числе и языкового, заключается в формировании личности, развитии ее способностей и самореализации, основанных на уважении к человеку и вере в него, на характере взаимодействия с людьми и окружающей средой, т.е. в центре внимания находятся общечеловеческие ценности [1:91]. Культурологическая направленность в практике иноязычного образования реализуется посредством современной методологии и концепции развития языковой личности, обогащенной культурными и гуманистическими ценностями.

Лингвокультурологический подход в методике преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного (РКИ), признается одним из наиболее эффективных подходов обучения. Тенденция взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в его функционировании в контексте развития и совершенствования методики обучения иностранным языкам получает свое дальнейшее теоретическое



осмысление и практическую реализацию, что и свидетельствует об актуальности данного исследования.

Язык и культура находятся в тесном взаимодействии друг с другом, язык является зеркалом культуры и не существует вне культуры. Подчеркивая исключительную важность соизучения языка и культуры, известный ученый, лингвист, культуролог Г.С. Тер-Минасова определяет язык как сокровищницу, кладовую, копилку культуры, инструмент и зеркало культуры, в котором отражается «общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [2:80].

О языке как главном проявлении культуры говорит Д.С.Лихачев и подчеркивает огромное значение русского языка и его роль в «культурном осознании» мира, большой творческий потенциал и созидательное начало, возможность открытий и «культурного осознания» посредством языка: «Язык не просто средство коммуникации, но прежде всего *творец, созидатель...* Слово, язык помогают нам видеть, замечать и понимать то, чего мы без него не увидели бы и не поняли, *открывают человеку окружающий мир...* Отсюда ясно, какое огромное значение имеет для народа *богатство языка*, определяющее богатство «культурного осознания» мира» [3: 14]. В языке, как в зеркале, отражается культура и традиции народа, его мир. Изучая другой язык, человек узнает новый мир, познает душу народа.

В практике обучения иностранным языкам общепринятым является путь, в процессе которого изучение языка происходит одновременно с приобщением к культуре, т.е. осуществляется соизучение языка и культуры. Тенденция привлечения культурологического материала в языковой учебный процесс является актуальной и реализуется как «совокупность приемов и способов презентации, закрепления и активации сведений из национальной культуры в языковом учебном процессе» [4:17]. Проблема соотношения языка и культуры в лингводидактическом аспекте реализуется посредством таких культуроориентированных подходов к обучению иностранным языкам, как социокультурный, лингвокультурологический, межкультурный, лингвострановедческий, этнографический.

Лингвокультурологический подход обусловлен становлением и развитием лингвокультурологии и направлен на соизучение языка и культуры. Лингвокультурология занимает ведущее место в ряду филологических наук и предполагает свое прикладное, научно-методическое развитие в форме реализации результатов в методике и практике обучения иностранных студентов. Лингвокультурология является комплексной научной дисциплиной и определяет ключевую концепцию методики обучения иностранным языкам: язык и культура едины. Лингвокультурология исследует взаимосвязь и взаимовлияние культуры и языка в его функционировании, отражает этот процесс как целостную структуру в единстве их языкового и культурного содержания [5: 127], реализует новую исследовательскую парадигму движения научно-культурной мысли о языке и культуре [5 :80]. Лингвокультурология изучает язык как феномен культуры, уделяет внимание человеку в культуре, его языку и отвечает на вопросы: каким видит человек мир, какова роль метафоры и символа в культуре, какова роль фразеологизмов, почему они так нужны человеку [6, с.8].

Лингвокультурологический подход в практике преподавания русского языка как иностранного направлен на усиление культурологической составляющей в содержании обучения, организацию обучения на основе межкультурной коммуникации и диалога культур. Основной целью данного подхода является формирование и развитие навыков и умений реализации межкультурного общения в процессе иноязычного образования, овладение иностранным языком как феноменом культуры.

Процесс обучения иноязычному общению осуществляется в контексте осмысления языковой картины мира, диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии [4 :208]. Иностранные учащиеся, проживающие в другой стране, должны не только овладеть языком, но и приобщиться к национальным ценностям, узнать об особенностях национального характера, особенностях восприятия мира, времени, пространства, о картине мира. В условиях коммуникации с носителями иной культуры приходит понимание и осознание существования других способов выражения мыслей, форм переживания, поведения, отношения [8: 55]. Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации [4 :120].

В рамках данного подхода проводятся исследования стереотипов языкового сознания, взаимодействия мировоззрений разных народов, архетипов национального сознания и особенностей национальных картин мира, а также исследования в области лексического и фразеологического многообразия русского языка, лингвокультурных концептов. Картина мира выражается посредством системы концептов. Владение культурными концептами, особенными для каждой культуры, передающими картину мира языковой личности, систему ценностей и мировоззрение носителей другого языка, формирующими представление о нормах поведения, является одним из условий изучения языка.

Лингвокультурологический подход в процессе иноязычного обучения реализуется в плане систематического и последовательного ознакомления и приобщения иностранных учащихся к мировой и национальной культуре, традициям и обычаям, что формирует умение ориентироваться и адаптироваться в условиях иной языковой и культурной среды, сопоставлять и сравнивать явления и факты разных культур.

Таким образом, лингвокультурологический подход в практике обучения РКИ представляет собой перспективное направление, требует своего дальнейшего теоретического осмысления и практической реализации. Данный подход к обучению обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка, стремление к совершенствованию речевой деятельности. Приобщение к духовным ценностям и культурным традициям способствует развитию духовности и нравственности, формированию интеллектуального и эстетического потенциала личности, активизации познавательной мотивации и речевой деятельности иностранных учащихся.

#### **Литература:**

1. Иванова С.В. Гуманизация образования: цели, задачи, условия // Ценности и смыслы. – 2010. - №2. – С.91-117.
2. Тер-Минасова Г.С. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
3. Лихачев Д.С. Русская культура. – М.: Искусство, 2000. – 440 с.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.:ИКАР, 2009.– 448с.
5. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы / В. В. Воробьев. – М.: РУДН, 1997. – 336 с.
6. Воробьев В. В. О статусе лингвокультурологии//Русский язык, литература и культура на рубеже веков // 9 Межд. Конгресс МАПРЯЛ. 1. Тез. докл. и сообщ. Братислава, 1999. – С. 125-126.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А.Маслова. – М.:Академия, 2001. – 208с.
8. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С.Крючкова, Н.В.Мошинская. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 480с.

9. Верещагин Е. М., Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: ЛКИ, 2010. – 264с.

*Черногорская Н.Г.*  
*Харьковский национальный университет строительства и*  
*архитектуры*  
*г. Харьков, Украина*  
*nchern2367@gmail.com*

### **Инновационные тренды в методике преподавания РКИ**

Педагогические технологии представляют собою научно обоснованную и продуктивную совокупность профессионального инструментария, использование которого позволяет преподавателю достигать высокого уровня эффективности в достижении поставленной им цели. Признаком традиционных технологий является организация педагогической работы в системе субъект-объектных отношений, которые устанавливаются между преподавателем и учащимся, доминирующей целью которых является обучение, воспитание и развитие. Инновационные педагогические технологии как целесообразная совокупность педагогических принципов, форм, способов, методов и приемов обучения и воспитания, позволяет формировать и развивать личность учащегося комплексно [1, с.30]. Появление инновационных методических подходов к преподаванию русского языка как иностранного явилось следствием изменения на рубеже последних двадцати лет лингводидактической парадигмы, суть которой отразилась в следующем: «современная методическая система преподавания русского языка как иностранного ориентирует преподавателя не на решение трех отдельных задач (обучения языковой системе и видам речевой деятельности, а также соизучения культуры изучаемого языка), а на достижение единой цели практического курса русского языка как иностранного, которая интегрирует, подчиняет себе эти задачи, но не отменяет или заменяет их» [2, с.12].

На сегодняшний день специфика современных педагогических технологий, которые используются в процессе обучения русскому языку как иностранному, раскрывается в переносе внимания педагога на самого учащегося, т.е. когда именно учащийся становится главной фигурой образовательного процесса. Центр внимания методистов смещается из области преподавания (обучения) в сторону познания (изучения). Много внимания уделяется образовательным технологиям, ориентированным на познавательную деятельность учащегося. Признаком инновационных технологий является организация педагогической работы в системе субъект-объектных отношений. В результате установки этих отношений повышается личная значимость обучающегося в процессе изучения им русского языка как нового; учащемуся предоставляется большая свобода в выборе методов и приемов усвоения языка, нахождении индивидуальных способов его изучения; обеспечивается творческая среда обучения.

В наше время с целью обучения русскому языку студентов-иностранцев доказывается целесообразность применения интерактивных технологий как разновидности инновационных, которые направлены на актуализацию у учащихся их

интеллектуально-познавательной деятельности, творческого мышления, самостоятельности в поиске и создании новой языковой информации.

Интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии всех обучающихся, включая педагога. Эти методы наиболее соответствуют личностно ориентированному подходу, так как они предполагают сообучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы учащихся. Кроме того, интерактивное обучение основано на прямом взаимодействии учащихся со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого учащегося. Новое знание, умение формируется на основе такого опыта.

В последние годы в методике преподавания иностранных языков наметилась тенденция к переходу от коммуникативного подхода к его разновидности — интерактивному подходу. Интерактивная модель овладения языком предполагает, что обучение происходит во время и в процессе участия в языковых актах. Учащийся получает знания не в виде уже готовой системы от преподавателя, а в процессе собственной активности.

Таким образом, цель интерактивного обучения - это создание преподавателем условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Это принципиальное отличие целей активного обучения от целей традиционной системы образования.

В современной методике преподавания иностранных языков существуют следующие методы интерактивного обучения: взаимное общение на иностранном языке с целью принятия и продуцирования аутентичной информации, одинаково интересной для всех участников, в ситуации, важной для всех; совместная деятельность, характеризующаяся взаимосвязью трех объектов: производителя информации, получателя информации и ситуативного контекста; изменение традиционной роли преподавателя в учебном процессе, переход к демократическому стилю общения; рефлексивность обучения, сознательное и критическое осмысление действия, его мотивов, качества и результатов, как со стороны преподавателя, так и учащихся.

Один из разновидностей методов интерактивного обучения - это технология «интерактивного чтения». Работа с текстом необходима для формирования речевых компетентностей, поэтому метод предполагает развитие сразу нескольких направлений, таких как чтение с пониманием общего смысла; чтение с пониманием выборочного текста; чтение с полным пониманием текста; слушание; говорение и др.

Наряду с традиционным методом работы с текстом, в практике РКИ можно использовать ряд относительно новых форм с использованием компьютерной графики, компьютерного моделирования. Возможности компьютера позволяют графически изобразить текст, движения и эмоции героев [3, с. 45].

Смена позиций учащегося и педагога в результате использования методов активного обучения приводит к изменению содержания деятельности участников образовательного процесса. В данном случае цель интерактивного обучения - создание условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Это является принципиальным отличием целей интерактивного обучения от целей традиционной системы

Интерактивные методы обучения – это особая форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, а роль преподавателя заключается в направлении деятельности учащихся на достижение поставленных целей занятия. При

интерактивном обучении педагог выполняет функцию помощника ученика в работе, одного из источников информации образования.

Интерактивные технологии позволяют преподавателям решать важную задачу обучения иностранцев речевой деятельности на русском языке, которая презентуется в ее основных видах: говорении, письме, чтении и аудировании [2, с. 11].

#### **Литература:**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник/І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Кулибина Н.В. Инновационный вектор в методике преподавания русского языка как иностранного – изменение лингводидактической парадигмы / Н.В.Кулибина // Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (18 июня 2015 г, г. Уфа) / отв. ред. канд. филол. наук, ст. преп. О. С. Тарасенко. – Уфа : Уфимского ЮИ МВД России, 2015. – С.9 – 20
3. Серова, Л.К. Компьютерные технологии на начальном этапе преподавания РКИ / Л.К. Серова // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: учебн. монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхинной. – М.: Российский университет дружбы народов, 2002.

***Шевченко В. Ф., Полянская І. В., Чернявская С. М.  
Национальный технический университет «Харьковский  
политехнический институт»  
г. Харьков, Украина  
e-mail: [kurmpl@ukr.net](mailto:kurmpl@ukr.net)***

### **Дидактическое тестирование в аспекте коммуникативно-интенциональной модели изучения украинского/русского языка как иностранного**

Дидактические или учебные тесты (англ. «test» – испытание) – один из методов контроля и коррекции знаний, умений и навыков учащихся, получившие широкое распространение в мировой практике.

В западных странах такие тесты называют тестами успешности обучения [1, с. 70].

Сегодня дидактическое тестирование также широко распространено и в учебных заведениях нашей страны. Оно прочно вошло в систему образования, которое, как известно, призвано расширять рамки представлений об окружающем мире, при этом, не уводя человека в сторону от его собственной личности. Другими словами, к любому явлению следует относиться «отстраненно – принимать его к сведению, но внимательно прислушиваться к голосу своего сердца, всегда иметь свое мнение, не слишком доверяться авторитетам, не создавать себе кумиров, не бояться взламывать стереотипы, не ходить чужими проторёнными тропами – повсюду искать свои пути» [2, с. 285].

Истину не обязательно искать в чужих книгах. Все мы – древние души. Душа человека знает ответы на любые вопросы, поскольку имеет доступ к неограниченному банку данных – *пространству вариантов*. То же, по-видимому, имел в виду Эммануил Кант, когда отвечал на вопрос, что такое просвещение: «Просвещение – это выход

человека из состояния своего несовершеннолетия, ... причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения». [2, с. 289].

Собственно, такой девиз подходит и к нашей коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) изучения украинского/русского языка как иностранного, несколько лет успешно разрабатываемой на кафедре: иметь *дерзость* оставаться *самим собой*, полнее раскрывая свой *творческий потенциал*. [4].

Рассмотрим основные функции дидактического тестирования в аспекте КИМ на языковой кафедре.

Для преподавателя высшей школы - это метод педагогической диагностики, с помощью которого определяется успешность или неуспешность овладения учащимися содержанием образования, а также возможность анализа своей педагогической деятельности (*функции контроля*).

Для учащихся - это возможность получить информацию о своих успехах или неудачах в учении, сравнить свои результаты с эталонными (*функции самоконтроля*).

Для деканата – ориентировка в том, какова успеваемость студентов и что можно сделать для улучшения результатов, каков уровень обучаемости студентов (*функция прогноза*).

Внешне дидактические тесты представляют собой наборы заданий, и нередко создается впечатление, что каждый преподаватель может придумать их в достаточном количестве.

Наш опыт говорит о том, что тесты для массового применения должны создавать коллективы специалистов, которые имеют соответствующие методологическое и техническое обеспечение.

От момента написания исходных заданий до появления итогового дидактического теста должны быть проведены апробационные исследования, рецензирование, редактирование, статистическая обработка данных по каждому заданию, неоднократная корректировка заданий, подбор их последовательности, форматирование теста и снова апробация, на что требуется не один год. Каждое задание при этом должно проверяться на сотнях студентов.

Тест, созданный профессионально, всегда имеет набор специальных характеристик.

*Тест должен быть:*

- технологическим, то есть оптимизированным с точки зрения изготовления, применения, обработки и анализа, получаемых с его помощью данных;

- валидным, то есть обеспечить достаточную точность определения требуемых характеристик объекта;

- комплексным, то есть обеспеченным полноценными инструкциями по применению, обработке, рекомендациями по использованию результатов.

После выполнения заданий студентам начисляются баллы по четко определенным фиксированным показателям.

По нашему мнению, тестовые задания для студентов-иностранцев лучше формировать не в виде вопросов и задач, а как утверждения, которые в зависимости от ответов учащихся превращаются в истинные или ложные высказывания.

Ответы на такие задания легко оценивать по двоичной системе (1 или 0), то есть правильные или неправильные.

Различают 5 основных форм тестовых заданий:

1. Закрытые задания, в которых студент сам выбирает один правильный ответ из предложенных вариантов.

Подобные задания составляются следующим образом: кратко формулируется задание и предлагается 4-5 вариантов ответов, один из которых правильный. Например:

1. В каком ряду главное слово во всех словосочетаниях выражено одной частью речи?

А. Удачный день. Светлый ум. Сложная задача. Б. Второй заезд. Удачно сказано В. Пришел домой. Тестовые задания. Пригласить в гости. Приобрести книгу. Г. Отвечать думая. Купить молока. Сияние месяца. Д. Первый класс. Меткое слово. Прочитать роман. (Ключ А.)

2. Что означает фразеологизм «А все-таки она (земля) вертится»?

А. Правильная точка зрения. Б. Сомнение В. Сенсация. Г. Нравоучение. (Ключ А.)

3. Отметьте словосочетание, в котором прилагательное употреблено в прямом значении: А. Золотые слова. Б. Золотые руки. В. Золотые украшения Г. Золотой характер Д. Золотое сердце. (Ключ: В)

При меньшем числе вариантов ответов очень высока степень случайного угадывания. При этом нужно иметь в виду, что каждый альтернативный ответ должен быть правдоподобным, основанным на ошибках студентов.

Тест должен быть напечатан. Каждый студент получает лист с заданием.

Перед началом работы дается письменная или устная инструкция к выполнению тестов: «Обведите кружком (отметьте +) правильный ответ» и т.п.

2.Задание на соответствие. Суть этих заданий заключается в необходимости установить соответствие элементов одного множества элементам другого.

Например: 1. Укажите соответствие между предложением с прямой речью и данными схемами (знаки препинания не расставлены):

Я хочу узнать от вас сказала Мария латинские названия лекарственных растений и их свойства.

А. А: «П». Б. А: «П...». В. «П, – а, – П». Г. А: «П», – а. Д. «П!»: – а. (Ключ В).

2. Какой частью речи является выделенное слово в предложении.

На основе **произведений** Т. Шевченко создается литературный украинский язык.

А. Существительное. Б. Глагол. В. Прилагательное. Г. Наречие. Д. Предлог (Ключ А.)

3. Каким членом предложения является выделенное слово в предложении?

**Молодость** способна творить неожиданное и невероятное».

А. Сказуемое. Б. Подлежащее. В. Дополнение. Г. Определение. Д. Обстоятельство (Ключ Б.)

4. Отметьте фразеологический оборот со значением «**обещать что-либо безответственно**»:

А. Бросаться в глаза. Б. Бросать слова на ветер. В. Бросать камешки в огород.

Г. Пускать пыль в глаза. Д. Обещанного три года ждут (Ключ: Б).

Такие задания применяются при текущем контроле. Все соответствия данного задания, как правило, рассматривается как единые задания, и, если допущена хотя бы одна ошибка, учащийся получает - 0 баллов, как не знающий материал в целом.

3. Задание на установление правильной последовательности. Эти задания используются для проверки знаний о последовательности действий, суждений, умозаключений и т.п. Перед такими заданиями дается инструкция: установить правильную последовательность. Затем приводится текст задания и основные его элементы в произвольной последовательности. Перед каждым элементом ставят прямоугольник, в который учащийся выставляет цифру (ранг), указывающую на порядок действия. Если ранги расставлены правильно, то учащийся получает один балл, в случае хотя бы одной ошибки – 0. Например, после чтения текста «Как и кто открыл кофе?» преподаватель предлагает пронумеровать предложенный план и установить правильную последовательность разворачиваемых событий:

- Появление кофе в Европе.

- *Случай в горах Эфиопии.*
- *Удивительный напиток.*
- *Действия пастуха.*
- *Первый в мире магазин кофе.* (Правильный ответ: **2, 4, 3, 5, 1.**)

4. Задания, которые выявляют уровень понимания самостоятельно прочитанного текста, а также умения чётко сформулировать ответ на вопрос по его содержанию.

5. Открытые задания, в которых ответ конструирует сам студент. Они бывают двух типов: с кратким ответом и развернутым. Перед формулировкой задания дается соответствующая инструкция.

Методика составления открытых заданий довольно проста. Вначале разработчик формулирует вопросы, затем записывается полный предполагаемый ответ. Из ответа исключается ключевое слово (буква, словосочетание, предложение), которое учащийся должен потом вписать. Число таких заданий бывает, как правило, небольшим. Они считаются более трудными для выполнения учащимися, чем закрытые задания. В этом случае отгадать правильный ответ равна нулю.

Например: 1. *Всем известны выражения «глубокая река», «глубокое море». Подумайте и ответьте, что значит: А. «глубокие знания»; Б. «глубокая мысль»; В. «глубокая осень»; Г. «глубокий человек».*

2.а) *Прочитайте слова. Разделите их на существительные, выражающие положительные и отрицательные эмоции: любовь, вражда, ненависть, радость, преданность, измена, уважение, нежность, печаль, трагичность.*

б) *расположите слова по мере нарастания признака: 1) обожать; 2) любить, 3) восхищаться; 4) благоговеть; 5) нравиться.*

Для открытых заданий предлагается выразить собственное высказывание: составить и написать сочинение-размышление, эссе, например, на такие темы: «Слово «мама» растет вместе с нами тихо, как тихо растут деревья»; «Лучше выбирать специальность престижную или по призванию?»; «Способна ли книга изменить жизнь человека?»; «Почему словари можно назвать «верными друзьями специалиста»?»; «На какого сказочного героя я похож (похожа)?» и др.

Каждая из рассмотренных форм заданий имеет свои достоинства и недостатки, поэтому их выбор зависит от специфики учебного материала, уровня знаний учащихся, цели, которая преследуется (контроль знаний, коррекция знаний, отработка умений и навыков).

Тесты для иностранных студентов могут применяться при текущей тематической и итоговой проверке знаний, умений и навыков. В зависимости от целей тестирования и степени сложности время работы с тестами - от 5 до 40 минут. На кафедре разработан комплект дидактических тестов для иностранных студентов всех курсов [3].

Экспериментальная апробация тестов показала, что студенты при выполнении заданий чувствуют себя более комфортно и результаты их труда выше, чем при выполнении традиционных контрольных работ. Происходит, по-видимому, то, о чем пишет В. Зеланд: «когда организм приходит в полную гармонию, жизненный тонус повышается, сознание проясняется, и открывается канал к *пространству вариантов* – резко возрастает *творческий потенциал*, а также *сила намерения*, то есть способность управлять реальностью» [2, с.306].

Эти процессы охватывают как обучающего, так и обучаемого, поскольку дидактическое тестирование при изучении украинского/русского языка как иностранного осуществляется как составителем тестов, так и реализатором их решений.

Резюмируя вышеизложенное, отмечаем, что дидактические тесты для иностранцев, изучающих неродной язык, органично вписываются в коммуникативно-интенциональную модель (КИМ) и нацеливают нас на дальнейшее совершенствование и применение.



### **Литература:**

1. Додусенко Н.О. О дидактических тестах в школе / Н.О Додусенко / Журнал для керівників закладів освіти і органів управління освітою №4: Розвиток освітніх систем і технологій. – Х.,1997. – С.70 – 74.
- 2.Зеланд Вадим. Апокрифический трансерфинг-2: Освобождает восприятие: Начинаем видеть, куда идти / Вадим Зеланд, - М.: Эксмо, 2012.С. – 285 – 289.
- 3.Михайлова Т.В., Мова ділової та професійної комунікації фахівця: збірник тестів / Михайлова Т.В., Снігурова І.І., Шевченко В.Ф. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2014. – 154 с.
- 4.Полянская И.В., Шевченко В.Ф. Коммуникативно-интенциональная модель как метод обучения РКИ (УКИ) // Русский язык за пределами России: лингвистический и социально-педагогический аспекты преподавания и изучения на Украине и в других странах // материалы УП международной научно-практической конференции ХНУСА. Вып.7. – Харьков, 2012.

***Щербаков В.И.***

***Национальный технический университет  
«Харьковский политехнический институт»***

***г. Харьков, Украина  
e-mail: shcherbakov.v@i.ua***

### **Актуальные проблемы преподавания учебной дисциплины «Страноведение» для иностранных студентов начального этапа обучения**

Сегодня «Украиноведение» выступает как обязательный предмет базового содержания образования. Украинаоведение – это система научных интегрированных знаний об Украине и мировое украинство как целостность, как геополитическую реальность. Украинаоведение включает в себя страноведение, историю, общество, природу, государственность, язык, культуру, религию.

Содержание и формы обучения украиноведению в различных звеньях образования разные.

На факультете международного образования Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» предмет «Украиноведение» реализуется в учебной дисциплине «Страноведение», которое предназначено для иностранных студентов начального этапа обучения.

Страноведению отводится важная роль в современной методике преподавания иностранных языков. При изучении иностранного языка учащиеся овладевают не только языковыми знаниями, навыками и речевыми умениями, но и знакомятся с географией, историей и культурой страны изучаемого языка.

Страноведение – это элективный курс, в результате которого осуществляется общее знакомство иностранных учащихся с географическим положением, природными условиями и ресурсами, населением, историей и современной действительностью Украины. Дисциплина также предполагает дать общие сведения о государственно-политическом, административно-территориальном и общественном устройстве Украины [1, с. 328].

Она осуществляется в условиях постепенного овладения учащимися русским / украинским языком как иностранным и имеет социальное, лингвострановедческое,

педагогическое и психологическое содержание, в результате которого необходимо решить две задачи:

- обозначить круг знаний, которыми можно овладеть в аудиторное время;
- установить последовательность введения страноведческих знаний.

Основным учебным материалом дисциплины «Страноведение» является учебное пособие для студентов-иностранцев начального этапа обучения, основанный на тематическом и хронологическом принципах [2, с. 3].

При создании данного пособия определялись последовательность по представлению тематических блоков, а также задания, позволяющие избегать языковых трудностей восприятия страноведческой информации и активизируют базовые знания иностранных студентов по русскому / украинскому языку.

Поскольку основной целью обучения иностранных студентов является их языковая подготовка и овладение русским / украинским языком в социально-бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной и общественно-политической сферах общения. Это требует от иностранных студентов определенной страноведческой и лингвострановедческой подготовленности.

Страноведческая информация, удовлетворяя коммуникативные, познавательные и эстетические потребности обучаемых, стимулирует их речевую деятельность, способствует формированию коммуникативных умений в различных сферах общения и обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка.

Данная дисциплина на начальном этапе ориентирована на развитие коммуникативной компетенции, а также направлена на формирование как предметных, так и речевых знаний и умений во всех видах речевой деятельности. Это помогает студентам-иностранцам не только адаптироваться в новой для них языковой, социальной и культурной среде, но и дает им базовые знания, необходимые для продолжения обучения в вузах Украины.

При этом важно отметить, что учебная дисциплина «Страноведение» предполагает с одной стороны – совершенствование навыков чтения, аудирования, говорения, письма, а с другой – расширение лексического запаса иностранных студентов по социально-экономической, политической и культурной тематике. Отсюда вытекает ряд условий, из которых приоритетными можно назвать следующие:

- поэтапное овладение языковым материалом (от простого – к сложному; от элементарных речевых образцов – к умению осуществлять речевое обращение);
- взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности на материалах текстов социально-экономического и общественно-политического характера;
- формирование и развитие предметной компетенции;
- введение и закрепление необходимой и общенаучной, специальной лексики и синтаксических структур, характерных для научного стиля речи;
- формирование лексических навыков с помощью различных видов семантизации;
- развитие навыков монологической и диалогической речи.

Практика преподавания учебной дисциплины «Страноведение» показывает, что успешность обучения во многом зависит от согласованных усилий преподавателей-языковедов и предметников, поэтому на занятиях по страноведению преподавателям необходимо:

- учитывать уровень знания русского / украинского языка на каждом этапе обучения;
- использовать только те формы организации занятия, те формы ведения, закрепления и контроля, которые соответствуют уровню сформированности

у иностранных студентов навыков и умений в определенном виде речевой деятельности;

- соблюдать поэтапную дозировку объема информации, текстового материала и домашнего задания;
- соблюдать допустимый на данном этапе темп изложения предъявляемой информации.

Очевидно, что структурно-тематическим ядром организации учебного материала, на базе которого реализуется познавательная задача, является текст. Содержание текстов отвечает коммуникативным потребностям студентов на каждом этапе обучения. Существуют определенные принципы отбора текстов по страноведению, среди которых основными являются:

- страноведческая ценность (информативность) отбираемых фактов в познавательно-воспитательном отношении;
- современность;
- актуальный историзм;
- типичность;
- достоверность.

Названные принципы определяют основные параметры отбора учебного страноведческого материала, способствующего достижению коммуникативных, познавательных и воспитательных задач. И в этом отношении местный страноведческий материал является неотъемлемым элементом содержания всего учебного процесса.

Особенностью преподавания страноведения является и то, что данная дисциплина вводится на раннем этапе обучения, когда у иностранных слушателей практически отсутствует языковой опыт. В этот момент наиболее важное значение приобретает лексическая работа в аудитории, т.к. процент незнакомой лексики может достигать более 50%.

Кроме того, для большинства иностранных студентов трудна фонетическая организация русского / украинского слова. И поэтому при презентации лексики преподаватель-предметник должен тщательно и достаточно долго заниматься отработкой произношения.

Основная задача преподавателя-предметника – через понимание и усвоение лексического материала добиться усвоения информации, содержащейся в текстах по страноведению. И это один из шагов, ведущих к формированию лингвистической компетенции.

Главная образовательная цель учебной дисциплины «Страноведение» – ознакомление с современной независимой Украиной; с традициями, культурой, наукой, образованием и духовной жизнью украинского народа.

Учебная дисциплина «Страноведение» дает представление об Украинском государстве, его истории и настоящем, об украинцах как о народе, который в сложных исторических условиях сохранил свою самобытность, оставаясь активным участником мирового развития. Таким образом, предмет «Украиноведение» полностью реализуется в учебной дисциплине «Страноведение» [3, с. 336].

### **Литература.**

1. Щербаков В.І. Країнознавство як навчальна дисципліна. – Інновації та традиції у мовній підготовці студентів: тези доповідей міжнародного науково-практичного семінару. – Х.: ХНУБА, 14 грудня 2017 р. – С. 328-330.
2. Щербаков В.И. Страноведение: учеб. пособ. для студентов-иностранцев. – Х.: “Полосатая типография”, 2015. – 141 с. ([http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/19394/1/Shcherbakov\\_Stranovedenie\\_2015.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/19394/1/Shcherbakov_Stranovedenie_2015.pdf))

3. Щербак В.І. Українознавство для іноземних студентів початкового етапу навчання в технічному вузі. – Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: тези доповідей XXVI міжнародної науково-практичної конференції MicroCAD-2018, 16-18 травня 2018 р. – Харків: НТУ «ХП». – С. 336.

**Ященко А.А.**  
**Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна**  
**м. Харків, Україна**  
**e-mail: alina.yashchenko1910@ukr.net**

### **Навчання української мови іранських студентів**

Потреба в оволодінні іноземцями теоретичними та практичними навичками української мови стала рушієм розвитку української лінгводидактики як методичної дисципліни, що вивчає зміст, методи, форми навчання української мови загалом та як іноземної зокрема. Сучасні методи викладання української мови як іноземної вимагають використання національно-орієнтованого підходу у викладанні мови.

«Єдиний шлях, що якоюсь мірою може гарантувати успіх в активному оволодінні тою або іншою іноземною мовою й уникнути небезпеки змішаної двомовності – це шлях свідомого відштовхування від рідної мови: учні повинні вивчати кожне нове важке явище іноземної мови через його порівняння з відповідним за значенням явищем рідної мови» (переклад Ященко А. А.), [6, с. 57]. Коли людина починає вивчати нову, нерідну мову, їй насамперед помітні формальні відмінності цієї мови від її рідної. У тих випадках, коли поняття рідної та досліджуваної мови збігаються, така відповідність допомагає засвоєнню, прискорює його. Однак у більшості випадків існують розбіжності, які є причиною так званої інтерференції, коли учені переносять поняття граматики рідної мови на іноземну.

Розбіжності в системах різних мов вимагають виділення тих граматичних понять іноземної мови, щої будуть для студентів новими. При порівняльному дослідженні мовних явищ іноземний студент не може не враховувати інтерференцію своєї рідної мови. Увага до інтерференції при викладанні іноземної мови, перш за все, допомагає викладачам визначити, засвоєння яких мовних питань здійснюється з великими труднощами, в яких випадках інтерференція стимулює і де, навпаки, гальмує засвоєння іноземної мови.

Застосування або виключення рідної мови студентів при навчанні іноземних мов досі спірне методичне питання, і рішення того, в якому напрямку вести зіставлення: від рідної до іноземної або від іноземної до рідної – вважається головним. Принцип урахування рідної мови в методиці навчання іноземної мови має різні тлумачення

Одні методисти (О. Митрофанова, В. Костомаров) пропонують під час відбору мовних явищ виходити з системи іноземної, а не рідної мови. Це дає можливість системно відібрати, мінімізувати, упорядкувати й подати навчальний матеріал, тобто вирішити основні стратегічні питання оволодіння іншою мовою. Специфіка рідної мови, на їхню думку, не є критерієм побудови курсу мови, що вивчається [1; 110-112]. «Урахування рідної мови як категорії науки методики найбільш раціональним і ефективним стосовно певного національно-мовного середовища набором прийомів викладання навчального матеріалу в його розташуванні, продиктованому логікою мови, що вивчається, презентації та закріплення фактів мови іноземної через призму рідної мови» (переклад Ященко А. А) [1, с. 70].

Інші методисти (наприклад, Е. Мотіна і Р. Рожкова) вважають, що рідна мова повинна розглядатися як визначальний чинник у відборі матеріалу з іноземної мови, у послідовності його презентації, дозування і формах роботи з ним. Рідна мова необхідна під час визначення найбільш складних засвоєваних мовних явищ іноземної мови для студентів конкретної національності, що значною мірою впливає на будову програми навчання та створення системи специфічних вправ [2, с.47].

Третя група фахівців (О. Леонтєв, І. Зимня) розуміє рідну мову як чинник, завдяки якому визначається, що можна й потрібно перенести з рідної мови студентів, що можна й потрібно скорегувати, що ввести як абсолютно нове, невідоме. Потім виділяються мовні явища, які можуть зіставлятися в методичних цілях, і пропонується виявити риси неповного збігу або повної розбіжності мов, бо під час засвоєння саме цих процесів проявляється інтерферуючий вплив мовної системи рідної мови як більш розвиненої та міцно вкоріненої у свідомість й мовної діяльності на знов сформовану комунікативну систему іноземної мови [3, с.27].

Існують дослідники, які вважають, що найголовніше під час вивчення іноземної мови полягає в чіткому поділі обох мовних систем, що успішного оволодіння іноземною мовою можна домогтися лише в тому випадку, якщо системи рідної та іноземної мов будуть якомога менше стикатися одна з одною [1, с.83].

Українська та перська мови належать до однієї мовної групи індоєвропейських мов. Але їх граматичні системи дуже різні. Деякі розбіжності між цими двома мовами пов'язані з проблемами: 1) відсутності в перській мові таких українських граматичних категорій, як вид, і 2) відмінності деяких категорій від перської (категорія роду). Так, наприклад, у зв'язку з відсутністю категорії виду в багатьох мовах під час пояснення цієї категорії викладач практично позбавлений можливості спиратися на рідну мову студентів або на мову-посередника. Теорія і практика навчання української мови як іноземної показують, що численні помилки у вживанні видів дієслова пояснюються складністю характеристик дії в українській мові та їх відмінністю від характеристик дії в перській мові, отже, під час навчання української мови найважливішу роль відіграє бачення мовних особливостей української мови через призму рідної та опора на це бачення під час навчального процесу. Викладач повинен, по-перше, знайти всі можливості, що полегшують засвоєння цього матеріалу, і, по-друге, з одного боку, познайомити студентів з цими відмінностями на ґрунті знання рідної мови, а з іншого боку, підштовхувати їх говорити й думати тільки мовою, що вивчається, з урахуванням цих відмінностей. Отже, викладач буде правильно розвивати мовленнєві навички у студентів.

Таким чином, можна сказати, що під час навчання категорії виду досвідчений викладач повинен:

- сформулювати у студентів певне поняття про категорії виду та його співвідношення з категоріями часу, модальності й аспектуальності;
- встановити співвідношення між граматичними формами доконаного й недоконаного виду;
- акцентувати тісну взаємодію лексичного та граматичного значень виду в дієслівній лексемі;
- розмежувати й пояснити випадки, де можлива або неможлива заміна дієслів доконаного виду дієсловами недоконаного виду й навпаки;
- визначити контекстні умови прояву видових значень і навчити студентів виявляти контекстні показники того чи іншого видового значення і знаходити їм відповідність у рідній мові;
- пояснити вплив на використання видових форм у певному контексті, що надають комунікативні наміри мовця, і пояснити особливості вживання дієслів доконаного і недоконаного видів у текстах різного типу і стилю.

Слід мати на увазі, що повне ігнорування закономірностей розвитку рідної мови негативно впливає на оволодіння іноземною мовою у зв'язку з тим, що засвоєння рідної мови відбувається інтуїтивно, тоді як засвоєння іноземної мови здійснюється цілеспрямовано, за допомогою рідної мови. Це не означає, що рідна мова допомагає студентам під час навчання іноземної мови; навпаки, рідна мова може бути корисною лише тоді, коли через неї виявляються відмінності між рідною та іноземною мовами.

Л. Щерба наголошує, що «в теоретичному плані порівняльний метод дозволяє представити відомі факти рідної мови з інших позицій. У практичному відношенні зіставне вивчення мов - це основа свідомого підходу до оволодіння іноземною мовою, шлях до подолання інтерференції рідної мови» (переклад Яценко А.А.) [6, с. 317]. Наприклад, у перській мові, коли використовується дієслово "питати", його завжди супроводжує прийменник «з», тобто «питати з кого», хоча таке поєднання в українській мові неправильне з погляду граматики: українці говорять «питати кого/у кого», а прийменник «з» в такому випадку не вживають. Видно, що рідна мова може як негативно (негативний перенос = інтерференція), так і позитивно (позитивний перенос = транспозиція) впливати на мову, яку вивчають. Якщо студенти дослівно перекладають фрази з рідної мови на українську і при цьому не бачать відмінностей між ними, тоді вплив рідної мови буде негативним. Якщо ж на прикладі рідної мови можна побачити відмінності з мовою, що вивчається, тоді його вплив буде позитивним [7, с. 64].

На жаль, більшість іранських студентів вступають на медичний факультет Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна з англійською формою навчання без вагомих мотивацій до вивчення української мови. За такої ситуації вся система занять з української мови повинна бути побудована так, щоб викликати інтерес у студентів до української мови. Протягом тривалого процесу навчання багато студентів втрачають інтерес, тому створення конкретних мотиваційних умов, правильний вибір завдань, змісту, методів, засобів і форм можна вважати важливими й впливовими чинниками під час навчання української мови. Слід додати, що деякі інші чинники, такі як доброзичливе ставлення викладачів до студентів, усвідомлення практичної потреби і значущості досліджуваного предмета, індивідуальних особливостей учнів – теж сприяють формуванню захоплення українською мовою.

На думку більшості студентів, основна проблема полягає в тому, що під час навчання української мови викладач не приділяє достатньої уваги розвитку мовлення студентів. Мовленнєва діяльність має такі види, як читання, слухання, письмо й говоріння. Усі ці навички пов'язані між собою. Недостатнє оволодіння будь-яким з них порушує весь процес навчання. Наше завдання – навчити іноземців розуміти українську мову як цілісну систему, паралельно розвивати всі види мовленнєвої діяльності, застосовувати свої знання на практиці і спілкуватися українською мовою.

Для рішення зазначеної задачі необхідно, урахувавши реальні потреби студентів та їх інтереси, вибрати відповідний мовний матеріал, зміст якого показав би дію цієї одиниці у спілкуванні, забезпечити новизну матеріалу і створити сприятливі умови для спілкування. Крім того, використання в навчанні як традиційних засобів, так і аудіовізуальних, упровадження нових інформаційних технологій дає можливість вирішити цілу низку проблем, оскільки використання викладачем цих чинників і засобів сприяє більш швидкому й успішному формуванню не тільки комунікативної, але й професійної компетенції.

Формування професійної компетенції не можливо без успішного оволодіння комунікативними навичками під час навчання. При цьому найбільш відповідним методом навчання, безумовно, є комунікативний, головний напрямок якого – спілкування. Поряд із цим доведеться допомагати студентам, щоб вони вільно висловлювали свої думки українською мовою, використовуючи відомі їм граматичні правила і знайомі слова й конструкції.

Знання великої кількості слів на українською мовою – це першочергова умова розвитку мовлення студентів. Деякі студенти знають багато слів, але не здатні вибрати правильну форму в розмовах або використовують обмежену їх кількість у своєму мовленні. Одна з обов'язків викладача полягає в тому, щоб показати студентам, як більш ефективно і правильно вони можуть використовувати свій лексичний запас. Коли студенти вживають слово в неточному значенні – це результат нерозуміння значення слова, викладач повинен пояснити значення і місце вживання цього слова студенту. Коли студент шукає відповідне слово, він стикається ще з іншими новими словами і, таким чином, його лексичний запас збагачується.

Викладач повинен використовувати одночасно кілька засобів і методів, поступово вибирати ті, які найбільше підходять його студентам.

Останнім часом широко використовуються різні методики для більш ефективного навчання української мови. Під час тестування різних методів виявляється, що на ґрунті кращої методики обов'язково треба звернути увагу на психологічний стан учнів, вибір відповідного навчального матеріалу, розвиток мовлення студентів і різноманітність видів роботи на заняттях. У перспективі вибір правильного методу викладання не тільки дозволяє значно прискорити хід навчання та зменшити часові затрати, але й надає можливість студентам і викладачам отримати найкращий результат в кінці навчання.

Слід сказати, що розвивати у студентів всі види мовленнєвої діяльності, навчити чітко і правильно висловлювати свої думки і спілкуватися з носіями мови набагато складніше й важливіше, ніж навчити їх тільки мови як системи. Головна наша мета – це розвиток комунікації та підготовка студентів до життя і праці в суспільстві, тому, у першу чергу, нам необхідно:

- зрозуміти, у чому полягає проблема під час вивчення та навчання української мови як іноземної;
- розвивати знання в галузі навчання української мови й познайомитися з методикою навчання іноземних студентів цієї мови;
- удосконалювати «нові» вміння й реалізовувати запропоновані методи під час навчання української мови;
- урахувати структуру навчання, для того щоб вирішити проблеми навчання іноземців нерідної мови.

### **Література.**

1. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990.- 270 с.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность : лингвистические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М. : Русский язык, 1983.-176 с.
3. Леонтьев А.А. Язык как социальное явление (к определению объекта языкознания) / А. А.Леонтьев // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – М., 1976. – Т. 35. – Вып. 4. – С. 299–307.
4. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 5.
5. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна / О.Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2009. Вип. 4. С. 137–144
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
7. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – М. : Высш. школа, 2003. – 334 с.

*Наукове видання*

**Інновації та традиції у мовній  
підготовці студентів**

**Матеріали  
міжнародного науково-практичного семінару**

**13 грудня 2018 року**

В авторській редакції

Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Друк цифровий  
Ум.друк. арк. 19,5. Тираж 100 прим. Зам.10-12.

---

**Видавництво та друк**

**ФОП Іванченко І.С.**

пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м. Харків, 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.

*[www.monograf.com.ua](http://www.monograf.com.ua)*