2021

Збірник наукових праць за матеріалами VI Міжнародного науково-методичного семінару

«КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА»

19 травня 2021 р.

ХНАДУ
2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНІЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН
Кафедра мовної підготовки

КАЗАХСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬ-ФАРАБІ (Казахстан)
Кафедра мовної і загальноосвітньої підготовки іноземців
Кафедра російської філології та світової літератури

БЄЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЕКО РУССО (Молдова)
Кафедра педагогіки

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

Збірник наукових праць
за матеріалами VI Міжнародного науково-методичного семінару

19 травня 2021 р.

ВИДАВНИЦТВО ХАРКІВ 2021 ІВАНЧЕНКА І. С.

УДК 001.2 (043.2)
К 34

Ключові аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності сучасного студентства: збірник наукових праць за матеріалами VI Міжнар. наук.-метод. семінару (м. Харків, ХНАДУ, 19 травня 2021 р.). – Харків: Видавництво Іванченка І.С., 2021. – 225 с.

ISBN 978-617-7879-86-1

У збірнику представлено статті та тексти доповідей учасників VI Міжнародного науково-методичного семінару «Ключові аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності сучасного студентства», у яких розглядаються такі питання, як впровадження інноваційних трендів в методику викладання мов; психолого-педагогічні засади організації навчального процесу; формування мовної особистості в новому полікультурному просторі (проблеми адаптації, діалог культур, формування міжкультурної компетентності), лінгвокультурологічні проблеми викладання іноземних мов; професійно-орієнтоване навчання іноземних студентів у ЗВО.

Збірник адресовано викладачам вищих навчальних закладів, аспірантам, студентам.

УДК 001.2 (043.2)

Редакційна колегія:
Кудрявцев В.М., канд. екон. наук, доцент, декан ФПІГ ХНАДУ;
Моргунова Н.С., канд. психол. наук, доцент, зав. каф. мовної підготовки ХНАДУ;
Рязанцева Д.В., канд. філ. наук, доцент

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

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

© Харківський національний автомобільно-дорожній університет, 2021

ISBN 978-617-7879-86-1

Секція 1. ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Особливості вивчення української мови як іноземної за допомогою споріднених гуманітарних наук

Авдєєнко Ю.І.
викладач кафедри мовної підготовки
Золотарьов В.С.
канд. іст. наук, доцент кафедри українознавства
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

Вивчення української мови як іноземної зазнало багато змін за останні кілька десятків років. Зміни торкнулися різних сфер мовного навчання, в тому числі розширення долучення різних засобів навчання. В нашому дослідженні ми аналізуємо вплив залучення споріднених до лінгвістики наук, таких як: соціокультурологія, лінгвокраїнознавство, лінгвокультурологія, культурознавство та ін. Нижче ми докладніше проаналізуємо вплив кожної з наук.

Соціокультурний аспект навчання є однім з найважливіших при навчанні УМІ. Стає необхідним пояснення двох термінів: «соціокультурна сфера спілкування», «соціокультурна діяльність». Ці поняття теоретично осмислюються як двовекторна діяльність (соціум і культура). Це передбачає «процес залучення людини до культури та активного його включення в цей процес, який здійснюється суспільством та його соціальними інститутами» [1, с. 17].

До соціокультурних засобів спілкування відносять одиниці мови, за допомогою яких студенти знайомляться з країною, культурою, способом життя,

менталітетом носіїв мови й набувають знання, мовні навички, вміння, які забезпечують можливість ефективної участі в міжкультурному спілкуванні. Метою навчання та його результатом є формування соціокультурної компетенції у вигляді знання мовних одиниць з національно-культурним компонентом змісту і здібностями користуватися такими одиницями в процесі міжкультурного спілкування. До змісту соціокультурної компетенції входять наступні компоненти вивчення мови: лінгвістичний, прагматичний, естетичний, етичний, країнознавчий компоненти. Кожен аспект спрямований на розв'язання певних проблем і помилок в мові.

Наявність соціокультурних помилок у мовленні, їх кількість і характер багато в чому залежать від рівня соціокультурної компетенції учасників спілкування. Дослідники виділяють рівні соціокультурної компетенції в залежності від глибини проникнення учасників комунікації в іншомовну культуру та здатності користуватися засвоєною інформацією в різних ситуаціях спілкування.

Перший рівень – рівень культурного взаємосприйняття – культурна терпимість до вчинків, думок, ідей, що не збігаються з нашими [3, с. 124].

Другий рівень – рівень культурного взаєморозуміння. На цьому рівні досягається взаємна культурна адаптація, при якій співрозмовники, що належать до різних культур, готові прийняти ідеї, образи один одного [3, с. 124].

Третій рівень – рівень культурного взаємоз'єднання. На цьому рівні відбувається взаємокультурне єднання учасників спілкування [3, с. 124].

На заняттях з практики мови знайомство з соціокультурними засобами спілкування і формування соціокультурної компетенції повинні бути спрямовані на ознайомлення учнів з фактами іншомовної культури, усвідомлення їх місця у світовій культурі в зіставленні з фактами рідної культури, включення таких фактів в систему своїх цінностей, уміння

користуватися фактами культури в мовному спілкуванні відповідно до норм мови.

Формування соціокультурної компетенції в сучасній лінгводидактиці вирішується з позиції соціокультурного підходу до навчання. Основу такого підходу становить виділення особливої кумулятивної (або накопичувальної) функції мови – здатності мови фіксувати та зберігати в мовних одиницях екстралінгвістичну інформацію. Навчання іншомовного спілкування з позиції соціокультурного підходу проводиться в контексті діалогу культур з урахуванням відмінностей і особливостей сприйняття учнями світу, що вивчається.

Одне з суттєвих завдань навчання мови з точки зору соціокультурного підходу – це формування стійкої мотивації до вивчення мови та іншомовної культури в діалозі з рідною культурою. При такому підході акцент робиться на виявлення загальних моральних орієнтирів у житті двох народів та на відмінності, що існують між ними.

Ще одним з важливих аспектів у вивченні української мови як іноземної можна назвати лінгвокраїнознавство. Даний аспект вивчення мови спочатку трактувався як область методики, пов’язана з дослідженням шляхів й способів ознайомлення іноземних учнів з дійсністю країни мови, що вивчається в процесі вивчення мови і за посередництвом цієї мови. Проблематику лінгвокраїнознавства складають два основних питання. Перше – лінгвістичне – стосується аналізу одиниць мови з метою виявлення змісту в них національно-культурного сенсу. Об'єктами вивчення є безеквівалентна лексика, невербальні засоби спілкування, фонові знання, мовна афористика і фразеологія. Всі перераховані лінгвістичні аспекти відображають культуру та національно-психологічні особливості людей. Друге – методичне – стосується прийняття введення, закріплення і застосування в мові специфічних для носіїв мови одиниць національно-культурного змісту, які вилучаються з досліджуваних на заняттях текстів.

Наступний аспект у вивченні української мови як іноземної – це культурознавство. Ця навчальна дисципліна в рамках практичного курсу мови знайомить учнів з культурою країни досліджуваної мови. Мова і культура тісно пов’язані між собою. Мова є зберігачем культури, яка зображена в мові у вигляді усних й письмових текстів. У комунікативно-іншомовної концепції освіти Є.І. Пассова запропонувала формулу взаємодії мови та культури на мовних заняттях: «*культура через мову, мова через культуру*» [2]. Практика вивчення мови в тісному зв'язку з культурою дозволяє учням знайомитися з фактами в області іншомовної культури, придбати вміння користуватися ними в спілкуванні.

Лінгвокультурологія – ще один аспект вивчення української мови як іноземної. Дана дисципліна виникла на стику лінгвістиці та культурології, вивчає мову і культуру в їх взаємодії. На відміну від лінгвокраїнознавства, вчені схильні трактувати лінгвокультурологію як наукову дисципліну, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури й мови в процесі їх функціонування. Предметом даної дисципліни є матеріальна і духовна культури, зображені в мові та складові мовної картини світу носія мови. Об'єктами дослідження цієї дисципліни є: мовна поведінка, мовний етикет, текст як одиниця культури, людина як мовна особистість, культура як найвищий рівень розвитку мови. Бувши науковою дисципліною, що синтезує тип "досліджує прояви культури народу, які відбилися і закріпилися в мові", лінгвокультурологія поряд з іншими дисциплінами соціокультурної спрямованості допомагає розширити уявлення учнів про країну і культуру мови, що вивчається і опанувати засоби подолання труднощів, що виникають в міжкультурному спілкуванні [3, с. 128].

Формування і розвиток комунікативних компетенцій в іноземних студентів відбувається, в тому числі за участю невербальних засобів спілкування. Такі засоби спілкування включають прийняті в певній мовній культурі дії, вчинки, які передаються в процесі спілкування за допомогою

жестів, міміки, погляду, пози, манери триматися. Вони несуть певну смислову та емоційну інформацію в мовному спілкуванні.

До засобів спілкування відносять:

- паралінгвістику: темп мови, голос, гучність, дикцію, тон промови, паузи;
- кінесику: жестикуляцію, міміку, позу, рух рук;
- окулістику: зоровий контакт;
- такесику: дотик [3, с. 138].

Найбільш значущими для спілкування є кінесичні невербальні засоби спілкування – рухи людини, що сприймаються людиною зорово, вони проявляються у вигляді рукостискання, жесту, пози, виразу обличчя.

У процесі комунікації та встановлення початкового контакту з метою подальшого спілкування важливу роль відіграють погляд і посмішка. Погляд виступає як засіб встановлення зорового контакту. Контакт очей означає довіру співрозмовників один одному. Різний характер погляду, частота, тривалість і інші риси погляду впливають на якість спілкування людей. У процесі спілкування погляд в бік від співрозмовника набуває значення незгоди, сумнівів. Занадто частий погляд в бік при розмові може свідчити про те, що тема розмови мало цікавить співрозмовника. Європейці мають в цілому вищу частоту погляду, а в ході ділових переговорів рекомендується направляти погляд на символічний трикутник в районі лоба співрозмовника.

Посмішка в процесі спілкування – це показник доброзичливого ставлення до співрозмовника. Характер усмішки, щирість та інші чинники теж впливають на встановлення контакту з людиною для спілкування. Посмішка супроводжує слова вітання, з її допомогою демонструється симпатія до партнера, може бути ослаблено негативне відношення до нього. Так звана відкрита посмішка, коли оголюються верхні зуби, висловлює більш дружню прихильність, ніж звичайна посмішка, яка може бути офіційною. Але відкриту посмішку не рекомендується використовувати при першій зустрічі. Вона може викликати прямо протилежну

реакцію і викликати невдоволення в надмірно фамільярно ставлення до співрозмовника. В ментальності українців характер посмішки пов'язаний з національними особливостями. Посмішка найчастіше виконується тільки губами, оголення верхнього ряду зубів вважається надмірною і непривабливою з точки зору естетики рисою. Істотна відмінність посмішки українців і західних народів полягяє у вираженні емоцій. В українців посмішка в першу чергу демонструє радість, задоволення, гарний настрій. У західних народів посмішка в першу чергу демонструє ввічливість. Українці рідко посміхаються незнайомим людям, найчастіше посмішка адресується знайомим і близьким людям. Іноземні студенти часто сприймають відсутність посмішки в негативному ключі, як суворість й серйозність людей, що може впливати на виникнення побоювань при спілкуванні з місцевими жителями. Усі ці чинники впливають на студента, який вивчає українську мову поза навчальним закладом при повсякденному житті.

Таким чином, на вивчення української мови як іноземної долучення соціокультурології, лінгвокраїнознавства, лінгвокультурології, культурознавства та інших споріднених лінгвістиці гуманітарних наук може сильно впливати на процес засвоєння нової інформації іноземними студентами. Звернення до цих наук дає можливість викладачу зробити процес навчання цікавішим, різноманітним та продуктивним. З’являються нові завдання, розширюється галузь знань, студент ближче знайомиться з культурою, звичаями та побутом українців, що сприяє кращому засвоєнню знань студентами та відповідно позитивно впливає на розвиток освіти іноземців в Україні.

Список використанних джерел

1. Паламар Л. Принцип активної комунікації у процесі навчання української мови у ВНЗ. Нова пед. думка, 2008. № 2. С. 71-73.
2. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М. : Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
3. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М. Издательство Икар, 2011. 454 с.

Методы активного обучения деловому русскому языку студентов-нефилологов

Алиева Л.
канд.филол. н., ст. преподаватель кафедры языков
Вражелова В.
канд.филол. н., ст. преподаватель кафедры языков
Технического университета
г. Кошице, Словакия

В последние десятилетия русский язык все чаще используется в международной торговле. Этот факт стимулирует студентов экономической направленности во время учебы в вузе выбирать предмет русский язык в качестве иностранного в экономической сфере в дополнение к английскому и немецкому для его практического использования как средства коммуникации в их дальнейшем профессиональном продвижении.

На сегодняшний день популярным направлением в современной методической практике становится подход к учебному процессу как максимально кооперативному процессу обучения между преподавателем и студентом. Это связано с текущими требованиями к образованию и требованиями, которые предъявляются к экономически образованному выпускнику высшего учебного заведения. Овладение русским языком в профессиональной сфере экономического профиля обеспечит готовность студентов к реальным ситуациям общения. Поэтому первостепенной задачей при обучении деловому русскому языку является формирование профессиональной и коммуникативной компетентности студентов. Основной целью обучения мы считаем достижение свободного владения русским языком как средством делового общения. В связи с определением термина И.А. Стернин рассматривает деловую коммуникацию как одну из субдисциплин научной дисциплины так называемого «речевого взаимодействия». По мнению автора, предметом речевого взаимодействия является прежде всего эффективная коммуникация [9, с. 3]. Автор определяет деловую коммуникацию как «науку об эффективной коммуникации для

достижения цели человека в рамках социальной коммуникации» [9, с. 4]. Как сообщает О.Е. Соляник, «соответственно конечным целям обучения отбирается языковой материал, круг ситуаций общения, преимущественные формы речи и виды речевой деятельности, к которым должен быть подготовлен учащийся в результате обучения» [8, с. 135]. Целью нашей статьи является представление на конкретных примерах методов активной деятельности в учебном процессе дисциплины «Русский язык как иностранный в экономической сфере» и оптимальных путей формирования лингвокоммуникативной компетенции у студентов данной специальности. Л. Багалова, согласно мнению Ю. Чапа и Ю. Мареша, утверждает, что активное обучение является одним из общих дидактических требований для осмысленного обучения [1, с. 2].

В рамках обучения русскому языку как иностранному мы формируем у студентов лексическую и, следовательно, коммуникативную компетенцию, учитывая их экономическую направленность. Нашей основной целью в обучении русскому языку является развитие навыков свободного устного общения. При определении термина «активный метод» мы опираемся на мнение В.В. Мачневой, которая под активным методом понимает «процесс побуждения к активному, целенаправленному обучению, преодолению пассивной и стереотипной деятельности» [4, с. 48]. Сущность активных методов обучения заключается в равном участии в учебном процессе преподавателя и студента, направленном на достижение образовательных целей. В них доминирует активность студентов в решении задач, в которых они сотрудничают в обработке практических заданий. Характерной чертой активных методов обучения является активизация мышления в ходе определенной части или даже всего учебного блока, самостоятельность в принятии решений, мотивация, разнообразие видов деятельности. А. Петрикова утверждает, что «интерес к занятию возникает, когда студент активен, определена проблема решения, работа разнообразна, меняется ритм работы и виды упражнений, и студент видит достижение цели» [6, с. 53]. Мы согласны с

утверждением В.В. Мачневой, что одним из важнейших принципов интенсификации в учебном процессе является именно мотивация, которую Р.С. Немов определяет как «целенаправленное действие, организацию и стабильность общей деятельности для достижения определенной цели» [4, с. 47].

Как сообщает О.И. Кошелева, «отличительными особенностями активных методов обучения иностранному языку являются: 1) целенаправленная активизация мышления (студент должен быть активным независимо от своего желания); 2) более длительное время вовлечения студентов в учебный процесс; 3) самостоятельная творческая обработка решений, повышение мотивации и эмоциональности студентов; 4) интерактивный характер, постоянное сотрудничество субъектов учебного процесса» [3, с. 111]. Активизация деятельности на занятиях по РКИ в деловой сфере наиболее продуктивна в условиях переплетения учебной ситуации с реальным общением, к чему мы стремимся в наших условиях через обучение практическим навыкам владения иностранным языком и формирование коммуникативных навыков.

Наши методы адаптированы к обучению стандартным ситуациям: формального делового общения (официальное знакомство, представление компании, деловые переговоры, презентации PowerPoint), обучению деловой переписки (рекламное письмо компании с предложением о сотрудничестве, запрос, предложение) и обучению повседневному деловому общению (телефонные разговоры, ориентация в городе, светский разговор в начале переговоров). Наш метод вытекает из утверждений Т.Д. Блюм и Т.И. Рязанцевой, которые говорят о «языке делового общения» в более широком смысле. Они основаны на российских теоретических методиках преподавания русского языка как иностранного А.Н. Щукина и Е.Г. Азимова. Область делового общения включает не только встречи, переговоры или деловую переписку, но и все другие ситуации, возникающие во время деловых поездок в русскоязычные страны, а также при приеме русскоязычных

делегаций [2, с. 146]. Кто владеет соответствующей лексикой экономической сферы, способен реагировать на конкретные ситуационные контексты при решении задач, направленных на общение. Как утверждает Л.П. Павлова, «весь процесс обучения иностранному языку в профессиональных целях должен быть максимально адаптирован к реальной профессиональной деятельности специалиста» [5, с. 3]. В процессе обучения мы фокусируемся на выборе средств коммуникации, которые соответствуют цели обучения и среде, в которой происходит процесс общения. Коммуникативный процесс осуществляется в процессе обучения посредством имитационной модели, суть которой заключается в имитации ситуаций предметной области.

В настоящее время мы рассматриваем такие формы активизации преподавания русского языка в экономической сфере, как групповые занятия, ролевые игры, ситуационные задачи, работа с видеоматериалами и диалогическая речь. Используя различные модели практических упражнений, мы стремимся к наиболее аутентичному подходу к реальным ситуациям. Основная задача преподавателя – найти формы работы с языком, которые приведут учащихся к самостоятельной и активной деятельности во время занятий. Мы работаем с языковым материалом предметной области по принципу постепенности от изучения тематической лексики к более сложному формированию монологической или диалогической речи с использованием уже усвоенных фраз. Как отмечает В.А. Фалина, «культура профессионального общения включает в себя: овладение терминологией в данной области, умение произносить речь на профессиональную тему, умение организовывать диалогическую речь и вести ее, умение общаться с деловыми партнерами на профессиональном уровне» [10, с. 7].

Мы разделяем систему обучения профессиональному русскому языку на два этапа: 1) освоение новой лексики предметной области (предварительные коммуникативные задания) и 2) коммуникативные задачи. На первом этапе усвоения, закрепления новой лексики предметной области на занятиях

используются такие упражнения: лексические, грамматические и ментальные карты. На втором этапе одним из наиболее эффективных коммуникативно-имитационных методов обучения, которые в настоящее время являются наиболее популярными в обучении иностранным языкам, нам представляются ролевые игры и ситуационные задачи (кейсы). В качестве ролевой игры мы рассматриваем форму закрепления и активизации учебного материала в характерных для данной сферы общения ситуациях. Они имеют свое обоснование для тем: формальное знакомство, деловые встречи, собеседование, телефоннные звонки, а также презентация компании. Суть этих методов состоит в имитации реального общения, так как, по мнению К.В. Сбитнева, «метод ролевых игр положительно влияет на формирование познавательных интересов учащихся, способствует осознанному овладению иностранным языком» [7, с. 132]. Мы рассматриваем его как активизирующий и мотивирующий способ обучения практическому овладению иностранным языком. Структурно метод ролевой игры состоит из трех частей. Студентам дается краткое описание ситуации, которое они изучают и затем продолжают выполнять задачи. Одновременно они получают определенный пакет слов, словосочетаний, которыми должны пользоваться при построении высказывания. Каждому студенту отводится определенная роль, они организуют свой устный выход в соответствии с задачами, поставленными перед ситуацией, в которой они будут вести общение. Заключительная часть этого метода – сам процесс игры ролей в заданной ситуации общения. Все участники активны на протяжении всей игровой ситуации, поскольку работают в группах по три или четыре человека с максимально возможной степенью осознанного изучения иностранного языка.

Исходя из практического опыта, диалогическую речь мы рассматриваем как одну из творческих активизирующих задач. Прежде всего, это телефонные разговоры в различных вариантах (неправильно набранный номер, мы позвонили непосредственно нужному нам сотруднику, хотели бы связаться с

сотрудником, с которым решаем совместный проект, приглашение на выставку/конференцию, предложение о сотрудничестве и т.д.) В этом виде работы по иностранному языку мы уделяем внимание овладению формально устойчивыми фразами.

При работе с соответствующей лексикой в реальном контексте видеоматериалы занимают незаменимое место. Просмотр видеопрезентаций о деятельности реально существующих компаний на сайте www.youtube.com является лишь основой для последующей подготовки студентов к презентации. После просмотра происходит короткий брейн-сторминг для уточнения понимания услышанной информации. Затем студенты, работая в группах, готовят собственные презентации, отбирая основную информацию о компании. При этом они должны учитывать формальную сторону презентации, используя презентационные фразы.

Существенной особенностью активизирующих методов в обучении русскому языку в экономической сфере является стимулирование учащихся к социальной активности, в том числе коллективная работа, выражение своего отношения, мнения, уважение мнения других и попытка найти единое решение. Выбор методов активизации на уроках русского языка в экономической сфере основан на требованиях современной подготовки к практике. Овладение лексикой предметной области, стилем деловых переговоров, коммуникативными ситуациями наиболее активно осуществляется в коллективной форме. У большинства студентов мы наблюдали преодоление языкового барьера. Атмосфера в этих группах более расслабленная, чем при фронтальном методе обучения. Активность процесса обучения через ролевые игры, различные задания по овладению соответствующего лексико-грамматической словарного запаса осуществляется за счет обучения в действии. Обучающие ситуации, разыгрываемые в ролях, могут быть использованы в реальных ситуациях общения в деловой сфере.

С помощью представленных нами методов активизации студенты приобретают навыки делового общения с гораздо более широким словарным запасом делового русского языка. Овладение новыми языковыми и коммуникативными моделями осуществляется за счет повышения мотивации и поддержки внимания студентов. Учебный процесс, организованный с помощью активизирующих методов, приводит к успешному формированию коммуникативной компетентности студентов экономической направленности.

Список использованных источников:

1. Bagalová, Ľ.(2015): *Aktivizujúce metódy výučby v globálnom rozvojovom vzdelávaní.*[online]. URL: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/globalne_vzdelavanie_metody_vystup-phu_20.pdf
2. Блюм, Т. Д., Рязанцева, Т. И. (2017): Возможно ли обучение деловому общению с нуля? *Вестник. № 31. Современный русский язык: Функционирование и проблемы преподавания.* Будапешт 2017. 334 с. [online]. URL: http://pbn.nauka.gov.pl
3. Кошелева, О. И. (2018): *Возможности применения активных методов обучения в профессиональных образовательных организациях.* [online]. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/59271/1/nop-2-2018-23.pdf
4. Мачнева, В. В. (2000): *К вопросу об интенсификации обучения иностранному языку в условиях университета.* [online]. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/k-voprosu-ob-intensifikatsii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-usloviyah-universiteta
5. Павлова, Л. П. (2013): *Формирование лексической компетентности у студентов экономического вуза в процессе профессионального направленного обучения иностранному языку.* [online]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskoy-kompetentnosti-u-studentov-ekonomicheskogo-vuza-v-protsesse-professionalnogo-napravlennogo-obucheniya/viewer
6. Петрикова А., Куприна Т., Галло, Я. (2013): *Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию*. Прешов: ФФ Прешовского университета
7. Сбитнев, К. В.: *Ролевая игра в обучении иностранного языку студентов I–го курса неязыкового вуза.*[online]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rolevaya-igra-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-studentov-i-go-kursa-neyazykovogo-vuza/viewer
8. Соляник, О. Е. (2013): *Иностранные бакалавры в Российском Техническом вузе: Проблемы и специфика обучения русскому языку.*[online]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannye-bakalavry-v-rossiyskom-tehnicheskom-vuze-problemy-i-spetsifika-obucheniya-russkomu-yazyku/viewer
9. Стернин, И. А. (2012): Основы речевого воздействия/Учебное издание. Москва-Берлин. Директ-Медиа. [online]. URL: http://sterninia.ru/files/757/4Izbrannye_nauchnye_publikacii/Rechevoe_vozdejstvie/Osnovi_recevogo_vozdeistviya2013.pdf
10. Фалина, В. А. (2017): Деловой русский язык в сфере профессиональной коммуникации: Учеб. пособие. Иваново.ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина».[online]. URL: http://ispu.ru/files/FalinaVA_Delovoy_russkiy_yazyk._Uchebnik.pdf

Занятия русского языка как иностранного в онлайн формате

Ахмедова А.К.
старший преподаватель
кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев
Казахского национального университета имени аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан

По причине пандемии, диктующей всем сферам жизни общества свои правила, начиная с марта 2020-го года, преподавание в университетах по всему Казахстану перевели на онлайн формат. Несмотря на достаточно богатый опыт, наработанный преподавателями кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, виртуальные занятия русского языка как иностранного и казахского языка как иностранного (РКИ и КазКИ) заставляют искать наиболее продуктивные методики для достижения привычных результатов.

Со второго семестра 2019-2020-го учебного года по настоящее время границы страны закрыты для иностранных студентов. Слушатели, изъявившие желание пройти языковую подготовку в КазНУ имени аль-Фараби на кафедре языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев, находятся в своих странах, выходя на занятия через программы Skype или Zoom. Основной контингент слушателей кафедры традиционно представляют учащиеся из Китая. В КНР невозможно использование платформа MS Teams, которая успешно используется в КазНУ имени аль-Фараби при работе с местными студентами.

В настоящей статье автор делится опытом преподавания русского языка как иностранного на уровне А1-А2 в онлайн формате.

Методика

1. Готовясь к каждому уроку, преподаватель переводит для студентов всю лексику упражнений, подлежащих выполнению, которая, по мнению автора, окажется незнакомой или вызовет хоть какие-то трудности. Лексическая работа не ограничивается переводом. В зависимости от части

речи, к которой относится слово, указываются род, формы числа, у глаголов – видовые пары, парадигма спряжения; вниманию учащихся предлагаются уже известные им синонимы и/ или антонимы. Делается это исходя из того, что на онлайн уроке преподаватель не может заглянуть в тетрадь каждого учащегося и проконтролировать перевёл ли он непонятные слова. Новые слова вводятся по мере появления их в ходе урока. Словарная работа также предполагает знакомство с образцами употребления слов в речи или в устойчивых выражениях и придумывание примеров студентами.

2. Грамматический материал каждого урока перед подачей его студентам также адаптируется: переводятся основные грамматические понятия и термины, подробно расписываются примеры.

3. Грамматические термины, необходимые для процесса овладения языком, без которых не представляется возможным объяснение каждой последующей новой темы, группируются и регулярно отрабатываются.

4. Домашнее задание состоит из материала, который студенты должны прочитать в учебнике или упражнений, которые необходимо выполнить для проверки преподавателем в письменном виде. Кроме этого студенты получают в электронном виде для повторения все материалы, которые были отработаны в ходе урока, подготовленные преподавателем.

5. Проверяется домашнее задание путём контроля письменных работ, присланных на электронную почту или на приложения WhatsApp, WeChat. Устные задания проверяются в ходе урока: это диалоги преподавателя и студента, студента и студента, монологи (пересказы).

6. Промежуточный (рубежный) контроль знаний проводится посредством электронной передачи письменных тестов по аспектам и последующей проверки присланных работ. Выполнение заданий ограничено по времени согласно регламентированным требованиям.

Трудности

Эффективное обучение языку как иностранному, на взгляд автора, не должно быть интерактивным. Это необходимость, продиктованная сложившейся ситуацией. Обозначим основные трудности, с которыми столкнулся преподаватель РКИ, работая в формате онлайн.

1. Первая трудность связана с местоположением наших учащихся: в частности, в Китае не приветствуется использование программ американского происхождения. Отсюда постоянные перебои в работе программ Skype или WhatsApp.

2. Зависимость от работы техники: компьютера, провайдеров интернета, подачи электричества; качества работы интернета.

3. Кроме того, находясь у себя на родине, студенты-иностранцы в основной своей массе заняты своими личными делами: работают, учатся в местных учебных заведениях, помогают своим семьям. Всё это отвлекает их, нет процесса погружения, который является неотъемлемой частью учебы в традиционном формате.

4. Четвёртая трудность – это падение или отсутствие интереса студентов в течение занятия. Очень трудно концентрировать внимание слушателей и поддерживать его в процессе урока. Зачастую обратная связь, при выполнении заданий или при объяснении лексики, грамматики, практически отсутствует.

5. Особую озабоченность преподавателя на виртуальном уроке вызывает невозможность постоянного контроля ситуации на уроке.

6. Если на традиционном уроке преподаватель может, с той или иной долей вероятности, в зависимости от возможностей слушателей, планировать, какой материал и в каком объёме будет усвоен или отработан в течение урока, учебной недели, семестра, учебного года, спроецировать возможные ожидаемые результаты, то в ходе виртуального занятия с этим сложно. Во-первых, темп урока значительно замедлен. Во-вторых, усвоение студентами

учебного материала на низком уровне, поэтому многое приходится методично повторять из урока в урок. Это касается и лексической, и грамматической, и орфоэпической составляющих занятий.

7. Слушатель, обучающийся дистанционно, должен быть мотивированным в значительной степени, т.к. хороший результат в большей мере, нежели при традиционном обучении, зависит от него самого. Таким образом, онлайн образование будет успешным для человека с хорошей мотивацией и самодисциплиной.

8. Не секрет, что некоторые молодые люди, поступающие на нашу кафедру, иногда не имеют сформированных навыков учёбы. Преподавателю приходится объяснять элементарные составляющие учебного процесса: записывание в полном объёме материала, который предлагается на уроке; из урока в урок требовать регулярное выполнение домашнего задания; активное участие в уроке – умение задавать вопросы и не допускать пробелов в знаниях; соблюдение учебной дисциплины и т.д. Эти важные моменты, к сожалению, остаются без внимания при виртуальном обучении.

9. На сегодняшний день мы с сожалением можем сказать о том, что обучающиеся, равно как и обучающие, не имеют достаточного опыта дистанционной работы. Ведь ни для кого не секрет, что, несмотря на многолетний стаж работы преподавателем РКИ в традиционном формате, каждый учебный год, каждая новая группа требует поиска индивидуального оптимального подхода.

10. Говоря об организации контроля усвоенных знаний слушателей, приходится признать, что это – слабое звено. И письменные, и устные ответы могут быть недостоверными, т.к. не исключается использование подсказок. И здесь опять мы уповаем на сознательность студента. А вообще, если говорить о контроле знаний, отметим, что каждый преподаватель складывает мнение об уровне компетентности студента, исходя из его поведения в течение семестра

на занятиях. И даже в случае, когда учащийся «неожиданно» показывает отличный результат, это не может ввести преподавателя в заблуждение.

Положительные стороны

1. Преподаватель ищет и находит новые, наиболее эффективные в сложившихся реалиях, методы подачи материала, контроля его усвоения, т.к. прежние методы не всегда применимы.

2. Преподаватель образовывается технически, осваивая возможности современных образцов оборудования и программ.

3. При обучении онлайн особую значимость приобретает наличие электронных учебных материалов, тем самым стимулируется создание таковых, что является несомненным плюсом. Здесь только надо позаботиться о соблюдении и защите авторских прав.

4. Преподаватель сам выбирает форму подачи материала: аудио, видео, даже мультипликационную. Наглядность всегда была важнейшей составляющей урока любого аспекта РКИ.

5. Обучающийся имеет возможность пересматривать презентации, подготовленные преподавателем, видео уроков, сохранённых на YouTube канале.

6. Студент всегда может задать вопрос индивидуально в процессе переписки с преподавателем.

7. Слушатель дисциплинирует сам себя, понимая, что это решающий фактор успеха в онлайн формате обучения.

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

Ахметова Н. А.
д.пед. наук, профессор, зав. межфакультетской кафедрой русского языка
Иманалиева Т.И.
старший преподаватель межфакультетской кафедры русского языка
Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына
г. Бишкек, Кыргызстан

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

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

Ребенок очень мало времени проводит в окружении взрослых (чаще у телевизора, компьютера, с игрушками). Редко слышит сказки, рассказываемые мамой и папой и, как правило, развитие речи ребенка осуществляется только в дошкольном образовательном учреждении. Вот и выходит, что, ко времени поступления в школу у ребёнка возникает масса речевых проблем. Поэтому одной из главных задач является развитие всех компонентов устной речи. Для закрепления полученных знаний, умений и навыков широко используются

организованная образовательная деятельность, на которой на основе эмоционального воздействие на ребёнка осуществляется связь одного из разделов программы с другими в сочетании разнообразных видов деятельности.

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

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

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

-форма организации образовательного процесса;

- метод развития речи, словотворчества;

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

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

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

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

- развивать умение составлять рассказы из личного опыта;

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

- овладение продуктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми;

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

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

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

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

- привлечь к проблеме развитие речи детей всех заинтересованных родителей.

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

Традиционные подходы к развитию речи дошкольников в непосредственной образовательной деятельности претерпевают значительные изменения, как по форме, так и по содержанию. Кейс-технологии –

интерактивные технологии для краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленные не столько на освоение знаний, сколько на формирования у воспитанников новых качеств и умений

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

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

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

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

Интегрированное обучение дает детям возможность думать, творить, фантазировать, сочинять, познавать, развивать коммуникативные умения, обогащать словарь и формировать грамматические структуры речи. У детей

развивается познавательная активность, так как вопросы и задания требуют от ребенка активизации имеющегося речевого опыта и применения опыта реальной жизни в решении поставленной задачи. Работая по методу кейс-технологий, совместно с детьми и родителями нами были разработаны и запущены в реализацию такие проекты как:

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

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

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

Проектная деятельность в сочетании с методом кейс-технологий является эффективным методом развития речевых компетенций детей, у 80% детей повысился уровень диалогической и монологической формы речи, 20 % детей имеют высокий уровень овладения диалогической и монологической формой речи. Дети стали подробно и последовательно излагать свои мысли. У них

исчезла скованность и замкнутость при общении. Они стали более общительными, легко вступают в диалог 90 % родителей, были непосредственными участниками в организации образовательного процесса.

Список используемых источников:

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

Лингводидактический потенциал моделирования русского языка при подготовке учителей русского языка

Бижанова А.А.
докторант КазНУ им аль-Фараби
*научный руководитель – **Нуржанова Ж.С.***
доцент кафедры русского языка и мировой литературы
Казахского национального университета им аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан

Основой написания статьи явилась необходимость овладения методики преподавания русского языка как неродного, что становится важной частью подготовки студентов педагогических вузов к их будущей профессиональной деятельности. Данная необходимость обусловлена усилением потока, прежде всего трудовой миграции. Европейский опыт показывает, что языковой (как часть цивилизационно-культурного) барьер, как правило, возникающий между

населением принимающей страны и иммигрантами, очень часто способен привести к ряду проблем и стать причиной глубоки противоречий.

Под социокультурной компетенцией (СКК) мы будем понимать способность и готовность воспринимать, понимать и интерпретировать национальнокультурную специфику стран изучаемого языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой. Из определения СКК очевидно, что она включает как познавательные, так и психологические элементы. Речь идет не только о знаниях, умениях и способностях, но и о психологической готовности человека вступать в контакт с другой культурой, воспринимать ее отличие от своей родной культуры, отстраняться от субъективного и стереотипного взгляда на социокультурные факты и явления. В содержательном плане учеными выделяются разные структурные компоненты СКК. В науке нет общепринятой модели социокультурной компетенции. Ее содержание конкретизируется в зависимости от авторской позиции ученого и от педагогических условий, в которых предполагается развивать данную компетенцию. Многие отечественные и зарубежные исследователи предлагают разнообразные модели СКК, рассматривая ее с различных позиций. Однако такое разнообразие подходов к определению структурных элементов СКК не затрагивает ее сути. Мы предлагаем выделить ядро СКК, которое представлено в исследованиях как отечественных, так и зарубежных ученых, а именно:

– лингвострановедческий компонент (безэквивалентная, фоновая лексика, слова-реалии, национально-маркированные слова, их понимание и правильное употребление в контексте);

– метакультурный компонент (сведения о стране, ценностях, культурных традициях, особенностях менталитета; умение извлекать информацию об иноязычной культуре из аутентичных документов);

– интерпретационный компонент (активное отношение к воспринимаемому: обсуждение, сравнение, комментарии, объяснения; гибкость по отношению к культурным стереотипам);

– психологический компонент (умение и готовность вступать в контакт, выбор стиля общения, социальная мобильность, коммуникабельность, способность адаптироваться, доброжелательность и любознательность, уважительное отношение к иноязычной культуре, понимание, эмпатия и отстранённость).

Таблица1. Компоненты социокультурной компетенции на различных уровнях сформированности

Компоненты иноязычной СКК	Начинающий пользователь A1–A2: воспринять	Независимый пользователь B1–B2: понять	Опытный пользователь C1–C2: интегрировать
Лингвострановедческий	Знание ограниченного количества лингвострановедческих лексических единиц (слов-реалий, фоновой лексики, национально-маркированных слов)	Знание достаточного количества лингвострановедческих лексических единиц, необходимых для независимого пользователя языка	Знание достаточного количества лингвострановедческих единиц, необходимых для опытного пользователя языка
Метакультурный	Ограниченные знания культуры	Более глубокие знания культуры, достаточные для общения в учебных ситуациях	Расширенные комплексные знания культуры, достаточные для общения с носителями языка
Интерпретационный	Умение выявлять социокультурные факты, говорить об их сходствах и различиях; умение распознавать стереотипное восприятие и осознавать наличие культурных стереотипов	Умение обмениваться, обсуждать, сравнивать, аргументировать социокультурные факты, их сходства и различия; преодолевать культурные стереотипы	Умение интерпретировать комплекс социокультурных фактов. Гибкость по отношению к культурным стереотипам и обобщениям
Психологический	Способность не отвергать инаковое; увидеть, почувствовать инокультурную действительность. Низкий уровень эмпатии, гибкости, потребности в общении	Способность оценить сильные стороны каждой культуры. Средний уровень эмпатии, гибкости, потребности в общении	Способность встать на место другого. Высокий уровень эмпатии, гибкости, потребности в общении

Сегодня значение СКК в профессиональной подготовке лингвистов представляется очевидным и неоспоримым. В. Гумбольдт, К. Леви-Стросс, С.Г. Тер-Минасова и многие другие исследователи привлекли внимание научного сообщества к проблеме соотношения языка и культуры, положили начало развитию научных отраслей – социолингвистики, теории языка и

культуры и т.д. Теперь обучение языку не мыслится в отрыве от культуры [2,с. 23; 5, с. 230].

Изучение иностранного языка и овладение речевой деятельностью на неродном языке — многосторонний и сложный процесс, который может протекать в самых разных условиях и с разными целями: индивидуально или в группе, самостоятельно или под руководством преподавателя в среде изучаемого языка или вне ее, интенсивно, в ограниченное время или постепенно и длительно, для поверхностного бытового общения и туризма или для научно-производственной деятельности в рамках приобретаемой специальности, для чтения художественной литературы и перевода или для широкой коммуникации, путем спонтанного имитативного усвоения отдельных единиц и конструкций в повседневном общении или с сознательной опорой на языковую систему и т.д. В зависимости от условий и целей обучения меняются и методы овладения иностранным языком со стороны учащегося, и методы обучения со стороны учителя. Поэтому методика преподавания иностранного языка может исследоваться с разных сторон:

- в дидактическом аспекте - поэтапная организация обучения;
- в психолого-педагогическом - формирование умений и навыков с учетом особенностей личности обучаемого и его способностей к обучению;
- в медико-логопедическом, сурдопедагогическом - в случае речевых и слуховых патологий у обучаемого;
- в учебно-педагогическом - формы обучения, создание системы упражнений, типы учебников и учебных пособий;
- в прикладном – с использованием обучающих технологий и технических средств;
- в лингводидактическом - с учетом языковых систем родного и изучаемого языков.

Вся сложность и ответственность работ преподавателя обусловлены зачастую тесным переплетением некоторых (а пророй – и всех одновременно)

из указанных аспектов в ходе учебного процесса, однако в научно-исследовательской практике они могут выделяться как отдельные объекты изучения.

Наблюдение над речью иностранных учащихся на разных этапах обучения нередко показывает, что ошибки, вызванные влиянием родного языка, иначе говоря - межъязыковой интерференцией, преодолеваются быстрее, чем трудности, порождаемые системой изучаемого (в частности, русского) языка. Такие ошибки оказываются интернациональными, свойственными учащимся с различными родными языками [1, с. 4].

В онтологии методики как науки выделяются две категории ее содержания. К первой категории можно отнести следующие элементы:

– языковые явления изучаемого языка, с которыми учащиеся встречаются впервые на данном этапе обучения;

– языковой материал, предназначенный для развития у учащихся способности сопоставлять языковые явления родного и изучаемого языков в процессе обучения;

– взаимосвязи явлений языка, служащие материалом для работы по развитию устной и письменной речи и т.д. Эти элементы представляют собой языковую категорию содержания обучения русскому языку.

Ко второй категории можно отнести следующие элементы:

– умения и навыки слушания, говорения, чтения и письма;

– лингвострановедческое содержание текстов, в рамках которых формируются лингвистические знания, речевые умения и навыки – умения и навыки самостоятельного изучения, использования учебника, учебных пособий, ТСО и т.д. Эти элементы содержания обучения и методики, как науки представляют собой методическую категорию содержания обучения, подразумевающую развитие у учащихся речевых способностей на родном, неродном или иностранном языках [8, с. 50-64].

Настоящее время характеризуется глобализацией в геополитическом плане, что в совокупности с техническими рывками объясняет внедрение инноваций во все сферы человеческой жизни. В качестве примера внедрения инновационных методов в процесс обучения русскому языку, как иностранному, следует раскрыть суть компьютерной лингводидактики, представляющей собой ту часть лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования современных технологий в обучении языку. «Являясь междисциплинарной областью знания, компьютерная лингводидактика тесно связана с развитием информационных технологий, прикладной и математической лингвистикой, разработками в области искусственного интеллекта, дизайна компьютерных программ, теорией и практикой компьютерного обучения в целом» М. Леви, один из ведущих зарубежных специалистов в области компьютерного обучения языку, указывает также на взаимосвязь компьютерной лингводидактики и психологии, исследований взаимодействия «человек – компьютер». В своей монографии «Обучение языку с использованием компьютеров: контекст и концептуализация» (1997), он следующим образом иллюстрирует взаимосвязь лингводидактики и других областей знания, оказывающих существенное влияние на ее развитие:

Рис.1.

В теоретических и прикладных аспектах компьютерной лингводидактики, разрабатывающихся учеными разных стран, можно выделить три направления исследований.

К первому принадлежат исследования, посвященные разработке теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку. В работах данного направления обсуждаются:

• методологические проблемы компьютерной лингводидактики;

• психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения языку;

• вопросы дизайна обучающих компьютерных систем;

• вопросы типологии компьютерных учебных материалов;

• проблемы оценки качества компьютерных средств обучения;

• возможности развития коммуникативных навыков в процессе обучения с использованием компьютеров и ряд других проблем.

Второе направление включает экспериментальную работу по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов, предназначенных для различных целей, форм и профилей обучения. Многочисленные исследования в этой сфере постоянно пополняются новыми работами.

Третье направление исследует пути интеграции компьютерного обучения в общий процесс обучения языку и разрабатывает эффективные приемы органичного использования информационных технологий в учебном процессе.

Различные понятия, включенные в данные термины: «managed» - «based» - «assisted» / «aided», определяют три основные сферы применения компьютеров в образовании, а именно:

• организация учебного процесса и управление им – Computer Managed Instruction (CMI);

• обучение в самом широком смысле этого слова – от обучения под руководством преподавателя (стационарного и дистанционного) до использования компьютерных технологий в целях самообразования – Computer

Based Instruction (CBI), Computer Based Training (CBT), Computer Based Learning (CBL);

• изучение конкретных учебных дисциплин – Computer Assisted Instruction (CAI), Computer Assisted Learning, Computer Aided Learning (CAL), Intelligent Tutoring Systems (ITS), Intelligent Computer Assisted Instruction (ICAI). Следует отметить, что для последней группы терминов существенным является различие двух понятий: «instruction» и «learning». В термине Computer Assisted Instruction (обучение с помощью компьютера) подчеркивается ведущая роль компьютера, выполняющего функции преподавателя. Термин Computer Assisted Learning (изучение чего-либо с помощью компьютера) акцентирует ведущую роль обучающегося в процессе приобретения знаний. В отечественной литературе как для определения сферы использования компьютеров в образовании в целом, так и для данной области теоретической и прикладной лингвистики также используется различная терминология. В словарях (как отечественных, так и в переведенных зарубежных) термины «CAI», «CAL», «CBL», «CBI» определяются как «автоматизированное обучение», «автоматизированная подготовка/обучение»; «автоматизированное/ машинное/программированное обучение»; «автоматизированное обучение», «обучение с использованием ЭВМ». В настоящее время широко используются понятия «компьютерное обучение» (в отличие от «традиционного», «некомпьютерного», «безкомпьютерного», «докомпьютерного»), «компьютеризированное обучение», «компьютерные/информационные технологии обучения». Кроме того, с применением сетевых технологий в образовании появились новые термины «дистанционное обучение» (distance learning), «электронное образование/обучение» (в английском языке используются два термина: один – с акцентом на обучении: «e-learning», другой – на преподавании: «e-teaching»), «виртуальное обучение» (virtual learning) [9.с.163-169].

Для начала необходимо дать определение ключевому для данной статьи понятию, подкасты – это аудиоблоги или передачи, выкладываемые в сети в виде выпусков, которые можно легко скачать на MP3-плеер и слушать в любое удобное для пользователя время. Это отдельные файлы либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых по одному адресу в сети Интернет. Важнейшим требованием к учебным подкастам является аутентичность, то есть данные аудио или видеотексты должны быть оригинальными, продуцируемыми носителями языка, изначально записанные для носителей языка и не предназначенные для учебных целей. Более того, аутентичность отбираемых Интернет-материалов, во многом определяется грамотным использованием лексических и фразеологических единиц, грамматических структур, формальной и содержательной целостностью текста подкаста. Также основное методическое требование при использовании подкастов для восприятия и понимания речи на слух заключается в том, что они должны использоваться систематически, а не от случая к случаю. Только систематическое использование подкастов даст учащимся возможность привыкнуть к аутентичной. В результате систематического использования подкастов значительно возрастает уровень понимания иноязычной речи на слух, речь учащихся становится более содержательной и правильной с точки зрения норм языка. видеотексты должны быть оригинальными, продуцируемыми носителями языка, изначально записанные для носителей языка и не предназначенные для учебных целей. Более того, аутентичность отбираемых Интернет-материалов, во многом определяется грамотным использованием лексических и фразеологических единиц, грамматических структур, формальной и содержательной целостностью текста подкаста. Также основное методическое требование при использовании подкастов для восприятия и понимания речи на слух заключается в том, что они должны использоваться систематически, а не от случая к случаю. Только систематическое использование подкастов даст учащимся возможность

привыкнуть к аутентичной речи. В результате систематического использования подкастов значительно возрастает уровень понимания иноязычной речи на слух, речь учащихся становится более содержательной и правильной с точки зрения норм языка [3, с.48-55; 4, с.146-152; 6; 7, с. 53-72;8, с.8-11].

Сегодня наиважнейшей практической задачей становится создание системы курсов русского языка для иммигрантов, интеграция их детей в дошкольные и школьные образовательные учреждения, усиливается актуальность проблематики межкультурного диалога, возникает необходимость в специальной методической поддержке школ, работающих с семьями мигрантов, в создании программ изучения русского языка, в целевой подготовке учителей и др. Методика обучения русскому языку как неродному в новых геополитических условиях только формируется, базируясь на наработках теории обучения (и воспитания) русскому языку как иностранному, русскому языку в национальной школе. Опыт должен показать в ближайшее время преемственность и взаимодополняемость этих теорий и методик. Понятно, что базовый принцип обучения русскому языку как неродному остается: учет особенностей родного языка и родной культуры в учебном процессе необходим так же, как и сохранение базовых ментальных исторических связей личности с истоками своей нации через национальный (родной) язык и культуру. В настоящем пособии ставится задача – сформировать у будущих педагогов знания, представления о методической теории обучения русскому языку как неродному с позиций базовых для нее дисциплин: педагогики, психологии, лингвистики, социологии, культурологии, а также лингводидактики [1].

Список использованных источников:

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 4 с.

2. Дегиль И.М. Формирование социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle (на примере обучения студентов-лингвистов) : дис. канд. пед. наук. Томск–Лион, 2017. 178 с. Дегиль И.М. Формирование социокультурной компетенции в образовательной франкоязычной среде Moodle (на примере обучения студентов-лингвистов): дис. канд. пед. наук. Томск–Лион, 2017. 23 с.

3. Ковалева, Т.А. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку / Т.А. Ковалева // Иностранные языки дистанционном обучении: Материалы III Международной науч.-практ. конф. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. С. 48–55.
4. Малушко, Е.Ю. Критерии отбора подкастов для формирования иноязычной аудитивной компетенции у студентов вузов / Е.Ю. Малушко // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Выпуск № 6. – 2011. – С. 146–152.
5. Миролюбов, А.А. Общая методика преподавания иностранных языков в среднеспециальных учебных заведениях / Под ред. А.А. Миролюбова, А.В. Парахиной. – Москва : Высш. шк., 1984. – 230 с.
6. Сапух, Т.В. Использование подкастов на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/1033/1/1896-1899.pdf. – Дата доступа: 07.04.2021.
7. Сафонова В.В. Социокультурный подход: ретроспектива и перспективы // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 53–72.
8. Сысоев, П.В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – № 6. – 2009. – С. 8–11.
9. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. С.50-177.

Об организации группового общения на иностранном языке

Бондарь С.Н.
старший преподаватель кафедры английского языка
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
г. Харьков, Украина

Во всех исследованиях ключевой проблемой в организации группового общения на иностранном языке является проблема управления «содержательной» и «формальной» стороной речевого взаимодействия как на этапе подготовки к общению, так и непосредственно в момент его существования. Соглашаясь с мнением методистов о важности и необходимости опор (содержательных, смысловых, речевых, языковых), покажем роль и содержание самостоятельной работы студентов с разнообразными опорами в процессе подготовки групповых бесед и участия в них.

Групповая беседа рассматривается не только как «своеобразное итоговое занятие по одной или нескольким разговорным темам», но и как основная

форма организации учебных занятий по практике устной речи на всем протяжении изучения разговорной темы для параллельного формирования и развития речевых лексико-грамматических навыков и коммуникативных умений в нескольких видах речевой деятельности — говорении, чтении, аудировании.

В качестве одного из основных видов опор используются тексты не общие для всех студентов, а «индивидуализированные». Каждый отдельно взятый текст представляет собой содержательную и лингвистическую опору для высказывания одного из студентов, все тексты в целом соответствуют одной теме или связаны ассоциативно, что позволяет вести на их основе групповую беседу.

В методической литературе высказывались соображения по поводу организации общения на основе чтения обучаемыми разных текстов. Отмечалось при этом, что традиционная организация занятия в таком случае окажется невозможной, но откроется возможность иной организации, которая сможет учесть различия в интересах учащихся для создания общего речевого коллектива в аудитории и использовать коммуникативную мотивацию его членов. Опыт организации групповых бесед полностью подтверждает приведенное суждение. Расширяются возможности самостоятельной работы студентов в соответствии с их индивидуальными интересами и возможностями.

Самостоятельная работа с текстами при групповых бесед разнообразна. На начальном этапе работы над темой, когда беседа не является сюжетной, а основная ее цель состоит в формировании лексико-грамматических навыков и элементарных умений, текст может быть задан одному из студентов для самостоятельной работы дома. Студенту предлагается прочитать текст с полным охватом содержания для последующего его изложения товарищем по группе в процессе коллективного общения. Побуждение к сообщению полученной информации на занятии исходит от преподавателя, но носит не формальный характер, а коммуникативный. В ходе беседы студентам

предлагается ответить на вопрос. После ответа, преподаватель интересуется, знают ли студенты что-нибудь об этой проблеме. Высказывание на основе прочитанного дома текста носит преимущественно репродуктивный характер, но не исключено использование элементов творческой речи. Опора на текст в данном случае позволяет студенту выступать в роли активного партнера в групповом общении, содержание текста служит основой для формирования предметного высказывания, а языковой материал текста используется студентом для оформления собственной речи иноязычными средствами и способами.

Иная самостоятельная работа студентов, когда на основе одного текста планируется проведение групповой беседы в форме ситуативно-ролевой игры. В этом случае текст служит опорой не только для единичного высказывания, но и определяет содержательную основу беседы в целом и обеспечивает содержательно-речевую поддержку нескольким участникам игры в соответствии с избранными ролями. Чтобы в групповом общении сохранялась информативность, с текстом знакомятся не все студенты группы. В таком случае общение будет более естественным. Самостоятельная работа с текстом проводится вне аудитории. Каждый участник ролевой игры, получивший текст, выбирает из него то, что соответствует его роли. Кроме того, работающие с текстом студенты коллективно планируют свое речевое поведение в предстоящей групповой беседе и примерное развитие сюжета. Текст — опора для ролевой игры - должен быть сюжетным и обеспечивать достаточную поддержку как в плане развития «легенды» каждого действующего лица, так и в отношении необходимых для общения речевых средств. Высказывания студентов обязательно содержат элементы творческой речи, так как ролевая игра не является просто инсценированием текста или его драматизацией.

Для проведения информационно-познавательных бесед единственного текста опоры будет недостаточно, так как это будет противоречить существу самой функции информирования. Чтобы эта функция могла быть реализована,

участники общения должны обладать информацией, которая неизвестна другим коммуникантам. Для этого используется несколько текстов, связанных тематически или ассоциативно. В последнем случае групповое общение не замыкается в рамках одной темы, а естественным образом переходит на другие темы, как это часто происходит в полилоге. Наличие нескольких текстов-опор позволяет индивидуализировать самостоятельную работу студентов. Задача студентов - извлечь максимум содержательной информации, которую можно будет использовать в групповой беседе информативно-познавательного характера. Так как ни тема, ни сюжет такой беседы студентам заранее неизвестны, то при содержательно-смысловом анализе текста студенты исходят из собственной оценки предъявленной информации. Их самостоятельная работа с текстами включает ряд операций: определение темы текста; выделение главной мысли либо основного факта информации; осмысление логико-композиционной структуры текста, вычленение смысловых вех; понимание второстепенной информации; понимание смысла текста(его идеи).

Важной представляется информационно-познавательная беседа с опорой на прочитанные тексты. В роли ведущего в ней, выступает преподаватель, ему одному заранее известен примерный сценарий беседы, поэтому студенты находятся в состоянии постоянной готовности и активности, стремясь определить связь прочитанного каждым из них текста с темой и сюжетом беседы. Вступление в беседу того или иного ее участника происходит тогда, когда содержание прочитанного им текста оказывается актуальным для дальнейшего развития разговора. При этом высказывание на основе текста-опоры требует самостоятельного выполнения студентом ряда коммуникативно-условленных операций.

При сопоставлении содержания прочитанного текста с развитием основной темы беседы студент может обнаружить, что существенной в создавшейся ситуации является не главная, а второстепенная информация, содержащаяся в тексте-опоре.

Несмотря на то, что речь студента в данном случае можно считать в значительной мере подготовленной, как в плане содержания, так и в плане выражения, не вызывает сомнения тот факт, что она не является полностью репродуктивной, а носит творческий характер. Творческий характер речи может усиливаться, если студент использует текст-опору лишь как актуализатор своего индивидуально-речевого и жизненного опыта. Таким образом, на основе самостоятельной работы с текстами-опорами до и в ходе групповой беседы у студентов развиваются коммуникативные умения чтения и говорения.

Важную роль в процессе группового общения на основе текстов-опор играет и аудирование. При восприятии высказываний участников общения учащийся должен понять их содержание, желательно смысл, соотнести воспринятую на слух информацию с той, которой он располагает, в частности, полученной из текста-опоры. Устные высказывания общающихся нередко вызывают необходимость изложить аналогичную информацию, привести факты, информацию, которые противоречат сообщениям других участников беседы, высказать свое отношение к услышанному, высказать собственное мнение в связи с развитием темы и сюжета разговора. Самостоятельное высказывание студента может строиться на основе воспринятого аудиотекста, с опорой на него, по аналогии или ассоциации с ним. Аудиотекст выступает вторичной опорой, приводит к саморазвитию беседы, естественному в условиях общения, но зачастую трудно достижимую в условиях устного общения. Групповая беседа выходит на тот уровень, где ведущей является самостоятельная творческая деятельность самих студентов, а преподаватель выступает либо в роли равноправного с ними партнера, либо просто наблюдателя.

Аналогичный эффект достигается в беседах на основе проблемного вопроса или проблемной ситуации. Здесь опоры могут быть более свернутыми в виде кратких формулировок основных точек зрения на проблему или

отдельных тезисов. Чтобы такая беседа состоялась, а творческая мыслительная активность студентов была максимально высокой, всех участников беседы необходимо разбить на подгруппы по количеству основных точек зрения, которые будут противопоставляться. Естественная мотивация речевого поведения студентов возрастает, если они самостоятельно определяют, какую точку зрения они будут отстаивать.

Содержанием самостоятельной работы студентов в процессе предварительного планирования и дальнейшего развертывания проблемной беседы определяется характер опор. Если участникам беседы предлагается только проблемная ситуация, проблемный вопрос или исходный тезис, то их развитие, аргументация осуществляются самими студентами. При этом они, как правило, привлекают весь свой индивидуально-речевой и жизненный опыт. Другой возможный вариант: каждой из сторон предлагается некоторый набор дополнительный вербальных опор — аргументов в пользу их точки зрения. Необходимость использования этих опор диктуется тем, что содержание проблемных бесед базируется в значительной мере на личном жизненном опыте студентов, из эрудиции, которые, естественно, далеко не одинаковы, кроме того, трудности могут быть связаны с формулированием и речевым оформлением на иностранном языке оценочных суждений аргументов «за» и «против». Однако такие вербальные опоры не сковывают инициативу самих студентов. Они - сильный стимул для активной мыслительной деятельности, особенно в связи с тем, что аргументы другой стороны участникам общения неизвестны. Опора всегда содержит больше того, что в ней непосредственно выражено. Она задает движение мысли, способствуя ее развертыванию.

Труднощі викладання української мови франкомовним студентам

Брік Н. В.
викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Національного фармацевтичного університету
м. Харків, Україна

Багато іноземних студентів отримують вищу освіту в Україні. Зазвичай це українська або англійська форми навчання. Велику частину складають іноземці, які приїхали з франкомовних країн. Українська та французька мови належать до різних мовних груп: українська мова належить до слов'янської мовної групи, а французька – до романської. Зрозуміло, що вони будуть дуже відрізнятися. Звідси й труднощі при вивченні української мови франкомовними студентами.

Перші проблеми виникають з самого початку при вивченні алфавіту, адже у французькій мові використовують латиницю, а в українській – кирилицю. Наступним викликом стає опанування поняття «рід». У французькій мові також є поділ за родами, але їх тільки два – жіночий і чоловічий. В українській мові, крім чоловічого та жіночого роду, є ще й середній рід.

Багато помилок виникає при визначенні роду іменників однини. У французькій мові артиклями «le», «un» позначаються іменники чоловічого роду (masculin), «la», «une» – жіночого (féminin). Також існують відмінності в закінченнях. Чоловічий рід має закінчення: -ail, -ard, -eau, -at, -er, -isme, -ent тощо, а жіночий рід: -ade, -aille, -elle, -ette, -euse, -ie, -sion, -trice та інші [2, с. 248].

В українській мові іменники мають наступні закінчення:

- чоловічий рід: -[] (ь, й), -о, -а, -я;
- жіночий рід: -а, -я, -ія, -[];
- середній рід: -о, -е, -я.

Проблема виникає з чоловічим та середнім родами, коли слова закінчуються на -о, наприклад:

- вікно, радіо, озеро – середній рід;

- батько, тато, дядько, Петро – чоловічий рід.

Існують певні труднощі з чоловічим та жіночим родами. Іменники чоловічого роду однини закінчуються на приголосний або м’який знак, так само деякі іменники жіночого роду мають такі закінчення, наприклад:

- стіл, олівець, будинок – чоловічий рід;
- річ, мідь, подорож – жіночий рід.

Ще однією проблемою може стати визначення чоловічого та жіночого родів, коли слово закінчується на -а, -я, наприклад:

- Микола, Ілля, ґазда – чоловічий рід;
- сестра, пісня, сумка – жіночий рід [1, с. 10].

Для того, щоб студенти не робили помилки, потрібно виконувати багато вправ на визначення роду іменників.

Наступне, на що потрібно звернути увагу, формування множини іменників. У французькій мові іменники множини мають наступні закінчення: -s, -x, -aux (un chat – des chat**s**, un cheval – des chevaux, un chou – des choux) [2, с. 249]. Закінчення множини в українській мові: -и (зошит – зошити), -і (стілець – стільці), -ї (музей – музеї), -ії (лабораторія – лабораторії), -а (слово – слова), -я (море – моря). Потрібно наголосити на тому, що закінчення множини, які походять від іменників чоловічого, жіночого та середнього роду, можуть збігатися: поверх – поверхи, дошка – дошки; лікар – лікарі, сукня – сукні, плече – плечі. Слід зауважити, що існують особливі випадки формування множити, наприклад: дитина – діти, людина – люди, ім’я – імена, око – очі, мати – матері тощо.

Існує ще багато речей, на які потрібно звернути увагу студентів, щоб уникнути помилок та досягти цілей навчання української мови. Викладач повинен виділити всі проблемні моменти та добре їх опрацювати на заняттях. У нагоді стане використання різноманітних таблиць та схем.

Список використаних джерел:

1. Мацюк Г. Р. Українська мова. Практичний курс для іноземців : навчальний посібник / Г. Р. Мацюк. – Тернопіль : ФОП Паляниця В. А., 2017. – 195 с.С.10
2. Опацький С.Є. Français, niveau débutant : Підручник для вищ. навч. закл. – К. ; Ірпінь : «Перун», 2005. – 312с.

Проблеми й перспективи вивчення української мови як іноземної засобами дистанційного навчання

Гладир Я.С.

канд. філол. наук, ст. викл. кафедри професійної та соціально-гуманітарної освіти

Криворізького національного університету

м. Кривий Ріг, Україна

Питання дистанційної освіти в сучасних умовах карантину набуло надзвичайної значущості, особливо протягом останнього року. Сутність та специфіку дистанційного навчання з'ясовували у своїх грунтовних працях вітчизняні науковці Н. Жевакіна, В. Вишнівський, В. Кухаренко, Б. Шуневич, ін. Перехід на дистанційні форми торкнувся й підготовки іноземців, одного з пріоритетних напрямів роботи багатьох українських університетів, у зв'язку з чим з'явилися найновіші наукові публікації, присвячені різним аспектам дистанційної роботи з іноземними студентами (О. Федько [2], М. Янкова [3], ін.).

Особливої значущості дистанційна освіта набуває в процесі допрофесійної підготовки іноземних студентів (слухачів), адже первинний етап мовної підготовки є визначальним для їх подальшого професійного становлення. Однак вивчення мови як іноземної в позааудиторних безконтактних умовах має ряд труднощів. По-перше, дистанційне навчання мови потребує нових (але водночас – грунтовних) навчально-методичних напрацювань, оскільки підручники (посібники), методичні рекомендації та тексти, які використовуються в процесі допрофесійної мовної підготовки іноземців, тепер мають бути передусім адаптованими для трансляції на екрані

комп'ютера та озброєними завданнями, орієнтованими на відповідне специфічне («дистанційне») сприйняття. По-друге, в дистанційних умовах навчання мови як іноземної суттєво утруднюється формування навичок письма, оскільки у віддалених умовах викладач втрачає можливість одразу здійснити контроль і вказати на помилки та виправити їх разом зі студентом. Звичайно, викладач може це зробити в Google Документі, але ефективність віддаленої перевірки письмових робіт усе ж гальмує формування писемних навичок. Вирішенням цієї проблеми могло б стати змішане навчання, за умов якого контроль за формуванням письма можна здійснювати аудиторно, але, якщо навчальний проєкт повністю віддалений (тобто, іноземці знаходяться не в Україні, а на території своїх країн), то це неможливо. Ще одним вагомим утрудненням на шляху дистанційної мовної підготовки іноземців є, на нашу думку, гальмування адаптаційних процесів, як психолого-педагогічних, так і мовних. Як відомо, формування «вторинної» мовної особистості – багатогранний процес, який складається із сукупності психолого-адаптаційних факторів, а не лише безпосередньо із формування певних мовних навичок. А, отже, фактична відсутність безпосереднього контакту як із викладачем, так і з іншимим носіями мови не сприяє підвищенню якості допрофесійної мовної підготовки, не говорячи вже про культурну адаптацію або інтеграцію в культурно-освітнє середовище іншої країни (де іноземець планує отримати професійну освіту як наступний етап).

Але, попри названі труднощі й недоліки, дистанційна освіта, і зокрема дистанційна допрофесійна мовна підготовка іноземних студентів (слухачів), має й низку безумовних переваг. Одна з перших – епідеміологічна безпека, суттєве зниження ризиків вірусного зараження під час навчання (або й узагалі уникнення таких ризиків за умови повної віддаленості студентів). Друга перевага – суттєве підвищення рівня комп'ютерної грамотності (як викладача, так і студента) та формування стійких навичок готовності до впровадження найсучасніших ІТ-технологій у навчальний процес. На сьогодні українські

університети продемонстували здатність відповідати вимогам часу й епідеміологічним вимогам світу. Викладачі-філологи за короткий час освоїли всі належні програми, в яких можна здійснювати дистанційне навчання, а університети, у свою чергу, надали їм таку можливість та забезпечили відповідні умови для цього. Так, у Криворізькому національному університеті функціонують корпоративні ІТ-засоби, за допомогою яких у викладача є всі можливості для забезпечення ефективної дистанційної мовної підготовки іноземців на допрофесійному етапі. Це сервіс Gmail, хмарне сховище GoogleDisk, корпоративний GoogleCalendar, платформа GoogleClassroom, корпоративний сервіс GoogleMeet, простий і зручний у використанні, ін.

Ще однією безумовною перевагою дистанційної мовної підготовки іноземців є той факт, що викладач дійсно отримує можливість осучаснити цей процес, стати на шлях стрімкого розвитку, підвищити його здатність відповідати вимогам часу, наблизити до європейського рівня викладання мов, а, отже, перспективи для його подальшого впровадження й удосконалення виглядають дуже привабливими. Дидактичний потенціал дистанційної мовної підготовки іноземців, незважаючи на певні розглянуті нами труднощі, дає широкі можливості для реального використання найсучасніших хмарних технологій, мережевих технологій, корпоративних технологій тощо. Викладач отримує можливіть досягати нових дидактичних цілей, шукає нові навчальні можливості, звертається до новітніх методів і форм, генерує ідеї, а, отже, знаходиться в постійному пошуку й розвитку.

Список використаних джерел:

1. Вишнівський В.В. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів: навч. посібник / В.В. Вишнівський, М.П. Гніденко, Г.І. Гайдур, О.О. Ільїн. – Київ: ДУТ, 2014. – 140 с.
2. Федько О. М. Дистанційне навчання іноземних студентів як перспективна форма надання якісних освітніх послуг / О. Федько // Шлях до науки: лінгвокультурологічна підготовка іноземних студентів: матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпро, 2020. – С.16-19
3. Янкова М. Особливості застосування дистанційного навчання у викладанні української мови як іноземної. – [Електронний ресурс] // http://kmp.fl.kpi.ua/uk/node/42

Мета й основні завдання курсу «Українська мова як іноземна» для студентів-стоматологів

Дрогомирецька М. М.
канд.філол. н., ст. викладач кафедри українознавства
Жангазінова Р.Т.
викладач кафедри українознавства
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького
м. Львів, Україна

Залучення іноземних студентів на навчання до національних закладів вищої освіти завжди було важливою складовою міжнародної діяльності у сфері вищої освіти. І сьогодні одним із стратегічно важливих напрямів МОН у міжнародному співробітництві є залучення іноземних студентів для навчання в Україні. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») одним із пріоритетних напрямів зміцнення та розвитку міжнародних зв'язків у галузі освіти визначає вдосконалення системи підготовки фахівців для зарубіжних країн [1]. Станом на 1 січня 2020 року в Україні здобувають вищу освіту 80 470 іноземних громадян та осіб без громадянства [2]. Стратегічним завданням державної освітньої політики, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти, є «вихід на ринок світових освітніх послуг» [3]. Зважаючи на це, залучення іноземних громадян до навчання у закладах вищої освіти нашої держави набуває в сучасних умовах особливої актуальності.

Для підвищення якості підготовки іноземних студентів необхідні постійний пошук і впровадження сучасних інноваційних технологій, регулярне оновлення методичних матеріалів, створення навчальних посібників та підручників з урахуванням міжнародних стандартів. З цією метою викладачами кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького ведеться активна робота зі створення навчально-методичних матеріалів для навчання іноземних студентів українській мові як мові професійного і міжнаціонального спілкування.

Помітним напрацюванням кафедри стали розроблений нами навчально-методичний посібник з української мови як іноземної для самостійної роботи

іноземних студенті-стоматологів, які навчаються англійською мовою (Дрогомирецька М.М., Жангазінова Р.Т. Матеріали для самостійної роботи студентів з української мови як іноземної (1 курс, спеціальність 221 «Стоматологія», англомовне відділення). Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2019. 103 с.). Цей навчально-методичний посібник містить вправи і завдання для самостійної роботи студентів з курсу «Українська мова як іноземна», спрямовані на формування практичних навичок і закріплення теоретичних знань, що повинні набути студенти, а також джерела інформації для забезпечення вихідного рівня.

Курс «Українська мова як іноземна» полягає в досягненні кінцевих завдань навчання, які є базою для побудови її змісту. Кінцевими завданнями дисципліни у медичних закладах вищої освіти уважаються практичне володіння мовою на І середньому рівні, достатньому для здійснення пізнавальної діяльності в соціокультурній і навчально-професійній сферах, що реалізується за допомогою комплексного підходу до підготовки майбутніх спеціалістів і передбачає взаємодію комунікативних, освітніх і виховних цілей. Комунікативна мета є основною й передбачає системний багатокомпонентний опис цілей комунікативно-орієнтованого навчання, в основу якого покладено модель мовленнєвої поведінки носія української мови. При цьому мова є засобом адаптації в чужому для інокомуніканта середовищі та засобом формування духовно багатої вторинної мовної особистості з високим рівнем мовленнєвої компетентності та з готовністю до освітньої діяльності в умовах вищої школи.

Реалізації основної мети підпорядковані:

- практична мета: формування у студентів комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та фахово зорієнтованої компетентностей, що забезпечать уміння ефективно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та фахового спілкування;

- когнітивна мета: формування когнітивної компетентності у взаємозв'язку з іншими видами компетентностей;
- мотиваційно-розвивальна мета: формування й розвиток мотивації до навчальної діяльності та позитивного ставлення до мови й культури країни, мова якої вивчається;
- освітня мета: формування здатності до навчально-пізнавальної діяльності, наукової та професійної підготовки, саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечить успішне користування українською мовою, як компонентом професійного становлення;
- виховна мета: формування гуманістичного та науково обґрунтованого ставлення до професійної діяльності; активної позиції медичного / фармацевтичного фахівця; почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством; ціннісних орієнтацій і високої культури міжнаціональних взаємовідносин; духовної та фізичної досконалості, моральності; поваги до України й українців; розвиток індивідуальних здібностей і творчого мислення.

Загальна мета опанування української мови як іноземної є комплексною: практична (комунікативна), освітня й виховна. Розв'язання освітнього й виховного завдань визначається змістом (тематикою) культурологічних, загальноосвітніх, наукових та професійно зорієнтованих текстів і досягається лише при належному рівні володіння мовою. Саме це визначає практичну (комунікативну) мету навчально-методичного посібника як основну. Основними завданнями вивчення дисципліни, відповідно до поставленої мети, слід уважати: формування в чужоземних студентів комплексу компетентностей (інтегральних, загальних, спеціальних) з метою оволодіння українською мовою; сприяння адаптації студентів-іноземців до життя й навчання в умовах українськомовного середовища; формування умінь використовувати загальновживану і професійну лексику та граматичні конструкції в комунікативних актах згідно з певними інтенційними програмами, вимогами

до мовленнєвої діяльності, типами організації текстів-дискурсів, ситуацій і тем спілкування; створення й розвиток позитивної мотивації до навчальної діяльності іноземних громадян, активізацію пізнавальної діяльності, розвиток креативних здібностей; підготовка інокомунікантів до самостійної навчальної діяльності самоконтролю та рефлексії в умовах освітнього процесу у вищій школі; формування здатності до самооцінки й самовдосконалення; становлення професійно компетентного фахівця; виховання поваги до українського народу, його традицій, звичаїв і цінностей, української національної культури й історії.

Завдання, що були використані нами у розробленому навчально-методичному посібнику спрямовані на реалізацію усіх перелічених цілей та задач. У якості прикладів презентуємо деякі фрагменти з навчально-методичного посібника.

Тема 9. ПРИКМЕТНИК. РІД І ЧИСЛО. РИСИ ХАРАКТЕРУ. МІЙ ДРУГ

Завдання 3. *Наведіть антоніми до цих слів:*
Короткий ≠ ..., широкий ≠ ..., ліворуч ≠ ..., низький ≠ ..., брудний ≠ ..., великий ≠ ..., холодний ≠ ..., швидко ≠ ..., голосно ≠ ..., погано ≠ ..., світлий ≠ ..., старий ≠ ..., молодший ≠ ..., незручний ≠ ..., вільний ≠ ... .

Завдання 4. *Подивіться у словнику значення нових прикметників. Складіть речення з підкресленими словами.*
Веселий, енергійний, жвавий, затишний, лагідний, просторий, рідний, розумний, справедливий, стрункий, суворий, турботливий, чемний.

Тема 15. ПРИСЛІВНИК ЯК ЧАСТИНА МОВИ, ЩО ХАРАКТЕРИЗУЄ РОЗРЯДИ ПРИСЛІВНИКІВ ЗА ЗНАЧЕННЯМ

Завдання 5. *Читайте діалог. Побудуйте подібний діалог.*
– Як ви розмовляєте?
– Ми розмовляємо по-англійськи.
– Як розмовляє Леслі?
– Леслі розмовляє по-французьки.
– Ви розмовляєте по-українськи добре?
– Так, ми розмовляємо по-українськи добре.
– Як розмовляє Хасан?
– Хасан розмовляє по-арабськи.
– Як розмовляє викладач?
– Викладач розмовляє по-українськи.
– Як читає Джон?
– Джон читає повільно.
– Як читає Ганна?
– Ганна читає швидко.

Тема 51. ВІДМІНКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, УЗАГАЛЬНЕННЯ ЗНАНЬ. МОЄ РІДНЕ МІСТО

Завдання 1. *Дайте відповіді на запитання, використовуючи прикметники.*

1. Яких книг ви не читаєте? 2. Яким друзям ви не довіряєте? 3. На яких партах стоять підручники? 4. Якими книгами ви користуєтесь? 5. Про яких друзів ви іноді згадуєте?

Завдання 2. *На місці трьох крапок напишіть потрібні прикметники.*

1. Недавно я зустрівся з … знайомими. 2. Дівчина любить відпочивати на … площах. 3. Фотографові подобається спостерігати за … птахами. 4. Мама любить дивитися на … гори. 5. Наша група складається з … студентів. 6. Денис допоміг … людям. 7. Мене болить голова від … завдань.

Завдання 3. *Складіть речення з поданими прикметниками, використавши їх у різних відмінках.*

Складні, мальовничі, дорогі, свіжі, мужні, осінні, рідні.

Завдання 4. *Розкрийте дужки та поєднайте прикметники з іменниками. Складіть речення з будь-якими п'ятьма словосполученнями.*

1. (глибока) … воду.
2. (холодна) … погода.
3. у (теплий) … одязі.
4. (розумні) … студентами.
5. (рідна) … сестрі.
6. до (давні) … друзів.
7. (поганий) … батьком.
8. з (жовті) … сторінок.
9. у (університетські) … змаганнях.
10. про (відомі) … письменників.
11. для (весільні) … столів.
12. (чужий) … чоловікові.
13. (синя) … сумкою.
14. (дорогі) … людям.

Вирішення перелічених завдань у процесі вивчення української мови як іноземної забезпечує реалізацію комунікативних потреб студентів у різних сферах спілкування: побутовій; соціально-культурній; загальнонауковій; навчально-професійній.

Список використаних джерел:

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI ст.») 1993 р.
2. Національна доктрина розвитку освіти. Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. Харків: Видав. гр. "Основа", 2004. Ч. 1. С. 5-24.
3. https://mon.gov.ua/ua/news/mon-opracovuye-pitannya-stvorennya-e-platformi-dlya-inozemnih-studentiv

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

Дуйшонбекова Г.
кандидат педагогических наук, доцент ФППК
Иманалиева Т. И.
старший преподаватель межфакультетской кафедры русского языка
Кыргызского национального университета имени Ж. Баласагына
г. Бишкек, Кыргызстан

Современные образовательные технологии позволяют получать знания в разных областях с невероятной скоростью, при этом затрачивая минимум усилий, времени и сил. Новые образовательные технологии базируются на новейших информационных технологиях, а также новых методиках обучения.

Метод «кейс-стади» – система обучения, при которой обучающиеся оказываются в специально искусственно воссозданных ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям.

Впервые «метод кейсов» был придуман и применен на практике в Гарвардской школе бизнеса в 1920-х годах, где аспирантам были предоставлены подробные отчеты о работе практикующих бизнесменов, с дальнейшим общим осуждением предложенных ситуаций.

Преимуществом таких ситуативных техник обучения является большая вариативность ответов, где нет только единственно верного ответа; всеобщая дискуссия, без доминирующих мнений, и обязательно наличие споров.

Инструкция для преподавателя (учителя). Данный «кейс» должен быть прочитан несколько раз вслух. Необходимо узнать у обучающихся: «Понятна ли история господина Р., которую обучающиеся услышали?» и «Сможете ли пересказать эту историю?», а также выяснить, какие слова вызвали затруднения у обучающихся.

Таблица 1. Выдуманный «кейс» – «Понедельник» на острове Н.».

Тип «кейса»	*Название «кейса»*	*Содержание «кейса»*
Выдуманный «кейс»	*«Понедельник» на острове Н.»*	Это история произошла давно, но осталась в памяти господина Р. навсегда. В тот ясный солнечный воскресный день

		шла посадка в аэропорту города Б. на современный авиаборт воздушного судна, державшего свой путь в город Ш., находящийся в другом государстве. Всё было замечательно: прекрасная погода, красивый самолёт, приятные люди в самолёте, весёлое настроение у господина Р. **...** Вдруг господин Р. оказался на острове Н. в полном одиночестве. Наступила ночь. Господин Р. так и не смог уснуть. Утром в понедельник господин Р. на острове повстречал единственного местного жителя – аборигена, которого так и решил назвать простым именем «Понедельник». «Понедельник» оказался хорошим человеком, но совсем не умеющим говорить на русском языке. Господин Р. решил научить его говорить на русском языке. «Понедельник» охотно кивнул головой. Они начали изучать первые буквы и звуки. Потом стали складывать слоги и учить первые русские слова. Это были простые и понятные, даже аборигену, слова. Прошло совсем немного времени и ученик по имени «Понедельник» стал сам учить новые слова и использовать их в повседневной жизни, помогая своему учителю – господину Р. в ведении несложного домашнего хозяйства на

		острове Н. Каждый день ученик учил новые слова, складывал предложения, а потом рассказывал своему учителю свои собственные истории, связанные с этими словами. Жизнь господин Р. приобрела свой смысл. Он стал хорошим учителем для «Понедельника». Это радовало их обоих.

Инструкция для обучающихся. Теперь необходимо непосредственно обучающимся поработать с «кейсом».

При использовании данного «кейса» обучающиеся должны сначала предложить свой порядок изучения букв и звуков. Если преподаватель не будет настаивать на своём порядке изучения русских букв и звуков.

На следующем этапе разбора данного «кейса» необходимо предложить обучающимся сложить слоги из выбранных ими букв. Устное произношение этих слогов даст возможность закрепления изучаемых слогов в памяти.

Далее, необходимо предложить найти слова в русском языке с этими слогами. Таких слов должно быть найдено много.

Каждое найденное слово должно быть использовано при построении простых предложений.

В итоге всего этого разбора данного «кейса» обучающимися должны быть подготовлены и представлены истории с использованием всех слов, которые были найдены в процессе работы с данным «кейсом».

Подведение итогов.

Таблица 2. Первооткрывательский «кейс» – «Начнём с «Понедельника»».

Тип «кейса»	*Название «кейса»*	*Содержание «кейса»*
Первооткрывательский «кейс»	*«Начнём с «Понедельника»»*	«Понедельник» начал активно изучать русские слова, их произношение и смысловое содержание, а потом сам стал находить им схожие слова в

		своём языке. Для господина Р. это стало открытием. «Понедельник», зная русский алфавит, стал самостоятельно составлять слова и искать схожие им слова в своём языке. У него получился хороший словарь, которым стал пользоваться и господин Р. Словарный запас «Понедельника» увеличивался с каждым днём, начиная с того понедельника, когда он впервые встретил на своём острове такого хорошего человека, как господин Р. ... Наступил день, который тоже был понедельником, когда прибыл корабль в поисках господина Р. Перед отъездом господин Р. предложил «Понедельнику» побывать в гостях у него. «Понедельник» охотно согласился. «Понедельник» был хорошим и смелым человеком, хорошо и правильно умеющим говорить на русском языке.

Инструкция для преподавателя (учителя). Данный «кейс» должен быть прочитан несколько раз вслух. Необходимо узнать у обучающихся: «Что сделал

«Понедельник» для того, чтобы выучить русский язык?» и «Сможете ли пересказать эту историю?», а также выяснить, какие слова вызвали затруднения у обучающихся.

Инструкция для обучающихся. Теперь необходимо непосредственно обучающимся поработать с «кейсом».

При использовании данного «кейса» обучающиеся должны самостоятельно составлять слова.

На следующем этапе разбора данного «кейса» необходимо искать схожие им слова в своём языке. Устное произношение этих слов даст возможность закрепления изучаемых слов в памяти.

Каждое новое слово должно быть использовано при построении простых предложений.

В итоге разбора данного «кейса» обучающимися должны быть подготовлены и представлены истории с использованием всех слов, которые были найдены в процессе работы с данным «кейсом».

Подведение итогов.

Таким образом, выдуманный «кейс» позволяет изучить буквы, звуки, слоги, слова, предложения, небольшие тексты, смысловые «топики» самостоятельно или с участием преподавателя (учителя) русского языка. Закрепить изученный материал самостоятельно.

Первооткрывательский «кейс» обеспечивает возможность самостоятельного поиска новых слов, предложений, небольших текстов, составление собственных «топиков», интересных рассказов, сочинений на русском языке. Кроме этого, для обучающихся устной речи по русскому языку как неродному, данный «кейс» позволяет составлять словарь на русском языке из этих же слов на родном языке.

Список использованных источников:

1. Ахметова Н.А., Исмаилова Ш.А. Информационно-коммуникативные технологии в процессе обучения языкам. Вестник Академии энциклопедических наук. 2019. № 2 (35). С. 26-32.

2. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» от 30 апреля 2003 года № 92, в последней редакции от 14 августа 2020 года № 128 [Электронный ресурс]. – Режим просмотра www.cbd.minjust.gov.kg
3. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении органической химии при подготовке технологов пищевой промышленности в системе СПО. – М. – 2018.
4. Земская Е.А. Особенности русской речи эмигрантов четвёртой волны. – Грамота. ру, 2005. – 9 апреля. – Справочно-информационный Интернет-портал «Русский язык» [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://gramota.ru/bibio/magazines/gramota/28_520
5. Образование и наука в Кыргызской Республике [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.stat.kg/
6. Апанасюк Л.А. Русский язык как иностранный в подготовке студентов – мигрантов к межкультурному сотрудничеству [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.sociosphera.com/
7. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / Под ред. проф. И.П. Лысаковой. – М.: Изд. «Русайнс», 2015. – 160 с.

Примеры кейс-стади, применяемые на занятиях русского языка как неродного в высшей школе

Иманалиева Т. И.
старший преподаватель межфакультетской кафедры русского языка
Боколова С.Д.
старший преподаватель межфакультетской кафедры русского языка
Оторбаева Г. Д.
старший преподаватель межфакультетской кафедры русского языка
Кыргызского национального университета мени Ж. Баласагына
г. Бишкек, Кыргызстан

В мире высоких требований к современным языковым навыкам усложняются и методики преподавания русского языка как неродного в высшей школе. Преподаватели русского языка прикладывают все свои усилия для того, чтобы обучить студентов не просто языку как системе, а языку как средству свободного общения: сформировать навыки продуктивного общения у студентов, изучающих русский язык как неродной, так, чтобы они умели говорить и слушать в возникающих ситуациях коммуникации, адекватно применяя полученные знания и используя выработанные навыки продуктивной речевой деятельности.[8, с. 159]

В высшей школе активно применяются новые методики преподавания русского языка как неродного, основанные на технологиях «кейс - стади» для

эффективного обучения языку. Данная методика была впервые использована в США при обучении специальным дисциплинам.[3, с. 360], [8, с. 160] В настоящее время указанная методика активно применяется при обучении студентов исторического и экономического направления в Кыргызском национальном университете имени Жусупа Баласагына. Метод «кейс - стади» относится к методам обучения, носящим проблемный, деятельностный характер, вызывающим дискуссию и требующим глубокого анализа, выработки предложений по эффективному решению предложенной проблемы.

Специфика технологии «кейс - стади» связана с использованием всех видов речевой деятельности: 1) чтение; 2) говорение; 3) письмо; 4) аудирование. При решении предложенной проблемы студентам приходится выполнить все виды речевой деятельности комплексно, а выработанные решения представить письменно в виде конкретного документа.

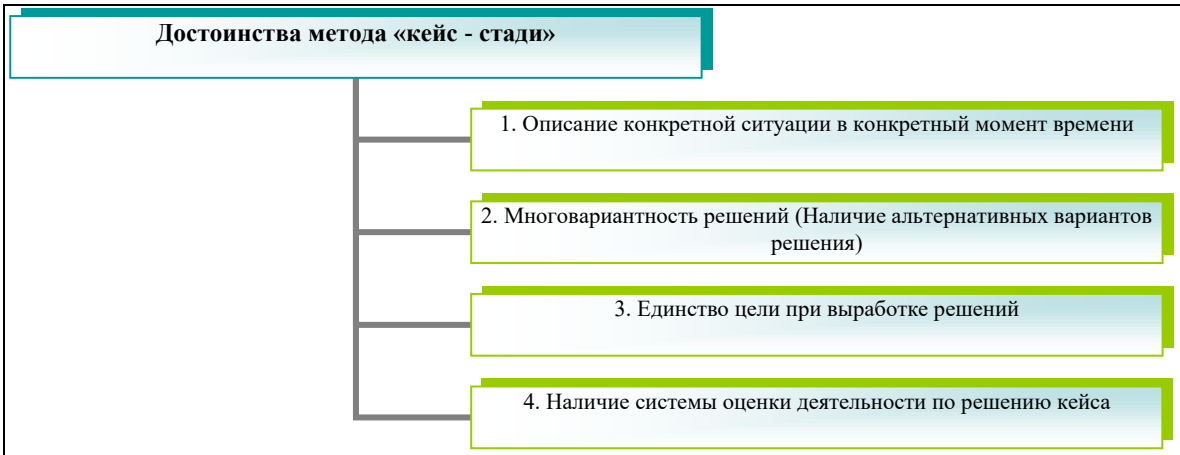


Рисунок 1. **Достоинства метода «кейс - стади».**

Условно все «кейс - стади» можно разделить на: 1) бытовые, связанные с решением коммуникативных задач, возникающих ежедневно в обычной жизни в сфере повседневного общения с людьми; 2) учебные, обусловленные

необходимостью общения в сфере образования; 3) профессиональные ситуации, имеющие чёткую профессиональную направленность.

Примером бытового «кейса» может выступить следующая ситуация: «Максим сегодня ранним утром случайно разбил очки в своей комнате. Пришлось заниматься этой проблемой с самого раннего утра.

В отделе «Оптика» Максим обратился с вопросом: «Здравствуйте. Мне нужны .... *(очки)* с диоптриями и со светопоглощением».

Девушка любезно ответила Максиму: «Здравствуйте. Вы можете выбрать дымчатые .... *(очки)* или солнезащитные .... *(очки)*».

Максим с сожалением сказал девушке: «У меня астигматизм при наличии близорукости».

Девушка помогла Максиму подобрать нужные .... *(очки)* и предложила купить футляр для ..... *(очков)*.

Какие варианты просьбы будут предложены Вами? Почему?

Почему Максим отказался выбрать дымчатые .... *(очки)* и от солнезащитных ..... *(очков)*? Почему Максим огорчился?

Скажите, пожалуйста, что такое астигматизм?

Постройте свой вариант разговора Максима с девушкой в отделе «Оптика».

В данном «кейсе» представлены три этапа: 1) знакомство с коммуникативной проблемой; 2) сбор необходимой информации для выработки навыка «приобретать и оценивать информацию»; 3) обсуждение возможных альтернативных решений.

Примером учебного «кейса» может выступить следующая ситуация: «Марат является студентом 1 курса экономического факультета. Он приехал из горного села в город в начале лета. На занятиях русского языка преподаватель попросил Марата взять в библиотеке книгу для проведения дополнительного занятия с ним. Марат впервые пришёл в библиотеку.

Здравствуйте. Разрешите войти? Не могли бы Вы мне помочь? Пожалуйста, дайте мне книгу ..... *(название книги)*. Благодарю Вас за помощь. Я верну книгу строго в срок. До свидания.

Постройте свой вариант разговора Марата с сотрудником библиотеки. Какую книгу выберет Марат? Почему? Что скажет преподаватель Марату об этой книге? Почему? Что скажете Вы об этой книге? Почему? Дайте развёрнутый ответ».

Третьим примером «кейса» выступает профессиональный «кейс». Он считается самым трудным при освоении русского языка как неродного, так как требует и от студентов, и от преподавателя знаний специфики данной профессиональной сферы и высокого уровня владения самим языком.

Профессиональный «кейс»: «Здравствуйте. Сегодня у нас по плану посещение фирмы (промышленного предприятия). Вы хотели бы посетить ...

- автомобильный завод
- металлургический завод
- часовой завод
- текстильную фабрику
- кондитерскую фабрику
- швейное предприятие.

Мы хотели бы пройти в ...

- литейный цех
- в механический цех
- в сборочный цех
- на главный конвейер.

Какую продукцию выпускает этот (это) ...?

- цех
- участок
- предприятие.

Нас интересуют последние (перспективные) разработки фирмы.

- Это собственная разработка фирмы?
- Это секрет фирмы?
- Это фирменное название?
- Это торговая марка?

Мы хотели бы побеседовать с ....

- директором
- техническим (коммерческим) директором
- управляющим по качеству
- начальником цеха
- ведущими работниками предприятия.

Кто владелец фирмы (предприятия)?

Кто ...?

- президент
- генеральный директор.

В каком году была основана Ваша фирма (компания)?

Когда построен (а) этот (эта) завод (фабрика)?

Можно посмотреть, как работает ....

- эта установка
- этот станок (прибор)
- это устройство.

Какой срок службы (годности. хранения)?

Какой процент брака?

Есть ли заимствованные узлы и детали?

Какие новые модели (конструкции) проектируются?

Какое общее число работающих?

Какое у Вас соотношение рабочих и ИТР?

Сколько человек занято на ...?

- производстве
- основных (вспомогательных, контрольных) операциях.

Какая производственная мощность?

Какая производственная площадь?

Кто является основным поставщиком (заказчиком)?

В какие страны Вы экспортируете свою продукцию?

Есть ли у фирмы дочерние предприятия?

Как осуществляется ...?

- технический контроль
- охрана труда.

Какие условия труда на ...?

- Вашей фабрике
- Вашем заводе.

Сколько часов Вы работаете в ....?

- день
- неделю.

Какая у Вас система оплаты труда?

У Вас почасовая (сдельная) оплата?

Сколько зарабатывает в месяц (год) ...?

- инженер
- служащий
- (квалифицированный) рабочий
- разнорабочий.

У Вас бывают сверхурочные работы?

Как оплачивается сверхурочная работа?

Существует ли премиальная система?

Какое пособие получает рабочий по болезни?

У Вас оплачиваемые отпуска?

Какая продолжительность отпуска?»

Подобные «кейсы» должны использоваться на занятиях русского языка в высшей школе с достаточно хорошей регулярностью и цикличностью их

выполнения студентами с применением презентационного материала для своего выступления.

В процессе преподавания студентам русского языка как неродного с применением технологии обучения на основе «кейсов» разной сложности необходимо учитывать саму сложность предлагаемых заданий, лексическое и грамматическое наполнение предлагаемого «кейса». Однако студенты могут использовать не только предложенную в «кейсе» лексику и грамматику, но и доступные им лексические и грамматические ресурсы. В наших примерах предложенных студентам «кейсов» используются материалы из разных этапов освоения языка. Данные «кейсы» выступают опорной схемой для облегчения поиска решения поставленной проблемы без её ограничения.

Вывод: В процессе преподавания русского языка как неродного в высшей школе методическая задача преподавателя грамотно сформулировать задания и проблему «кейсов» с обязательным учётом: 1) требований стандарта, 2) возраста обучающихся студентов и 3) их индивидуальных возможностей. Например, на элементарном уровне результатом решений «кейсов» может быть таблица, которую студенты заполняют самостоятельно, творчески представляя свои предложения и варианты. На базовом уровне в качестве результата в виде материального продукта студенты могут представить сложный коллаж или сценический сюжет с докладом или презентацией. Большой объём времени и самостоятельной работы необходимо студентам осуществить для подготовки результата работы по профессиональному «кейсу». Следует отметить, что особенно для подготовки результатов группового «кейса» требуется много времени и усилий одного студента или группы (команды) студентов (если проводится групповая (командная) работа). В связи с этими обстоятельствами необходимо комбинировать традиционную систему обучения русскому языку как неродному с элементами «кейс-стади» с рефлексией «кейса» в самом конце занятия. Особое внимание надо уделять психологической готовности студентов работать с «кейсами» на данном этапе обучения языку.

Список использованных источников:
1. Ахметова Н.А., Исмаилова Ш.А. Информационно-коммуникативные технологии в процессе обучения языкам. Вестник Академии энциклопедических наук. 2019. № 2 (35). С. 26-32.
2. Ахмедова Л.Т., Кон О.В. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие / Л.Т. Ахмедова, О.В. Кон. – Ташкент, 2013.
3. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. Учебное пособие / Ф.И. Буслаев. – М.: Либроком, 2016. – 360 с.
4. Велиева Н.Т. Методические рекомендации по применению кейс – технологии в процессе обучения русскому языку. [Электронный ресурс]. – Режим доступа https://unec.edu.az. – Дата обращения: 08.04.2021.
5. Земская Е.А. Особенности русской речи эмигрантов четвёртой волны. – Грамота. ру, 2005. – 9 апреля. – Справочно-информационный Интернет-портал «Русский язык» [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://gramota.ru/bibio/magazines/gramota/28_520. – Дата обращения: 15.03.2021.
6. Колесов В.В. Жизнь происходит от слова. – СПб.: Златоуст, 1999. – 368 с.
7. Крылов О.Н. Традиции и инновации учебного содержания. Монография / О.Н. Крылов. – СПб.: Аграф, 2004. – 120 с.
8. Методика обучения русскому языку как неродному: учебное пособие / Под ред. проф. И.П. Лысаковой. – М.: Изд. «Русайнс», 2015. – 160 с.
9. Фесенко О.П., Федяева Е.В., Бесценная В.В. Кейс – технология в методике преподавания русского языка как иностранного. [Электронный ресурс]. – Режим доступа www.r-ru.cdn.ampproject.org. – Дата обращения: 08.04.2021.

З досвіду викладання турецьким студентам української мови в режимі онлайн

Кальниченко Н.М.
старший викладач кафедри мовної підготовки 2
Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна

Проблеми навчання в онлайн режимі як ніколи актуальні в даний час не тільки в Україні, а й у всьому світі. З березня 2020 року викладачі та учні відчувають певні труднощі при вивченні тієї чи іншої дисципліни. Ми пропонуємо розглянути деякі аспекти навчання української мови як іноземної в режимі он-лайн.

Українська мова є державною мовою в Україні. У зв'язку з цим, 16 січня 2021 року відбувся остаточний перехід сфери обслуговування на державну мову. Це означає, що вся інформація про товари і послуги надається споживачам українською мовою. Іноземні студенти чують українську мову при

обслуговуванні в супермаркеті, інтернет-магазині, кафе, ресторані, банку, аптеці, на АЗС, вокзалі, в спортзалі або бібліотеці тощо. Винятків небагато: тільки на прохання клієнта його персонально обслужать іншою мовою, прийнятною для обох сторін. Ця вимога обслуговувати державною мовою стосується не тільки сфери торгівлі, а й медичних і соціальних послуг. Українською мовою подається інформація на цінниках, в інструкціях, технічних характеристиках, квитках, меню тощо. Вивіски на вулицях, реклама в ЗМІ, але саме важливе - це навчання на державній мові, а видання підручників повинно публікуватися теж українською мовою. Це стосується не тільки тих груп турецьких студентів, які навчаються англійською, але вони теж вивчають українську. Незважаючи на це, більшість жителів Харкова віддають перевагу російській мові у спілкуванні або ж розмовляють, вільно змішуючи в своїй промові українську та російську. І ця ситуація теж додає труднощі у вивченні і вживанні мови в спілкуванні з жителями міста.

В Україні навчається і проживає багато іноземних студентів, більша частина яких знаходиться в Харкові, саме тому вивчення української мови є важливою умовою інтеграції іноземців в життя міста.

Пандемія коронавірусу 2020 році внесла свої корективи в усі сфери життя, в тому числі і в освітню. З кінця березня 2020 року по нинішній час було закрито багато університетів і шкіл. Викладачам довелося освоювати електронні платформи; багато викладачів похилого віку вперше близько познайомилися з Інтернетом. Навчання студентів-іноземців теж було в режимі онлайн, що представляло певні труднощі як для викладача, так і для студентів.

Потрібно відзначити, що при вивченні української мови турецькими студентами в режимі онлайн були проблеми з фонетичним рядом звуків, з вивченням алфавіту. Особливості української фонетики також визивали труднощі для студентів, тому викладачеві треба приділяти увагу цьому аспекту і проводити фонетичні диктанти, відпрацьовувати різні вправи для тренування і

постановки звуків та артикуляції, що, безсумнівно, ефективніше робити під час практичних занять в аудиторії.

Під час занять студентам було задано ряд важливих питань. Всі турецькі студенти назвали як одну з важливих проблем – це відсутність мовної практики, коли не вистачає «живого спілкування». З цієї причини багато студентів просто втрачають навик розмовної мови, так як можуть говорити українською тільки під час уроків. При вивченні відмінкової системи мови турецькі студенти також відчувають певні труднощі, так як навчальний матеріал сприймався легше при проведенні «живих» занять, а не дистанційно, бо в аудиторії можливо не тільки показувати структуру відмінків і змін закінчень наочно на дошці, а й розігрувати ситуації по використанню їх в житті.

Проблеми, що виникають у викладача в режимі навчання на платформах ZOOM і месенджерах зі студентами, теж численні. Однією з таких проблем є технічні збої, які виникають під час заняття. Але основна проблема при навчанні в режимі онлайн – це поступове зниження працездатності студентів. При перевірці письмових завдань часто виявляється, що студенти скористалися перекладачем, або переписали завдання у більш сильного учня. Як наслідок, студент забуває правила граматики і орфографії, напрацьовані раніше. Не відчувається зворотній зв'язок, тому що урок онлайн не дає викладачеві повної картини сприйняття студентами матеріалу. Дуже часто студенти присутні на занятті картинкою на екрані монітору, пояснюючи це проблемами з відео, тому видається неможливим проводити артикуляційні вправи за допомогою онлайн-конференції.

Відповідно до вимог нашого часу, ми повинні розробляти нові методи навчання, використовуючи останні досягнення у викладанні.

Однак традиційне навчання не повинно йти в минуле. Тільки на практиці всім доводиться переконуватися, як важко, але необхідно пристосуватися до новітніх розробок в інформаційних технологіях. Вченим і викладачам

необхідно розробляти електронні підручники і методичну літературу, що дозволить проводити заняття дистанційно. Можливо, слід зайнятися розробкою методики онлайн-занять в усіх напрямках, створити електронні наочні посібники. Освітні платформи необхідно теж розробляти максимально зручними, враховуючи можливості всіх категорій студентів і викладачів. Робота над поліпшенням онлайн-навчання знаходиться лише в стадії розвитку,тому слід прискорити поліпшення навчання в режимі онлайн.

Особливості дистанційного навчання та використання хмарних платформ

Кругова Ю.П.
викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Національного фармацевтичного університету
м. Харків, Україна

Ми відчуваємо зміни в суспільстві у зв'язку з обмеженнями через карантинний режим, але, водночас, це і розширює наші горизонти. Більшість навчальних закладів вимушено переходять на дистанційну освіту, котра передбачає взаємодію вчителів, викладачів з учнями або студентами на відстані, за допомогою використання мережі Інтернет, а також відображення всіх властивих навчальному процесу компонентів: цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання, котрі реалізуються за допомогою спеціальних засобів Інтернет-технологій або інших засобів, котрі передбачають взаємодію і співпрацю викладачів та студентів. Дистанційне навчання – це самостійна форма навчання, інформаційні технології в дистанційному навчанні являються провідним засобом.

Сьогодення пропонує викладачам та студентам використовувати інноваційні технології під час навчання майже всіх предметів, зокрема й іноземної мови. Через обмеження у «живому» спілкуванні ми повинні навчитися і навчити спілкуватися он-лайн, крім того, викладачі повинні вміти

навчити студента мови, а викладачі іноземних мов або рідної мови іноземним студентам і поготів.

Поставлені цілі можна реалізувати за допомогою використання усіх груп технологій: розвивального навчання, де відбувається власне включення внутрішніх механізмів особистісного розвитку студента; пояснювально-ілюстративного навчання, котре полягає в інформуванні та організації репродуктивної діяльності студента; особистісно-орієнтованого навчання, що надає умови для власної навчальної діяльності студентів. Також бажано використовувати інтерактивну, індивідуальну та фронтальну форму роботи під час занять. Всі перераховані аспекти навчання мають бути застосовані у взаємодії між собою, а не ізольовано. Також все це викладач повинен вміти застосувати під час дистанційного навчання, безпосередньо на хмарних платформах. Введення стандартів сприяє поглибленню вимог до складу дистанційної освіти та вимог до програмного забезпечення.

Дистанційна освіта дозволяє знизити витрати на проведення навчання (не потребує затрат на поїздку до місця навчання); скоротити час на навчання (на збори та час в дорозі); підвищити якість навчання за рахунок використання сучасних засобів, електронних бібліотек та ін.; створити єдину освітню базу; навчатись з будь-якого куточка Землі. Але дистанційній освіті перешкоджають такі фактори як складність концентрації в домашніх умовах, нестійке Інтернет-з'єднання, потреба у більшому досвіді.

Формами дистанційної освіти являються: веб-заняття (дистанційні конференції, семінари, ділові ігри, лабораторні роботи, практикуми та інші форми занять), чат-заняття (заняття проводяться синхронно, всі студенти мають доступ до чату, організовуються чат-кабінети для дистанційних викладачів та студентів), телеконференції (проводяться на основі списків розсилки з використанням електронної пошти, також на електронні скриньки висилаються теоретичні та практичні завдання для виконання студентами), телеприсутність (дистанційна присутність на занятті за допомогою робота-Бота).

Отже, що пропонують нам сучасні розробники та винахідники інноваційних комп'ютерних технологій? Звичайно, надають платформи, котрими ми можемо користуватись для зв'язку та інтегрувати технічні й методичні аспекти. Наразі нам відомі такі платформи, як Zoom, Microsoft Teams, Cisco Webex, Google Classroom і т.д. Яким чином викладачі іноземних мов та рідної мови іноземним студентам можуть використовувати ці платформи для занять? Давайте розглянемо ці можливості!

Як ми знаємо, мова вивчається за допомогою таких розділів: фонетика, лексика, граматика, морфологія, орфографія і т.д. Це основні аспекти під час навчання мови і викладач повинен навчити цьому студента щоб останній міг вільно володіти мовою.

Перш за все нам необхідно навчити студента вимовляти звуки, з котрих потім складаємо слова, фрази і речення. Тобто вивчення мови ми починаємо зазвичай з фонетики. Цьому може сприяти використання екрану на хмарній платформі та передача аудіо- або відеоматеріалу, котрий відповідає темі та був знайдений також в мережі чи записаний і викладений самостійно. Матеріал, поданий різними джерелами, засвоюється краще (як показує практика); в нашому випадку ми можемо надати вимову звуків і слів різними голосами. Також ми можемо надіслати цей матеріал для засвоєння на електронну скриньку, щоб студент при потребі міг поставити відео чи аудіо на паузу для самостійного повторення і засвоєння. Ще мультимедійні технології дозволяють розробити цікаві та яскраві вправи на говоріння.

Під час вивчення лексики ми також можемо використати різноманітні вправи, демонструючи екран та підготовлені заздалегідь завдання. Наприклад, ми знаємо, що більшість людей являються візуалами (тобто запам'ятовують найкраще, коли бачать малюнок, зображення), таким чином ми можемо використати принцип наочності, показуючи малюнки та слова, відповідні зображенню і вимовляти їх. Так розвивається запам'ятовування за допомогою зображення. Потім ми можемо запропонувати студентам прослухати діалог,

оформлений також яскравими малюнками чи навіть відео і скласти самостійно на задану тематику власний у парах, або ж у групах скласти проект, що стосується теми заняття. Так ми задіємо інтерактивну форму роботи та надамо можливість вираження творчого потенціалу студентів, а також сформуємо лексикон студента.

Під час подачі морфологічного матеріалу можна також продемонструвати екран з текстом, у котрому виділені необхідні частини мови шрифтом чи кольором, а також запропонувати студенту знайти зазначені частини мови і так само виділити їх. Для цього ми можемо надати право користуватись нашим екраном всім присутнім.

Для подання синтаксичного матеріалу ми користуємось дошкою, функція котрої закладена на хмарній платформі і надає можливість писати на екрані так само, як і на аудиторній дошці, але не крейдою, а також наданим інструментом (маркером). Тут ми зможемо підкреслити той чи інший член речення лініями, котрі передають його значення в реченні. Наприклад, підмет підкреслимо однією лінією, присудок – двома, означення – хвилястою і т.д.

Розділ орфографії теж потребує особливої уваги, адже вивчення мови передбачає передачу літер на письмі та їх поєднання з іншими літерами, а також студент повинен мати змогу прочитати текст, написаний від руки іншою особою. Тут стануть в нагоді не лише демонстрація екрану із зображенням літер та схематичним позначенням їх написання, а й відео уроки, де показана процедура написання тієї чи іншої літери.

Також ефективно можна застосовувати екран під час всіх видів робіт: під час говоріння чи аудіювання можна включити текст чи діалог для прослуховування та відтворення і при необхідності поставити на паузу; під час читання тексту ми можемо збільшити або зменшити масштаб тексту чи його фрагмента, під час письма можна представити різноманітні граматичні вправи, запропонувавши студентам заповнити пропуски, вставити слова, відповісти на

запитання і т. ін., не витрачаючи папір, фарбу в принтері та дорогоцінний час, а лише продемонструвавши завдання на екрані.

Вставити в домашнє завдання короткотривалі відео- чи аудіоуроки, котрі допоможуть більш ефективно його виконати.

Таким чином, ми можемо зробити висновки, що розробка дистанційного навчання та використання хмарних платформ є вкрай важливі в наш час, тому що у разі виникнення непередбачуваних ситуацій (пандемії, карантинного режиму чи будь-чого іншого) ми з успіхом зможемо використовувати хмарні платформи для навчання і досягати вагомих успіхів. Адже зараз багато країн застосовують дистанційні форми навчання на різних платформах і мають досить гарний результат. Наша країна не являється винятком, відомо, що у деяких університетах вкраплення процесу дистанційного навчання впроваджене раніше за інших (тобто побутує змішане навчання) і на сьогодні вже має вагомі результати. Отже, комп'ютерні технології невпинно розвиваються, а нам необхідно їх якісно використовувати для досягнення цілей у навчанні мови.

Список використаних джерел:

1. https://ru.wikipedia.org/wiki;
2. https://uk.wikipedia.org;
3. https://tkmcim.wordpress.com.

Впровадження методики проблемного навчання у навчальний процес доуніверситетської освіти

Латишева О. С.
викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Національного фармацецевтичного університету
м. Харків, Україна

Метод проблемного навчання широко поширений як в системі вищої освіти, та і в системі доуніверситетської освіти і використовується багатьма викладачами. Теорія проблемного навчання представлена в працях М.І. Махмутова, Ю.К. Бабанського, Т.В. Кудрявцева, І.Я. Лернера,

Дж. Брунера, В. Оконя, Т. Новацького. Значний внесок у розкриття проблемного навчання внесли Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперін, А.М. Матюшкін, І.С. Якиманська та інші [1].

Проблемне навчання уявляє собою організацію під керівництвом викладача самостійної пошукової діяльності слухачів доуніверситетської освіти за рішенням проблемних ситуацій. У процесі навчання викладач не повідомляє готові знання (інформацію), а ставить перед слухачами проблему і шляхом пробудження інтересу до неї викликає у них бажання знайти засіб і способи її вирішення.

Ключовим поняттям проблемного навчання є «проблемна ситуація», яка створюється викладачем з навчальною метою. Вона включає складний теоретичний або практичне питання, що вимагає вивчення, розширення, дослідження в поєднанні з певними умовами та обставинами, що створюють ту чи іншу обстановку (ситуацію). Рівні проблемного навчання залежать від змісту навчального матеріалу (наявність можливості створити проблемні ситуації різного ступеня складності) і типу самостійних дій учня. За цими ознаками фахівці правомірно виділяють чотири проблемності [4]:

1) рівень, що обумовлює репродуктивну діяльність;

2) рівень, що забезпечує застосування колишніх знань у новій ситуації;

3) репродуктивно-пошуковий рівень;

4) творчий рівень.

При виділенні і формулюванні проблемних ситуацій на будь-якому рівні викладач повинен керуватися наступними вимогами: чи не постулювати істини в готовому вигляді, а виявляти і показувати протиріччя, що показують зародження і розвиток того чи іншого явища; орієнтувати студетів на максимальну самостійність у пізнавальній діяльності; спиратися на основні дидактичні принципи (науковість, систематичність, наочність і т.д.).

До сильних сторін цього методу педагоги відносять такі [4]:

• Дана технологія має практичну значимість у формуванні загальнокультурних і соціальних компетенцій особистості студентів.

• Практичні заняття з використанням технології проблемного навчання сприяють створенню цілісного сприйняття навколишнього світу, готують слухачів до культурної, професійного та особистого спілкування.

• Технологія сприяє підтримці високої мотивації до вивчення української мови.

• В результаті застосування проблемного навчання відбувається прилучення до культурної спадщини і духовних цінностей не тільки своєї країни, але і інших країн світу.

• Проблемне навчання сприяє розвитку уяви, фантазії, мислення і стимулює пізнавальний інтерес.

• Проблемне навчання вчить слухачів самостійно здобувати знання, що важливо в сучасному інформаційному суспільстві, де головним капіталом є вміння добути інформацію, яка є найбільш цінним і важливим продуктом.

• Технологія проблемного навчання відрізняється від традиційної тим, що ставить слухача в такий стан, коли він змушений активно і інтенсивно мислити, використовуючи свій інтелектуальний потенціал для вирішення проблеми і формування теоретичного висновку, який отриманий в самостійному пошуку, через що засвоюється слухачем як плід його власної праці.

• Проблемне навчання є більш продуктивним, так як при проблемному навчанні тимчасові витрати на оволодіння знаннями і вміннями мінімальні в порівнянні з традиційним навчанням, оскільки в проблемної ситуації одночасно йде придбання знань, практичних і пошукових умінь.

В ході проблемного навчання застосовується проблемно-пошукові методи.

Слід зауважити, що під проблемною ситуацією треба вважати невідповідність між тим, що вивчається і вже вивченим. При використанні

проблемно-пошукових методів навчання викладач використовує такі прийоми: створює проблемну ситуацію (ставить питання, пропонує задачу, експериментальне завдання), організує колективне обговорення можливих підходів до рішення проблемної ситуації, стимулює висування гіпотез, тощо. Слухачі роблять припущення про шляхи вирішення проблемної ситуації, узагальнюють раніше набуті знання, виявляють причини явищ, пояснюють їхнє походження, вибирають найбільш раціональний варіант вирішення проблемної ситуації. Викладач обов'язково керує цим процесом на всіх етапах, а також за допомогою запитань-підказок.

Проблемно-пошукові методи навчання дуже ефективні для дистанційного навчання. В зв'язку з цим прийнято говорити про методи проблемного викладання навчального матеріалу, про проблемні і евристичні бесіди, про застосування наочних методів проблемно-пошукового типу, про проведення проблемно-пошукових практичних робіт дослідницього виду. На думку І. Я. Лернера, цей вид методів включає в себе такі його окремі випадки, як метод проблемного викладання, частково-пошуковий, або евристичний, дослідницьний методи навчання [1].

Таким чином, проблемне навчання сприяє розвитку логічного мислення у тих, хто навчається, Метод проблемного навчання, що використовується в процесі вивчення іноземної мови сприяє формуванню стійких знань, навичок і вмінь [2]. Проблемна ситуація, що базується на пізнавальній самостійності слухача, повинна не тільки відповідати його знанням, але й бути як досить важкою, так і посильною.

Отже, при викладанні української мови іноземним студентам, отримуючи навчальний матеріал під час вирішення навчальних проблем, вони долають багато труднощів, їхня активність і самостійність досягають високого рівня. Підвищена активність студентів сприяє розвитку позитивних мотивів навчальної діяльності, зменшує необхідність формальної перевірки результатів. Результати навчання є достатньо високими та стійкими. Студенти легше

використовують отримані знання на практиці та водночас розвивають свої вміння й творчі здібності.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія, теорія: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів вищих навч. закл. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
2. Зайцева І. В. Проблемний метод навчання англомовного діалогічного мовлення майбутніх філологів. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія "Педагогіка і психологія". 2011. Вип. 20. С. 111–119.
3. Мазнєв Г. Є. Психолого-педагогічні аспекти активізації розумової діяльності студентів / Г. Є. Мазнєв // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник. – 1996. – Вип. 17. – С. 12–16.
4. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.

Посібник «Українська мова для іноземних студентів» (рівень С1 – С2) як складова НМКД з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням»

Лисенко Н.О.
канд. філол. н., доцент кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Литвиненко О.О.
канд. філол. н., доцент кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Берестова А.А.
канд. філол. н., завуч кафедри фундаментальної та мовної підготовки,
Національного фармацевтичного університету
м. Харків, Україна

Разом із запровадженням навчання українською мовою для іноземних студентів постала проблема створення якісних навчально-методичних комплексів, які б становили цілісну систему від початкового рівня опанування мови до професійного мовлення С1-С2.

На сьогодні у викладачів НФаУ вже є дворічний досвід роботи з іноземними студентами, для яких українська була б мовою навчання. Серед проблем, які намагався подолати викладацький колектив, були такі: різний рівень підготовки студентів (частина навчалася на російськомовних підготовчих відділеннях), щоденний уплив російськомовного позааудиторного середовища, відсутність адаптованих фахових підручників, розрахованих на

неносіїв мови, що значно ускладнювало розуміння матеріалу на заняттях з фахових дисциплін.

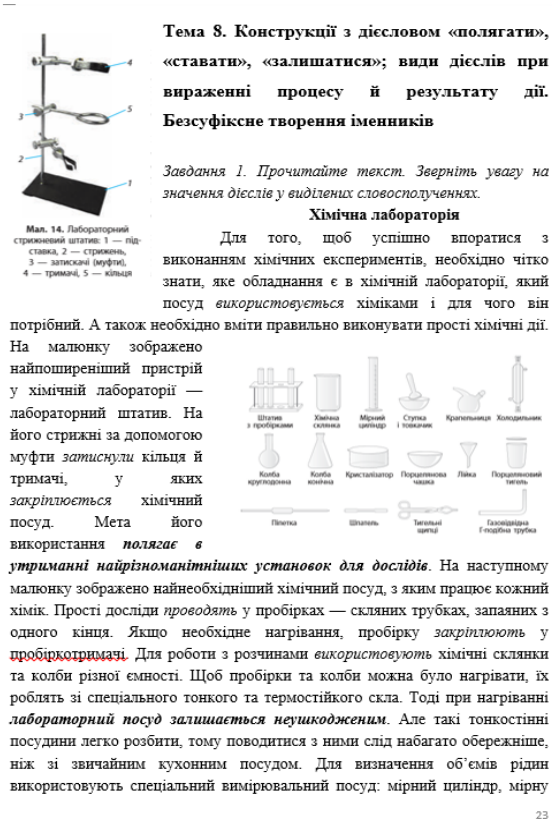
Саме з метою нівелювати зазначені негативні фактори, а також забезпечити відповідні умови для іноземних студентів щодо опанування мови професії колективом кафедри фудаментальної та мовної підготовки було створено посібник «Українська мова для іноземних студентів (рівень С1 – С2)», що вийшов друком навесні 2021 року.

Мета посібника – уведення та закріплення лексико-граматичного матеріалу занять з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Посібник допоможе студентам-іноземцям засвоїти певну кількість загальнонаукових та спеціальних термінологічних лексичних одиниць, а також граматичні й мовні моделі, які забезпечують можливість комунікації у сфері навчання з урахуванням обраної спеціальності.

Структурно посібник складається із 36 занять. Кожне заняття розраховане на дві академічні години й містить:

- фаховоорієнтований адаптований текст, спрямований на введення лексико-граматичного матеріалу.
- післятекстові завдання, орієнтовані на
- перевірку розуміння тексту;
- зняття лексико-граматичних труднощів;
- закріплення поданого матеріалу.

Структурними елементами кожного заняття є ключові слова та сталі словосполучення, базові лексико-граматичні конструкції, слова для довідки, тексти й питання до них. До кожної тексту подано 5-7 лексичних завдань та 3-5 граматичних вправ. Загалом матеріал запропоновано таким чином, щоб сформувати у студентів навички професійного спілкування. Усі наведені тексти пройшли незначну адаптацію, мають виразне фахове спрямування. Матеріали посібника можуть бути інтегровані з такими дисциплінами, як біологія, анатомія, ботаніка, хімія, клінічна фармація.



Тема 8. Конструкції з дієсловом «полягати», «ставати», «залишатися»; види дієслів при вираженні процесу й результату дії. Безсуфіксне творення іменників

Мал. 14. Лабораторний стрижневий штатив: 1 — підставка, 2 — стрижень, 3 — затискачі (муфти), 4 — тримачі, 5 — кільця

Завдання 1. Прочитайте текст. Зверніть увагу на значення дієслів у виділених словосполученнях.

Хімічна лабораторія

Для того, щоб успішно впоратися з виконанням хімічних експериментів, необхідно чітко знати, яке обладнання є в хімічній лабораторії, який посуд *використовується* хіміками і для чого він потрібний. А також необхідно вміти правильно виконувати прості хімічні дії. На малюнку зображено найпоширеніший пристрій у хімічній лабораторії — лабораторний штатив. На його стрижні за допомогою муфти *затиснули* кільця й тримачі, у яких *закріплюється* хімічний посуд. Мета його використання ***полягає в утриманні найрізноманітніших установок для дослідів***. На наступному малюнку зображено найнеобхідніший хімічний посуд, з яким працює кожний хімік. Прості досліди *проводять* у пробірках — скляних трубках, запаяних з одного кінця. Якщо необхідне нагрівання, пробірку *закріплюють* у пробіркотримачі. Для роботи з розчинами *використовують* хімічні склянки та колби різної ємності. Щоб пробірки та колби можна було нагрівати, їх роблять зі спеціального тонкого та термостійкого скла. Тоді при нагріванні ***лабораторний посуд залишається неушкодженим***. Але такі тонкостінні посудини легко розбити, тому поводитися з ними слід набагато обережніше, ніж зі звичайним кухонним посудом. Для визначення об'ємів рідин використовують спеціальний вимірювальний посуд: мірний циліндр, мірну

склянку, мірну піпетку та мірну колбу. Якщо необхідно відібрати невелику кількість порошкоподібної речовини, *користуються* шпателем. Якщо *трапилось* так, що під час зберігання сипка речовина *злежалася* й ***стала схожа на тверду грудку***, щоб перетворити її знову на порошок, слід скористатися ступкою — товстостінною керамічною чашею із шорсткуватою внутрішньою поверхнею. Невеликий шматочок твердої речовини поміщається на дно ступки й коловими рухами *розтирається* товкачиком до внутрішніх стінок. Для роботи при високих температурах використовують порцеляновий посуд. ***Він залишається найкращим варіантом*** для роботи в лабораторії. Порцелянова чашка — це тонкостінний керамічний посуд, призначений спеціально для випарювання рідин. Її можна нагріти й не боятися, що вона трісне. Якщо ж необхідно дуже сильно нагрівати речовину в закритій посудині, використовують порцеляновий тигель. Його можна нагрівати в спеціальних печах до температури 1200 °С. Щоб пересунути гарячі порцелянову чашку або порцеляновий тигель, використовують тигельні щипці, які ***стали незамінним інструментом*** для роботи з розігрітим лабораторним посудом.

(За матеріалами видання О. Григоровича «Хімія : підруч. Для 7 класу загальноосвітніх шкіл»).

Завдання 2. Дайте усні відповіді на запитання:

1. З яких матеріалів найчастіше виготовляють хімічний посуд?
2. Для чого призначені: 1) пробірки; 2) колби; 3) мірний циліндр; 4) порцелянова чашка; 5) ступка?
3. Назвіть основні частини лабораторного штатива.
4. Чим хімічний посуд відрізняється від звичайного скляного кухонного посуду?

Завдання 3. Знайдіть у тексті конструкції з дієсловами «полягати», «ставати», «залишатися». Визначте відмінки залежних іменників.

Завдання 4. Знайдіть у тексті дієслова із значенням процесу й результату дії, заповніть таблицю.

Дієслова із значенням процесу	**Дієслова із значенням результату дії**

Рис. 1. Зразок матеріалів до практичного заняття.

Створюючи систему вправ, автори намагалися врахувати різний рівень підготовки та здібностей іноземних студентів. Особливу увагу приділено роботі з малюнками, граматичними структурами, проблемними запитаннями. Текстові завдання спрямовані на розширення словникового запасу студентів, вироблення вмінь створювати власні наукові висловлювання.

Особливу увагу приділено вивченню окремих синтаксичних конструкцій, характерних для наукового стилю мовлення, спеціальної лексики та термінології. Така структура посібника дозволяє сформувати у студентів стійке розуміння особливостей слововживання, що є дуже важливим при вивченні дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням), а також уможливлює мотивувати студентів до самостійного пошуку й вивчення наукової літератури за фахом саме українською мовою, а це, особливо в межах, на жаль, досі переважно російськомовного оточення в харківських реаліях, має велике значення для розвитку наукового підходу в процесі засвоєння

української мови іноземними студентами та формування цілісного уявлення про сучасне фахове мовлення.

Слід зазначити, що навчально-методичний посібник «Українська мова для іноземних студентів (рівень С1 – С2)» передбачає роботу викладача й студента протягом заняття в аудиторії, проте може бути використаним і під час самостійної підготовки до занять здобувачами вищої освіти. Різноплановість текстових матеріалів забезпечує міцні міжпредметні зв'язки та значно сприяє не лише розвитку навичок усного й письмового професійного мовлення, але й практичному засвоєнню фахової термінології, як загальнонаукової, так і вузькоспеціальної, що розширить знання з основ української фармацевтичної та медичної термінології, підвищить рівень культури мовлення майбутніх фармацевтів.

Інноваційні інструменти в педагогічній діяльності до формування професійних вмінь та навичок

Лошакова С.Є.
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна

З метою реалізації формування професійних вмінь та навичок під час виокремлення елементів навчання у процесі покрокової подачі змісту предметної інформації доцільно використовували тренінгові технології. У найбільш широкому розумінні тренінг – одна з основних форм навчальних технологій, що є системою алгоритмів навчально-пізнавальних дій та способів вирішення типових завдань у ході навчання.

«Тренінг – це організована форма навчально-виховного процесу, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної

атмосфери та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій» [1]. Поняття тренінг (training) має англійське походження і дослівно перекладається як «тренування». Тренувати можна різні якості і психологічні здібності як конкретної особистості, так і цілої групи людей.

Однак деякі вчені розглядають тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [1; 2]. Соціально-психологічний тренінг є методом активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного спрямування. Тренінг передбачає розвиток професійних навичок, інтелектуальних здібностей особистості, зокрема розвиток професійного і логічного мислення, знання фахівців певного профілю, а також організаційно-управлінських і комунікативних зв'язків у групі.

Ми розглядаємо тренінг як багатофункціональний метод психолого-педагогічного впливу на особистість з метою навчання та розвитку професійно важливих вмінь та властивостей, особистісних характеристик.

Також, для оптимізації процесу навчання важливого значення набуває проблема міжпредметних зв'язків. Саме міжпредметні зв'язки важливі тим, що, координуючи елементи навчального матеріалу, вони сприяють послідовному розкриттю сутності засвоюваних студентами знань, умінь і навичок, а також багато в чому стимулюють формування цілісних знань [2].

Одним з напрямків підвищення професійних вмінь в процесі навчання є міжпредметний зв'язок між різними дисциплінами у процесі навчання для внутрішньої мотивації фахівців до навчальної діяльності. Міжпредметні зв'язки визначаються і як узгодженість між навчальними предметами, що дає змогу розглядати факти і явища реальної дійсності з різних точок зору, із позицій різних дисциплін. Деякі вчені, вважаючи міжпредметні зв'язки найважливішим засобом навчання і виховання, вказують на те, що вони сприяють підвищенню внутрішньої мотивації та якості знань.

Теоретичні основи завдань міжпредметного змісту, приклади завдань,

ефективне розв’язування професійно-орієнтованих завдань, рішення яких вимагає знання навчального матеріалу раніше вивчених студентами предметів наприклад, таких як: всесвітня історія, географія, право, іноземна мова. Методика їх підбору і рішення розглянута в наукових роботах вчених.

Отже, в процесі навчання майбутніх фахівців доцільно дотримуватися міжпредметних зв’язків:

− в змістах навчальних матеріалах, адже це сприяє більш ефективному перенесенню знань та наповненню з різних дисциплін;

− при засвоєнні основ предмету в інших дисциплінах, таких, які дають базові основи, технології, де формуються навички використання теоретичних термінів, методів, принципів, аналіз, розрахунки, тощо, наприклад CLIL технології при вивченні іноземних мов;

− в методах та засобах навчання, що проявляються у навчальному процесі підготовки, коли мислення студентів орієнтується на використання під час вивчення фахових дисциплін таких методів, як: розрахунки, планування, групування, прогнозування і аналіз.

Обґрунтування використання інформаційно-комунікаційних технологій для активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців не може бути повним без розкриття сутності поняття «інформаційно-комунікаційні технології», які можна віднести до технологічних засобів, що спрямовані на підготовку особистості в інформаційному суспільстві, формування вмінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей, формування дослідницьких умінь та вмінь вибору оптимальних рішень, забезпечення великим обсягом якісної інформації.

Технології електронного навчання є особистісно−діяльнісними, інтегративними, професійно спрямованими та зорієнтованими на розвиток індивідуальних ресурсів тих, хто навчається. У процесі такого навчання вони не лише опановують матеріал, а й розвивають навички пошуку інформації. Це відображає реальну професійну ситуацію, коли студент постійно віднаходить

необхідну інформацію, інтерпретує та творчо її використовує. Основна ідея полягає в тому, що майбутні фахівці оволодівають методами роботи, які практики використовують під час вирішення професійних завдань і дослідження проблем. Широке застосування ІКТ дозволяє реалізовувати особистісно-діяльнісний підхід до підготовки сучасних майбутніх фахівців.

Відомо, що сьогодні кожний викладач незалежно від предмету, який ним викладається, повинен володіти компетентностями в галузі використання в своїй професійній педагогічній діяльності інструментів і засобів ІКТ. Система дистанційного навчання може в деякому розумінні виконувати роль мета-інструменту; надавати широкі можливості не тільки інтеграції інструментів і різноманітних матеріалів з різних джерел, але, перш за все координації і упровадження максимально прозорим чином різноманітних аспектів традиційного, електронного і дистанційного навчання.

Глобальним завданням інформатизації освіти є створення інформаційно-освітнього простору, в якому здійснюватиметься зв'язок між усіма закладами та установами Міністерства освіти і науки України. На нашу думку, це надає можливість: доступу до всіх видів інформації, розміщених на серверах навчальних закладів, об'єднаних в одну мережу; впровадження дистанційного навчання (лекцій, практичних, лабораторних занять, семінарів тощо) із залученням провідних майбутніх фахівців у певній галузі; проведення міжвузівських Інтернет-конференцій; обміну повідомленнями між навчальними закладами та МОН.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, у нашому дослідженні були застосовані інформаційно-комунікаційні технології під час формування професійних вмінь майбутніх фахівців у вигляді мультимедіа.

Одним із компонентів професіоналізму є творче мислення, з яким тісно пов'язана самостійність майбутнього фахівця. На нашу думку, самостійність у формуванні професійних вмінь передбачає оволодіння складними вміннями

бачити сенс та мету роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до професійних питань, що вирішуються. Праксеологічна сформованість професійних вмінь фахівця передбачає, що мають змогу визначити об'єктивні і суб'єктивні аспекти ідей та ідентифікувати відповідність свого рівня теоретичної і практичної підготовки. У нашому дослідженні самостійна робота носила евристичний та дослідницький характер у процесі вирішення конкретних професійних завдань.

Для практичної реалізації використання міжпредметних зв'язків у процесі навчання для мотивації навчальної діяльності – ми акцентували увагу на роль, яку відіграють внутрішньопредметні зв'язки, між фактами, поняттями, законами, теоріями, що вивчаються в межах одного предмета, а також між прийомами діяльності та вміннями, що, при цьому, використовуються чи формуються.

Зважаючи на глибоко професійний зміст тем, а, відповідно, і проблемні ситуації в межах вивчення кожної з них, викладачі циклової комісії використовують будь-яку нагоду можливих форм співпраці з викладачами спеціальних дисциплін, включаючи засідання, семінари, науково-практичні конференції, бінарні заняття та індивідуальні консультації, завдяки чому удосконалюється методика формування професійних вмінь та навичок. Тому використання міжпредметних зв'язків дозволило нам значно розширити можливості кожного студента у реалізації професійних потреб.

Таким чином, проблемне навчання має активно-пошуковий, продуктивний характер на відміну від репродуктивного характеру традиційного навчання і впливає на всі компоненти процесу формування професійних вмінь та навичок.

Так, при використанні мультимедіа на заняттях через структуризацію й візуалізацію інформації відбувалося посилення мотивації студента, активізувалася його пізнавальна діяльність. Узгоджене поєднання програмного забезпечення з відео- і звуковим супроводженням текстів, високоякісною

графікою й анімацією, характерне для мультимедіа, перетворює його на інформаційно насичений і зручний для сприйняття продукт.

У процесі вивчення тем з навчальної дисципліни у майбутніх фахівців формуються уміння ефективно розв'язувати професійно-орієнтовані завдання, креативність, внутрішня мотивація на досягнення професійних цілей, комунікативні та організаторські вміння, що є професійно значущими для майбутніх фахівців зазначеного спрямування і складають основу професійних вмінь. При виконанні самостійних завдань у студентів повинні формуватися практичні вміння, до яких ми відносимо пізнавальну активність до майбутньої професії; професійну мобільність; ефективне розв'язування професійно-орієнтованих завдань, які будуть застосовані в майбутній професійній діяльності на робочому місці.

Таким чином, вивчення зазначеної теми повинно здійснювати позитивний вплив на формування професійних вмінь та навичок при підготовці майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Лошакова С.Є. Лідерство і дослідження в економічній освіті. // Наукове видання «Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес». Матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції студентів та аспірантів 18 - 19 квітня 2018 р. – С. 166-168. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/36175/1/Conference_NTU_KhPI_2018_Ukraina_i_svit.pdf

2. О. А. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. д-ра пед. наук / О.А. Ігнатюк: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / – Х., 2010. – 44 с.

Applications and online resources in teaching and learning foreign languages

Pechová Soňa
Mgr., PhD., Assistant Professor, Department of Languages
Gajdošová Patrícia
Mgr., PhD., Assistant Professor, Department of Languages
Technical University of Košice
Košice, Slovakia

Introduction

The demand for fluency and accuracy in foreign languages has grown with globalization. English is the most commonly used language in the world. Currently, more and more people are spending their free time by learning it. Many schools implement classes of the English language or other foreign languages which are considered incredibly important today. Language proficiency increases chances of getting a job, of enjoying books, films, songs in that language. Travelling but also reading different articles on the Internet can be considerably easier. Therefore, many students take an online English course, have extra private lessons, watch films, or read books to improve their language skills. Furthermore, they can also use innovative technology that offers additional opportunities. Miller claimed that smartphones were being adopted promptly by youth and they were potentially the right tools for the future study [6, p. 209]. This prediction from 2014 has become even more true in 2020 and 2021. Doubtless, new technologies have simplified the way people learn.

Educational process is considered as one of the most useful way to gain new language skills. Unfortunately, it is limited by several factors, mainly on the frequency and duration of lessons. Moreover, it is expected that educational process will support learners to explore and analyze the language by other means which may act as challenges. Language learning outside the classroom is inevitably important and can be determined by innovative opportunities such as mobile applications. This way of learning can affect autonomous learning and enable access to different interesting materials. The aim of mobile or online applications is to contribute to a deeper understanding of the language and practicing by exploring. Students and teachers without previous experience with applications or "apps" can be skeptical of using it. Therefore, this paper aims to contribute specifications and valuable information to

help students and teachers to use mobile apps that best suit their requirements. Based on this article, students and educators may find appropriate apps that meet their learning needs. The purpose of the paper is to describe and evaluate mobile apps with focus on their features, usability, efficiency, and interaction. Finally, this paper focuses on integrating new technology and educational applications into language classes. Education has been influenced by modern technology too - for instance, printed books have been replaced by e-books in some cases, teachers have used smart boards, online resources, and have also introduced new methods and techniques with the available technology into their classes. Some teachers allow their students to use smartphones during the lesson to make the educational process more attractive. The recent shift from traditional learning to online learning has emphasized the need for such resources to great extent.

In the modernized era, many technological changes have achieved success and have enabled significant progress in learning the English language. Thus, students can choose from amongst various techniques and ways how to acquire the target language level according to their needs.

Technology and Language Learning

Today, many students are asked how much time they spend on the mobile devices and what is the main purpose of using modern technology. Such an inquiry gives students a good impulse to think about their time management. Organising and planning activities can maximize students‘ productivity in achieving impressive results.

The correct usage of mobile technologies can improve language skills faster in comparison with traditional means [1, p. 109]. The youth mainly use mobile phones for browsing the Internet, chatting, sending emails, etc. Their original usage has changed. It is not used only for calling, writing messages, or playing games. Mobile phones allowed students to utilize many other resources in order to develop different skills, for instance, language teachers can educate students how to use mobile phones for achieving high level of language competence. The usage of phones and online sources has numerous benefits. They are portable, flexible tools that enable language learners to enrich new vocabulary, improve

communication, practice grammar items, watch videos or read articles related to lessons. Teachers can introduce mobile learning as the convenient way of learning a language anywhere and anytime. As mentioned above, self-study is a significant part of educational process. One of the main roles of the teacher is to encourage students to extend their own language learning outside the classroom.

Applications for improving students‘ language skills

Motivation is a very important aspect to be considered when students want to improve their language skills. According to the survey conducted by Steel, students tend to use applications to extend knowledge gained in the classroom [7, p. 876]. Furthermore, apps are appreciated for their usability, accessibility, and easy download.

Mobile applications can be used anywhere and anytime, so users can actively participate and interact while travelling, waiting, etc. Using apps can help students to reduce anxiety and also improve their skills by practising the language in their own time.

The success is usually based on learners’ awareness of the possibilities offered on the Internet and how they can choose relevant sources corresponding with their needs. Students can select apps according to the main skills (listening, writing, speaking, reading). Other skills such as pronunciation, vocabulary, spelling can be also improved. Learner need to decide which skill they need to develop and on which level from beginner to advanced. Therefore, the following part of the paper provides the description of some attractive applications that improve students’ fluency and accuracy in English.

Duolingo is a well-known application suitable mainly for beginners, thus grammar-translation method is applied. It is one of the most popular apps and it is free of charge. It is mainly focused on vocabulary and grammar. It combines pronunciation, translation of sentences, voice recording, identifying words according to the images, and learning phrases by putting words in the correct order.

Figure 1 Logo of the Duolingo app

Busuu is another application popular among beginners and pre-intermediate learners. It concentrates on spoken language, but also offers grammar explanations. The application is designed to enrich students‘ vocabulary and practice pronunciation, Busuu allows learners to reach their learning aims using word games, audio dialogues, exercises, or interactive tests.

Figure 2 Logo of the Busuu app

Word of the day is a very simple app similar to the dictionary. It generates one word per day, its definition, and example of use. This application enables users to listen to the pronunciation of the word in order to articulate it correctly. As a result, users can enlarge their vocabulary.

Figure 3 Logo of the Word of the Day app

Word of the Day – Vocabulary Builder is an app similar to the previous one, however, this one provides other useful information. Apart from the definition, students can learn synonyms and antonyms, some common idioms and phrasal verbs. New word is introduced with daily notification on the phone’s screen. Users improve their vocabulary in an effective way.

Figure 4 Logo of the Word of the Day – Vocabulary Builder app

BBC Learning English supports mainly listening skills. Conversations present current topics and users can listen to the audio programmes either online or offline. When listener does not understand properly, it is possible to read subtitles or transcripts, and take quizzes.

Figure 5 Logo of the BBC Learning English app

Ewa: Learn English Language improves listening and reading skills. This application concentrates on spoken language used by native speakers. It offers courses for beginners, but also for skilled learners. It provides different courses, such as Business English, or Travel English. Application allows users to find many books and audiobooks in the library to practice reading and listening. It also supports translation and pronunciation of each word by tapping on it. Therefore, the user does not have to look the word up in a dictionary in order to save time.

Figure 6 Logo of the Ewa: Learn English Language app

TED is another great application used for learning the English language that reflects new opinions and ideas. The aim of this application is to learn language with short audio or video talks that cover inspiring topics, such as politics, technology, nature, society, art etc. The application can be used for offline learning, moreover, for satisfactory explanation, subtitles are given too.

Figure 7 Logo of the TED app

Magoosh – Vocabulary Builder – Test Prep involves the exercises for effective learning the vocabulary. It is based on definitions, example sentences, and pronunciation for every word. Vocabulary listed in the app ranges from basic to advanced level. This application helps students prepare for receiving the certificate, for instance, GRE, GMAT, TOEFL, IELTS, SAT.

Figure 8 Logo of the Magoosh app

Learn English Sentence Master is a game that helps students improve grammar skills of all levels by putting words in the correct order to form sentences. If the learner is not sure about ordering words in English sentences, this application provides an ideal opportunity to practise it.

Figure 9 Logo of the Learn English Sentence Master app

Currently, all language skills can be developed using applications, moreover, students' motivation to learn and their confidence in language could increase [3, p. 2]. Therefore, learning through mobile phones is effective, especially in the expansion of vocabulary [4, p. 1093]. Applications have become more and more popular among learners for the reason that it is probably considered as available and enjoyable way of improving language skills. The following table presents data from Google Play with a focus on the number of app downloads.

Application	Installs
Duolingo	more than 100 mil.
Busuu	more than 10 mil.
Word of the Day	more than 500.000
Word of the Day – Vocabulary Builder	more than 1 mil.
BBC Learning English	more than 5 mil.
Ewa: Learn English Language	more than 10 mil.
TED	more than 10 mil.
Magoosh – Vocabulary Builder – Test Prep	more than 5 mil.
Learn English Sentence Master	more than 1 mil.

Table 1 Popularity of the applications

Educational Resources for Online Teaching

Doubtless, there exist various online sources, websites, and applications for teaching foreign languages some teachers might not be aware of. Still, there were teachers who did not feel comfortable using such extra resources, did not feel the need to implement them, or were not technically skilled enough to do so. However, with the recent dramatic shift from traditional education to an almost completely online method, it seems professionals in the field of education can no longer avoid using complementary means of improving the foreign language levels of their students and, at the same time, making online lessons more attractive. This is one of the things years 2020 and 2021 have brought about and teachers need to react, to adjust their lessons according to the needs and demands of their students. These needs and demands have changed, too, allowing but at the same time forcing students to learn more independently, with considerably smaller amount of the teacher´s help and assistance.

Indeed, the number of various online resources and applications that teachers can use is enormous. For some less experienced teachers, this may pose a problem. It might be difficult to choose from such a vast amount of resources. This is the reason why we have conducted a small-scale research. We asked foreign language teachers to share some information with us via a questionnaire focused on resources they usually use or have used recently. The following part of the article provides its summary and findings.

We addressed teachers of foreign languages by sending them a link. The questionnaire was short, it only had 5 questions. Three of them were "multiple choice" type, one question was a "checkbox" question where respondents were allowed to choose more than one answer, and the last question was open-ended. We sent this link by e-mail to various teachers and uploaded it on different Slovak and Czech Facebook groups aimed at teaching, teachers, pedagogy, foreign languages, etc. The questionnaire was open from February to April 2021. Overall, we collected 110 responses which provided us with very valuable findings. For the purpose of this article, the actual numbers and percentages will be rounded.

We had just one demographic question in our research – we asked where our respondents teach. The majority of them are secondary (36 %) and primary (35 %) school teachers, followed by university teachers (almost 22 %). The rest of the respondents either

lead private courses, teach at language schools or at kindergartens. This means the responses are sufficiently diverse when it comes to ages of pupils and students taught, their language levels, and cover a large scale of interests, needs, and requirements.

The second question was about the method of teaching. We were interested in ascertaining how our respondents have been teaching over the last six months. The results show that the vast majority of them have been teaching online, using the distance form. This option dominated with almost 86 %. Almost 11 % of the addressed teachers have been using a combination of both forms, while only just over 3 % have been predominantly using the present form of teaching. This proves the assumption that the form of teaching has indeed changed in Slovakia and the Czech Republic because of the COVID-19 pandemic.

The following three questions focused on additional resources the respondents have been using and are familiar with. When asked whether they use any additional online resources at all, the result was overwhelming – almost 86 % of foreign language educators use them frequently and the rest (15 %) use them from time to time. The option "No, I don´t use them" scored a total of 0 %. It is not surprising, considering the fact that all human activities – shopping, working, communicating, voting, betting, but also learning – have more or less moved into the online space. Having to teach online posed a big challenge for many teachers who had no previous experience and thus had to learn how to do it by themselves, without any training. This was a difficult and time-consuming process. First, they needed to handle technology (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams or other platforms) and then they focused on the way of teaching. This shift was perceived as a challenge by students, too [2, p. 133]. Some of them stated such learning was not interesting, they could not focus, and it was impersonal. Teachers want their students to be interested and active, so they needed to improve their online tuition.

When it comes to specific online resources and applications, the ones that the respondents have used at least once over the last six months scored in the following order: YouTube – 97 %, Kahoot – 38 %, and LearningApps – 27 %.

The rest of the options scored fewer than 10 % (Quiziz, Baamboozle, and Quizlet). Teachers were also willing to share other sources - what else apart from the offered options

they have used. The answers they provided are as follows: Macmillan education, Google Forms, BBC English, Spatial Chat, Jamboard, or Wordwall.

In the final, open-ended question, we requested our respondents to share with us all the other sources, applications or materials they know and they find useful. The ones that had multiple mentions are British Council, Wocabee, Eslgames, Zborovna and Jamboard.

Conclusion and recommendations

Obviously, the number of online resources has increased over the years and is enourmous. Choosing the right one for a specific student or group of students may be problematic. Factors to be considered include:

- age level of students/pupils,
- their interests,
- aim of the lesson,
- technical complexity,
- visual interface,
- interaction possibilities,
- suprising element.

The authors of this article recommend using the above-mentioned sources as they can provide an extra value and additional source of knowledge outside the classroom, as well as valuable resources of innovative and creative activities for teachers to use during their online and face-to-face lessons. However, the amount of such sources can be overwhelming. Therefore it is recommended for langauge teachers and learners to make a thorough research of all available online sources and make a shortlist, i.e. choose one source for making quizzes, one source for enriching vocabulary, one source for grammar exercises, etc. It may not be convenient to use too many sources as it can be overwhelming for both students and teachers which could led to chaos and disorganisation. The bottom line is to classify, organize and categorize all the useful materials and sources. To do so, there exist various methods. The authors of this article suggest these two:

- Google Drive – enables making quizzes, setting homework and assignments, sharing pictures and audio files, etc.
- Bookmark sources in one´s Internet browser – allows users to easily organise sources by adding them to certain file categories, thus saving them for later so that they can be retrieved quickly.

It is also suggested to use organisers such as Todoist, EverNote, or One Note. Because for teachers and students alike, to be organized is the key to success.

List of sources used:

1. BRUHAL, Y., BILYK, O. 2017. Essential Characteristics of a Mobile Foreign Language Teaching Technology as a Pedagogy Innovation: National university "Lvivska politehnika". Ukraine: Young Scientist, № 6 (46), p. 107 – 120.
2. GAJDOŠOVÁ, P., PECHOVÁ, S. 2020. Distance Tuition of Slovak for Foreigners and Its Perception by Students. In: Geopolitics of Ukraine: History and Modern Times. 2(25) (2020), p. 129-136. ISSN 20781431.
3. KLIMOVA, B. 2019. Impact of Mobile Learning on Students' Achievement Results. Education Sciences. 9(2), 90. Available at: https://www.researchgate.net/publication/332694703_Impact_of_Mobile_Learning_on_Students'_Achievement_Results.
4. KLIMOVA, B. 2017. Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language. Education and Information Technologies, Volume 23, pages 1091–1099.
5. KLIMOVA, B., POULOVA, P. 2016. Mobile Learning in Higher Education. Advanced Science Letters, Volume 22. American Scientific Publishers.
6. MILLER, J. 2014. The fourth screen: Mediatization and the smartphone. Mobile Media and Communication, 2(2): p. 209-226. Available at: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2050157914521412.
7. STEEL, C. 2012. Fitting learning into life: Language students' perspectives on benefits of using mobile apps. Future Challenges, Sustainable Futures. In M. Brown, M. Hartnett, & T. Stewart (Eds.), Conference Proceedings: Future Challenges, Sustainable Futures (p. 875–880). Wellington: Massey University.

Logos of the apps (Internet links):
https://logos-download.com/10772-duolingo-logo-download.html
https://twitter.com/Busuu/photo
https://twitter.com/wordwordapp/photo
https://apppearl.com/apps-to-learn-a-word-a-day/
https://th.apksum.com/app/bbc-learning-english/uk.co.bbc.learningenglish
https://www.commonsensemedia.org/app-reviews/ewa-learn-english-language
https://apps.apple.com/sk/app/ted/id376183339?l=sk
https://sk.pinterest.com/pin/727049933589808257/

Практичний досвід використання принципу наочності у процесі викладання дисципліни «Історія та культура України» іноземним студентам

Прилуцька Л.А.
канд. іст. н., доцент кафедри українознавства
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

Ефективність процесу навчання багато в чому визначається тим, чи спирається засвоєння наукових понять на знання конкретних фактів, наявність уявлень студентів про ті предмети, явища, процеси, які ці поняття відображають, що сприяє правильному розумінню законів природи людського суспільства.

На сучасному етапі розвитку дидактики наочність можна визначити як принцип навчання, який ґрунтується на відображенні конкретних предметів, явищ, процесів, моделей або їх образних відтворень. За допомогою пояснень, прикладів можна створити уявлення про те чи інше поняття, тобто можна навчати наочно, спиратись на ті ж образи, уявлення, дії, які є в особистому досвіді студентів.

Проблема використання принципу наочності розглянута у працях таких науковців, як, наприклад, В. Болтянський, І. Бурдак, С. Гончаренко, Я. Коменський, Г. Песталоцці, К. Ушинський, Л. Фрідман, І. Осмоловська, С. Шемедюк та ін. У їхніх працях розглядалася роль та значення наочності в утворенні, формуванні понять та продуктивній навчальній діяльності студентів. К. Ушинський запропонував декілька способів та прийомів роботи з наочними посібниками для активізації розумової діяльності студентів та формування у них чуттєвого образу. Саме чуттєвий образ предмету навчання, сформований на основі наочного посібника, є, на думку педагога, найголовнішим в навчанні, а не сам наочний посібник. Вчений розумів, що наочне навчання сприяє правильному переходу думки студента від конкретного об’єкта до абстрактного. Наочність, на думку К. Ушинського, збагачує коло уявлень

студента про реальний світ, робить навчання більш доступним, конкретним та цікавим, розвиває спостережливість та мислення [2, с. 142].

Принцип наочності, який стверджує, що ефективність навчання залежить від доцільного залучення органів почуттів до сприйняття і переробки навчального матеріалу, визначає характер процесу навчання. «У процесі навчання студентам бажано надати можливість спостерігати, вимірювати, проводити досліди і таким чином вести їх від незнання до знання» [1, с. 262]. Якщо немає можливості представити реальні предмети для оперування ними під час заняття, слід використовувати наочні засоби: проектор, макети, моделі, презентації тощо.

Сам по собі наочний образ не виникає, він як правило, є результатом активної роботи суб'єкта, спрямованої на його формування. Таким чином, об'єкти самі по собі не можуть вважатися наочністю, якщо їх сприйняття не забезпечує формування у студентів наочних психічних образів, тобто не є зрозумілими та доступними.

Цікавим досвідом щодо використання принципу наочності у навчальному процесі викладання є проведення занять з іноземними студентами з дисципліни «Історія та культури України». У процесі цих занять, де неординарність завдань сприяє переключенню уваги, змінює хід думок, студент-іноземець починає мислити не тільки логічно, а й абстрактно, творчо, що, в свою чергу, сприяє розвитку вищих форм мислення. А вивчення саме цієї дисципліни сприяє більш успішному адаптуванню студентів-іноземців до іншомовного культурного простору, адже ознайомлення з історією, традиціями, звичаями та обрядами призводить до встановленню крос-культурних відносин між етнічними групами.

Особливо цікавим можливо зробити вивчення такої самобутної теми, як народна культура та передача цих неоціненних народознавчих скарбів студентству, як приклад, народні танці. Народний танець має свою першооснову, першоджерело. Коли йдеться про культуру того чи іншого

народу, доводиться враховувати і його культурні досягнення, і ту спадщину, яку він успадкував від своїх етнічних попередників. Сам танець відображає у собі усю широту української душі, та давно вже став візитівкою української культури. Так, гопак змальовує своєрідний діалог, в якому чоловіки демонструють свій характер, силу та мужність, а дівчата – свою витонченість та красу. Студентам-іноземцям не лише цікаво це побачити на екрані проєктора, а й вивчити найголовніші рухи самостійно, тому запрошення професіональних танцюристів вони сприймають з пожвавленням, а переодягання в національні костюми, які до сих пір використовують для гопака (червоні шаровари, кольоровий пояс, вишита сорочка, загострені чоботи – для чоловіків, та вишита сорочка, запаска або плахта, кірсетка, загострені червоні чобітки, вінок зі стрічками – для жінок) викликає справжню бурю емоції. Під час вивчення теми народних музичних інструментів захопливим прийомом є користуваня посиланням https://bandura.ukrzen.in.ua/en де можна онлайн грати на старосвітській бандурі (або ж народній бандурі) — українському народному інструменті і кожен охочий може доторкнутись до струн українського народного струнно-щипкового музичного інструмента і відчути себе знаним бандуристом. Це чудова нагода для кожного почути, як лунають звуки від гри на бандурі

Цікавою буде тема і про ляльку-мотанку: історія виникнення, символіка, структура, значення, оберегові, сакральні й естетичні цінності, родинні традиції її передачі. Адже мотанка – це й іграшка, й оберіг. У дохристиянські часи мотанки робили з найпростішого природного матеріалу – сіна, клаптиків тканини, ниток, стрічок. Люди знали, що лялька не може бути на когось подібною. Мати, створюючи донці іграшку, ніколи б не наважилась намалювати очі, ніс або губи. Замість людських рис у неї на обличчі хрест – символ Сонця. Лялька-мотанка – це маленький витвір мистецтва. Назва такої ляльки походить від технологічних особливостей її виготовлення. Всі деталі міцно примотуються ниткою, вузлики не зав’язують. Лялька-мотанка втілює

ідею оберегу-захисту від злих сил. Народна лялька зроблена власноруч сповнена позитивної енергії, любові і тепла. А лялька, зроблена власними руками, значно тепліша й добріша, тому затамувавши подих студенти-іноземці переходили до майстер-класу зі процесу створення ляльки-мотанки, бо насправді ляльку-мотанку може зробити кожен, лише були підготовлені натуральні матеріали: заготовки з простої тканини, ниткиі, наповнювач тощо. А тема української національної кухні, яка з давніх часів відзначалась великою різноманітністю страв і їх високими смаковими й поживними якостями і народна кухня - це така ж культурна спадщина, як мова, література, мистецтво, це неоціненний здобуток, яким можна пишатися, який не слід забувати.

Весела динамічна гра, яка має неосяжні освітні можливості – квест. Квест як форма навчально-виховної взаємодії легко адаптується до будь-якої навчальної дисципліни та дає змогу інтегрувати гру в навчання, а навчання в життя. Проте аби справді коефіцієнт корисної дії навчального заняття був максимальним, квест має відповідати психолого-педагогічним особливостям учасників квесту. Вулиці України наповнені численними архітектурними та історичними пам'ятками. Іноді серед класичних зустрічаються досить незвичайні екземпляри. Найцікавіші з них, звичайно ж, не залишаються без уваги, викликаючи бажання відвідувати їх знову і знову. Студентам-іноземцями пропонується познайомитися з найпопулярнішими пам'ятками міста і побачити, на що здатні руки і уява українських скульпторів. Згідно завдання, вони повинні поділитися на команди, знайти певні пам’ятники, сфотографуватися біля них, і підготувати докладну доповідь про кожний, кому чи або якій події він присвячений.

Участь у командних квестах сприяє соціалізації та формує комунікативну компетентність здобувачів вищої освіти, а студентам-іноземцям дозволяє більш краще ознайомитися з територією міста в якому вони проживають. Квест дає змогу оцінити та правильно розставити пріоритети під час взаємодії, адже

авторитетним стає той член команди, який власним розумом, логікою та лідерством веде команду до перемоги.

Отже, не викликає заперечень той факт, що застосування наочних засобів у навчальному процесі підвищує продуктивність сприйняття та засвоєння інформації. Позитивні емоції і незабутні враження сприяють кращому засвоєнню знань, регулюють ставлення до зовнішнього світу. Адже емоції справляють вплив на усі сфери людського життя, в тому числі і на навчання. Існують переконливі дані, які свідчать про те, що емоції є найважливішим фактором регуляції процесів пізнання. Так, емоційна забарвленість – одна з умов, що визначає довільну увагу та здатність запам'ятовувати. Однак, надаючи наочності у навчанні велике значення, не можна її переоцінювати, адже має бути забезпечене правильне співвідношення наочного і абстрактного, конкретного і узагальненого.

Список використаних джерел:

1. Багрій К.Л. Наочність у викладанні та її значення у навчальному процесі. Проблеми освіти та методика викладання у школі. Вип. 1(61), 2016, с. 260-268.
2. Богуш А., Пікінер В. Педагогічна спадщина К. Д. Ушинського у вимірі сучасності. Київ: Слово. 2017. 344 с.

Використання онлайн-платформи Zoom для розвитку комунікативної компетенції іноземних студентів базових факультетів

Семененко І.Є.
канд. пед. наук, доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
Кудрявцева О.В.
канд.екон. н., доцент кафедри менеджмента
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

Сучасна людина прагне до індивідуальної самореалізації, бажає самостійно вирішувати чому і коли навчатись, а потім працювати на себе. Все це призводить до децентралізації глобального освітнього ринку. У зв'язку з цим, а також з ситуацією, що склалася з пандемією, з'явилася необхідність

підвищити якість освітнього процесу, розширити можливості освітнього середовища і підвищити ефективність навчання студентів за рахунок використання онлайн-платформ для дистанційного навчання.

У процесі навчання іноземних студентів для розвитку їхньої комунікативної компетенції найбільш важливими, на наш погляд, є наступні можливості онлайн-платформ:

● орієнтованість на усі види мовленнєвої діяльності;

● можливість ділитися на групи, пари; використання, крім традиційних методів, інтерактивних методів навчання;

● можливість коментувати, ставити запитання; використання електронних навчальних матеріалів, інтерактивної дошки;

● функція контролю успішності студентів і можливість оцінювання безпосередньо на заняттях; відправка в чат посилань на навчальні матеріали, контрольні, тести за варіантами;

● відстеження профілів студентів; можливість формування індивідуального плану навчання [5].

Усіма цими можливостями в повній мірі володіє платформа Zoom.

Zoom -- це хмарна платформа для проведення відео-конференцій, вебінарів і інших подібних онлайн заходів. Для роботи користувач отримує ідентифікатор і використовує його для проведення зустрічей.

Дистанційне навчання ефективно в педагогічному плані і рентабельно в економічному.

Застосування інформаційних технологій вимагає чіткого відбору навчального матеріалу та активної участі в процесі самого студента.

Введення дистанційного навчання як основної форми навчального процесу в умовах пандемії або як додаткової в традиційній очній формі навчання, може надати більший обсяг знань, ніж це передбачено освітньою програмою, а також сприяє реалізації і розкриттю здібностей особистості, підвищенню активності як студентів, так і викладачів.

Використання моделі дистанційного навчання іноземним мовам, необхідно здійснювати, зокрема, з педагогічних позицій, з урахуванням соціокультурних та психологічних особливостей учнів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання сприяє підвищенню інтересу і загальної мотивації іноземних студентів до навчання, що дозволяє забезпечувати індивідуалізацію та диференціацію навчання у разі різнорівневої підготовки; об'єктивно перевіряти та оцінювати рівень навчальних досягнень іноземного студента. Перехід на дистанційний формат дає можливість викладачеві освоїти такі практики онлайн навчання, які можна використовувати в подальшій роботі, удосконалити методичний матеріал, налаштований не тільки на роботу в аудиторії, а й на роботу за новими технологіями в режимі онлайн.

Слід зазначити, що заняття з мовної підготовки в режимі онлайн відбуваються найбільш ефективно за умови надання іноземним студентам можливості вибору рівня складності завдання, що забезпечує комфортність та результативність його навчання. З метою вдосконалення навчального процесу в умовах пандемії, тобто необхідністю займатися дистанційно, на кафедрі мовної підготовки Харківського національного автомобільно-дорожнього університету розроблено навчальні матеріали, що створені на базі основного навчального посібника для студентів інженерного та економічного профілів. Ці матеріали було відібрано та адаптовано відповідно до цілей і завдань навчання іноземних студентів в сучасних умовах.

Завдання складено відповідно до мети перевірки базових знань з мовної підготовки, основної термінології, володіння конструкціями наукового стилю мовлення й основними граматичними моделями. Ці завдання передбачають диференційований підхід до оцінювання виконаних різнорівневих завдань, тобто навчання має персоніфікований характер − кожен іноземний студент працює з викладачем у програмі Zoom відповідно до своїх індивідуальних

можливостей і знань, що значною мірою полегшує роботу викладача та підвищує коефіцієнт корисної зайнятості на заняттях.

Наведемо приклад такого різнорівневого завдання для іноземних студентів економічних спеціальностей з теми «Реферування наукового тексту».

Рівень А за шкалою ECTS. Напишіть реферат-огляд текстів «Фірма як основна ланка мікроекономіки» та «Фірма як з'єднання робочої сили з засобами виробництва».

Рівень В. Користуючись реферативними кліше, напишіть реферат-огляд текстів «Фірма як основна ланка мікроекономіки» та «Фірма як з'єднання робочої сили з засобами виробництва».

Рівень С. Користуючись загальним тезовим планом двох текстів та мовними реферативними кліше, напишіть реферат-огляд текстів «Фірма як основна ланка мікроекономіки» та «Фірма як з'єднання робочої сили з засобами виробництва».

Рівень Д. Користуючись загальним тезовим планом двох текстів та рефератом-оглядом, в якому необхідно закінчити речення, виконайте завдання.

Реферат-огляд

Тексти присвячені темі...

Автор першого тексту дає визначення…

Також автор говорить про те, що…

У тексті дається аналіз фірми як…

Крім того, автор першого тексту розглядає фірму як основну ланку…

Автор другого тексту також дає визначення ...

Автор також звертає увагу на типи фірм в залежності…

В другому тексті зазначається, що фірма відображає широкий спектр економічних відносин: …

Автори текстів роблять висновок про те, що…

Рівень Е. Завдання 1. Прочитайте тексти. Дайте відповідь на запитання. Визначте на які смислові частини поділяється стаття.

Завдання 2. Прочитайте реферат-огляд за текстами «Фірма як основна ланка мікроекономіки» та «Фірма як з'єднання робочої сили з засобами виробництва».

Порівняйте обсяг текстів і реферату-огляду. Знайдіть структурні частини реферату: вступ, головну частину, висновок.

Завдання 3. Прочитайте реферат-огляд за двома текстами, в якому виділені реферативні кліше. Поясніть їхнє вживання та визначте призначення.

Завдання 4. Познайомтеся з таблицею мовних засобів для побудови зв'язного тексту. Знайдіть ці мовні засоби в рефераті-огляді.

Завдання 5. Дайте відповідь на запитання: Що потрібно вміти для написання реферату-огляду?

Отже, формується індивідуальний план навчання іноземного студента з метою розвитку його комунікативної компетенції за допомогою онлайн-платформи Zoom, що відповідає сучасним потребам в гнучких графіках цього самого навчання.

Таким чином, використання онлайн-платформ з метою дистанційного навчання в ЗВО, обумовлене збільшеними вимогами до якості освіти, більш вибірковим підходом до навчальних курсів в умовах посилення конкуренції на освітньому ринку, дозволяє вирішити завдання розвитку комунікативної компетенції іноземних студентів базових факультетів.

Список використаних джерел:

1. Биков В.Ю., Гриценчук О.О., Жук Ю.О. Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології : кол. монографія. АПН України, Інститут засобів навчання. Київ : Атіка, 2015. С. 77–140.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі : навч. посібник. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013.309 с.
3. Долинський Є.В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: Збірник наукових праць. Вип.42. 2010. С. 202-207.
4. Твердохліб А.І. Smart Education – нова тенденція у сфері освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48. С. 236-240.

5. Ташетова С. С. Smart-образование: тенденции и новые возможности развития педагога системы повышения квалификации [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.zkoipk.kz/kz/2016smart3/2469- conf.html.

Підвищення продуктивності самостійної роботи у процесі підготовки іноземних фахівців

Соколова Г.П
ст. викладач кафедри української і російської мов як іноземних
Харківського національного університету міського господарства
імені О.М. Бекетова
м. Харків, Україна

Інтернаціоналізація вищої освіти, яка виражається у збільшенні кількості іноземних студентів, є однією з провідних тенденцій її розвитку. Проблема створення особливих умов для майбутніх іноземних фахівців є актуальною на державному рівні, оскільки підготовка таких фахівців має геополітичну, соціальну та економічну значущість.

Сенс сучасної освіти виявляється у сформованості професійно-компетентного фахівця, у максимальному розкритті творчого потенціалу кожної особистості у сучасній соціокультурній ситуації.

Саме викладачі мовної підготовки, що володіють полікультурною компетенцією та знаннями щодо створення психолого-педагогічних та соціальних умов для розвитку особистості іноземних студентів, їхнього успішного навчання та професійної ідентифікації, мають створити ці особливі умови, однією з яких є програма підвищення продуктивності самостійної роботи іноземних студентів. Специфіка фахової підготовки разом з наступністю (врахування попереднього досвіду), поетапним ознайомленням студента-першокурсника зі змістом фахової діяльності; міжпредметною координацією дисциплін загальноосвітнього циклу з урахуванням індивідуальних знань; диференційованим підходом до навчального процесу з боку ЗВО до навчання іноземних студентів; взаємодією викладачів фахових дисциплін з викладачами мовної підготовки для створення нового навчального матеріалу, що сприятиме

комфортному засвоєнню навчальної інформації; полікультурною компетентністю викладацького складу містить необхідність надання студентам-іноземцям знань, які дозволятимуть їм набувати умінь самостійної роботи.

Самостійна робота розглядається нами як вид навчальної діяльності, що здійснюється студентами без контакту з викладачем або керований викладачем опосередковано через спеціальні навчальні матеріали; невід'ємний обов'язковий чинник процесу навчання. Цей чинник передбачає насамперед індивідуальну роботу студентів відповідно з установкою викладача або підручника, програми навчання [1].

Таким чином, у сучасній дидактиці самостійна робота студентів розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, що здійснюється без втручання, але під керівництвом викладача, а з іншого - як засіб залучення студентів у самостійну пізнавальну діяльність, формування у них методів організації такої діяльності[3].

Особливо значуща проблема організації самостійної роботи у навчанні іноземних студентів, де вона виявляється необхідним методом їхнього навчання.

Особливу увагу слід приділяти організації самостійної роботи студентів підготовчих факультетів та перших курсів, тому що входження в нові умови роботи передбачає зміну раніше сформованих стереотипів життя і діяльності. Студент повинен адаптуватися до нових умов і вимог навчання у ЗВО. У нього повинен сформуватися деякий комплекс нових умінь: вміння слухати і записувати лекції, конспектувати першоджерела, самостійно організовувати щоденні поза аудиторні заняття, користуватися науковою бібліотекою, швидко знаходити джерела інформації.

Адаптація іноземних студентів – це ще і адаптація до нового мовного, соціокультурного та навчального середовища; формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії, подолання «мовного бар'єру», посилення почуття академічної рівноправності.

У рамках анкетування, метою якого був розгляд окремих сторін організації самостійної роботи студентами першого курсу, студентам були запропоновані такі питання: яку загальну кількість часу першокурсники витрачають на самостійну позааудиторну роботу і наскільки стабільним є режим цієї роботи. Отримані результати характеризують особливості режиму самостійних занять першокурсників і свідчать про необхідність спеціальної, систематичної роботи з ознайомлення студентів із гігієнічними основами правильної організації режиму праці та відпочинку, з критеріями, що необхідно враховувати у виборі конкретного варіанту режиму. Така робота має здійснюватися усіма викладачами, а організація цієї роботи і розробка програми, спрямованої на підвищення продуктивності самостійної роботи, покладається на викладача мовної підготовки в діаді викладач - викладач.

До програми підвищення продуктивності самостійної роботи має увійти: формування у студентів самосвідомості, самооцінки, позитивного ставлення до навчальної діяльності; формування вміння активного навчання, ефективного розподілу часу, моніторингу та оцінки свого академічного зростання, активного слухання і конспектування , активного читання, засвоєння предметного змісту в контексті конкретних дисциплін, написання письмових робіт, пошуку, відбіру, обробки та оцінювання інформації; формування готовності до тестів та іспитів; освоєння технік, які поліпшують запам'ятовування.

Відповідно до нормативних документів з активізації самостійної роботи студентів закладів вищої освіти посилення ролі самостійної роботи студентів у процесі проведення різних видів навчальних занять передбачає, що в процесі самостійної діяльності студент повинен навчитися виділяти пізнавальні завдання, вибирати способи їх вирішення, виконувати операції контролю за правильністю рішення поставленного завдання, удосконалювати навички реалізації теоретичних знань. Безпосередня організація самостійної роботи студентів перебігає в два етапи. Перший етап – це період початкової організації, що вимагає від викладача безпосередньої участі в діяльності

студентів. Другий етап – період самоорганізації, коли безпосередня участь викладача у процесі самостійного формування знань студентів непотрібна.

Успішність самостійної роботи визначається ступенем підготовленості студента. Самостійна робота передбачає максимальну активність студентів у таких аспектах як організація розумової праці та пошук інформації. Психологічні передумови розвитку самостійності студентів полягають у їхніх успіхах в навчанні, позитивному ставленні до навчання, зацікавленості та захопленості дисципліною. Вагомим чинником стає розуміння щодо навичок і досвіду творчої діяльності, набуття яких детермінується коректною організацією самостійної роботи.

Самостійна робота є складовою частиною навчальної роботи і має метою закріплення і поглиблення отриманих знань і навичок, пошук і придбання нових знань, а також виконання навчальних завдань, підготовку до майбутніх занять, заліків та іспитів.

Результатом самостійної роботи стає не тільки оволодіння кожною дисципліною, але й формування навичок самостійної роботи взагалі, в усіх видах діяльності: навчальній, науковій, професійній, здатності приймати на себе відповідальність щодо самостійного вирішення проблеми, знаходження конструктивного рішення, виходу із кризової ситуації. Самостійна робота завершує завдання всіх видів навчальної роботи та має виховне значення, оскільки вона формує самостійність не тільки як сукупність умінь і навичок, а також як важливу рису характеру в структурі особистості сучасного фахівця вищої кваліфікації.

Співвідношення часу аудиторної і самостійної робот становить 1: 3,5, що визначається величезним дидактичним потенціалом цього виду навчальної діяльності студентів. Самостійна робота містить відтворюючи і творчі процеси в діяльності студента. Залежно від цього розрізняють три рівні самостійної діяльності студентів: репродуктивний (тренувальний); реконструктивний; творчий, пошуковий [3].

Самостійна робота виконується студентами на різних етапах процесу навчання: під час отримання нових знань, їх закріпленні, повторенні та перевірці. Систематичне зменшення безпосередньої допомоги викладача стає засобом підвищення творчої активності студентів.

Активізація творчої активності студентів забезпечується такими аспектами організації самостійної роботи у процесі фахової підготовки іноземних студентів:

• зміна спрямованості педагогічних цілей на саморозвиток і продуктивну самореалізацію особистості студента; спільний (викладач і студент) перерозподіл цілей і змісту самостійної роботи студента, що враховує індивідуальні особливості студента як суб'єкта пізнання і предметної діяльності;

• зміна спрямованості самостійної діяльності на інтелектуальну автономність студента з орієнтацією на «активно сконструйоване знання», пов'язане з власними інтересами студента, раніше отриманими знаннями, наявним досвідом;

• зміна у відборі змісту з використанням альтернативних джерел інформації, в тому числі і на іноземних мовах, враховуючи міжпредметну інтеграцію знань і прихований досвід студента;

• створення інноваційних надпредметних програм, ознайомлення студентів із стратегіями активного навчання, ефективними прийомами і методами роботи з інформацією; навчання вмінню критично оцінювати інформаційну цінність альтернативних джерел інформації;

• зміна характеру взаємодії викладача та студента, орієнтованої на активне включення студента в планування, реалізацію самостійної навчальної діяльності та її моніторинг і рефлексію; організація зворотного зв'язку на всіх етапах організації самостійної роботи студента;

• зміна характеру взаємодії студентів при виконанні самостійної групової проектної діяльності та організації зворотного зв'язку і взаємооцінки;

• зміна методичного забезпечення самостійної роботи за рахунок більш активного впровадження сучасних розвиваючих педагогічних технологій, адекватних навчальним цілям і пізнавальним здібностям студентів;

• використання інформаційних технологій як засобу підтримки самостійної роботи студентів;

• обов'язкове використання з самого початку навчання творчих форм самостійної роботи, адекватних можливостям конкретного етапу;

• зміна оцінки результатів самостійної роботи поєднанням кількісної та якісної оцінки досягнень;

• розрахунок трудомісткості самостійної роботи, організованої в активних методах, як для студента, так і для викладача [1].

Згідно нової освітньої парадигми незалежно від спеціалізації і характеру роботи будь-який фахівець-початківець повинен володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками діяльності свого профілю, досвідом творчої та дослідницької діяльності з рішення нових проблем, соціально-оціночної діяльності. Цей досвід формуються саме в процесі самостійної роботи студентів. Посилення значення самостійної роботи на всіх етапах освітнього процесу у ЗВО дозволить удосконалити процес підготовки іноземних фахівців і підвищити якість одержуваної ними освіти, що, у свою чергу, може підвищити привабливість українських закладів вищої освіти і дати відчутний економічний ефект.

Список використаних джерел:

1. Гурська, О. В. Основні аспекти та проблеми організації самостійної роботи студентів ВНЗ. Полтава, 2013. С.78-121.
2. Князян, М. О. Життєва та комунікативна компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія "Педагогічні науки"*, 36, С.122-126.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

Реферативна компресія в практиці навчання студентів-фармацевтів

Циганенко В.В.
викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Національного фармацевтичного університету
м. Харків, Україна

Розвиток умінь скороченого запису інформації оригінального тексту є важливим завданням в практиці навчання українській/російській мовам, використання яких стає природною необхідністю в подальшій комунікативно-значущій професійній діяльності студентів-фармацевтів при виконанні курсових і дипломних робіт, плануванні доповідей і виступів. Реферування становить найскладніший вид компресії наукового оригінального тексту, базується на знаннях, отриманих протягом читання і смислової переробки інформації. На 3 курсі ці знання розширюються і моделюють інтелектуальний творчий процес аналітико-синтетичного осмислення оригіналу: покроковий цільовий витяг найбільш важливої інформації, її перерозподіл і створення нового «вторинного» тексту. Слід зазначити, що при читанні неадаптованих текстів студенти стикаються з низкою труднощів в реферативній діяльності, бо їм бракує достатньо сформованого професійного словникового запасу, багато термінів потребують попереднього роз'яснення. Тому на всіх етапах підготовки до реферування студентам необхідна додаткова підтримка з боку викладача при пошуку та формулюванні оригінальних ідей, положень, в послідовному викладі авторських поглядів, гіпотез та доказів.

Алгоритм реферативної діяльності складається з: 1) виділення ключових фрагментів інформації; 2) аналізу логічної структури вихідного тексту, побудови текстових схем; 3) перегрупування фрагментів і складання логічного плану тексту, синтезу попередньо виділених компонентів інформації у вигляді узагальнюючих формулювань (умовиводів); 4) складання і редагування тексту реферату, про що йшлося в попередній роботі [1, с. 38].

Зазначені дії закріплюють та реалізують уміння: самостійно планувати свою роботу; формулювати назву та вступну частину реферату, обов’язково

підкреслюючи новітність та актуальність розглянутої проблеми та шляхи її вирішення; логічно розділяти текст на комунікативні блоки; виокремлювати головну інформацію, перегруповуючи ключовий контент; будувати план-схему цілого тексту; розгортати план в тези; складати вторинний текст (реферат) на основі ключового матеріалу; редагувати текст реферату, вводячи в нього перехідні мовні елементи; формулювати головний зміст вихідного тексту в декількох реченнях; фіксувати тему і проблему нового тексту в одному висловлюванні.

При формуванні реферативної діяльності студентів-іноземців найважливішим етапом роботи є вивчення і закріплення поняття структури реферату. Студентам пояснюється, що в рефераті наводяться основні відомості про предмет, об'єкт дослідження, про цілі та методи, а також результати виконаного дослідження. Оригінальні професійно орієнтовані тексти, підібрані для реферування, містять елементи цієї структури і попередньо виділяються і осмислюються референтом.

При реферативному читанні текстів про найуживаніші лікарські препарати увагу студентів направлено на послідовне відтворення *структурної моделі реферату:*

1) У вступній частині описують вихідні дані прочитаної статті / тексту: двічі подаються відомості про автора / авторів у прямій послідовності – прізвище, ініціали та навпаки; де роботу опубліковано, в якому році. Визначається тема/препарат і проблема/лікування конкретного захворювання в оригіналі.

2) В основній частині реферату надається інформація відповідно до композиції першоджерела, тобто його рубрик (розділів): «Мета дослідження», «Матеріали і методи дослідження», «Результати дослідження» та ін. Вказується кількість і найменування структурних частин оригінального тексту, визначається наявність ілюстративного матеріалу – малюнків, таблиць, графіків, схем та ін.; перераховуються основні питання / положення / проблеми

/методи дослідження, про які йдеться в тексті; проводиться аналіз найважливіших за темою реферату питань, коротко передаються міркування та аргументи автора. Викладаються конкретні результати дослідження, за якими вказуються отримані результати роботи у вигляді посилань на цифрові дані таблиць, наводяться описові формулювання.

3) Далі робляться загальні висновки, даються рекомендації, зроблені автором/авторами тексту, описується практична галузь застосування отриманих результатів.

На практичних заняттях з реферування увага студентів звертається на використання відповідних мовних засобів: а) дієслів та віддієслівних іменників, модальних слів; б) конструкцій, типових для наукового стилю мовлення.

Для *характеристики предмету і результатів дослідження* рекомендуються дієслова та словосполучення:

• вивчати – вивчити, досліджувати – дослідити, аналізувати – проаналізувати, визначати – визначити , розглядати – розглянути (що?);

• виявляти – виявити, знаходити – знайти, встановлювати – встановити, показувати – показати, виявляти – виявити, доводити – довести (що?);

• підтверджувати – підтвердити, уточнювати – уточнити, вимірювати – виміряти, обчислювати – обчислити (що?), розраховувати – розрахувати (відповідно: на що? що?);

• вводити – ввести (поняття), виводити – вивести (формулу), проводити – провести (аналіз, обчислення , вимір, дослідження).

Для *констатації способу викладу* інформації в початковому тексті студенти усвідомлюють та використовують дієслова в словосполученнях:

• описувати, розглядати, викладати, характеризувати, обговорювати (що?);

• визначати, називати, перераховувати, зачіпати (що? питання та ін.);

• підкреслювати (що?), звертати увагу (на що?) ;

• давати опис /визначення/ характеристику (чого?);

• наводити приклади/дані/ результати (чого?).

В процесі *перефразування і компресії* дієслова і предикативи замінюються *номінативами:*

• є, бути, існувати – існування, наявність (чого?);

• немає, не існує – відсутність (чого?);

• потрібно / слід + дієслово / – необхідність, потреба (чого?);

• не можна / не слід + дієслово – неможливість, неприпустимість (чого?);

• дозволяє (що?) – можливість (чого?);

• потребувати (чого?) – потреба (у чому?).

Крім того, в рефераті використовуються *пасивні та безособові конструкції*: доведено, що; доводиться, що; *дієприкметникові та дієприслівникові звороти*: змінюючи норми азотної кислоти, регулюють кількість і склад нерозчиненого залишку; вивчаючи будову клітини, звертають увагу на функції її органоїдів; підсумовуючи сказане, слід сказати про те, що… та ін.; *компресивні структури, відповідні прості речення*, напр.: через підвищення захворюваності на грип = так як підвищилася захворюваність на грип = за підвищення захворюваності на грип тощо та ін.

У рефераті забезпечується смисловий *зв'язок між частинами інформації в послідовності* за допомогою конструкцій кліше: по-перше, по-друге, по-третє та ін., перш за все, спочатку, потім, після цього, нарешті та інші подібні слова та вирази; *на виділення головної теми/актуальних* для викладу *інших частин тексту* вказують: потрібно визначити (що?); слід підкреслити (що?), важливо/необхідно визначити (що?) та ін.; на *приєднання додаткового матеріалу* - аргументації за допомогою слів працюють: наприклад; так; крім того; припустимо, що та ін.; *на оцінку інформації з точки зору її достовірності* призначені: як відомо/дійсно/ насправді/природно/ безумовно/ ймовірно, що; *на пояснення* акцентують увагу: іншими словами, інакше, тобто; *на джерело інформації* посилаються: за даними N., за словами N., з праць N. та ін.

В попередніх розвідках вже були наведені *приклади деяких практичних завдань* для роботи з прочитаним оригінальним текстом *з метою реферування* [2, с.18].

Таким чином, самостійне реферування оригінальних фармацевтичних текстів на старших курсах в розглянутих стратегіях підготовки іноземних студентів пов'язані з їх професійною діяльністю, мотивовані складанням диференційованого заліку з української/російської мови в 5 семестрі, зумовлені підготовкою до складання кваліфікаційного відтермінованого комплексного іспиту «Крок», а надалі – курсових та дипломних робіт, кандидатської дисертації. З цією метою колектив кафедри фундаментальної та мовної підготовки проводить планомірну роботу з оптимізації відповідних методичних матеріалів, постійно оновлюючи банк навчальних текстів для реферування і стимулюючи достатній рівень мовної компетенції майбутніх фармацевтів.

Список використаних джерел:

1. Цыганенко В.В. Обучение иностранных студентов-фармацевтов составлению реферата-резюме. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики.* №4(39). 2020. С. 36-43.

2. Циганенко В.В. Анотування та реферування в практиці навчання іноземних студентів-нефілологів. *Закарпатські філологічні студії.* Вип.14. Т.1, Видавничий дім «Гельветика» 2020. С.14-20.

Секція 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Проблеми формування готовності студентів до науково-дослідницької діяльності на засадах академічної доброчесності у навчальному процесі закладу вищої освіти

Варава І.М.
старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова
м. Харків, Україна

Значення академічної доброчесності у розвитку суспільства підкреслювалося багатьма дослідниками. З моменту прийняття Болонської хартії європейські університети намагаються визначити етичні цілі вищої освіти в умовах кардинальних перетворень, що обумовлені розвитком вищої освіти та змінами у законодавствах країн. Саме тому поведінка викладачів і студентів у закладах вищої освіти має ґрунтуватися на чітко визначених морально-етичних нормах. Світові університети придбали величезний досвід у створенні таких кодексів честі, де основою етичних відносин викладачів і студентів є поняття «academic integrity» (академічна порядність), що визначається такими фундаментальними цінностями, як чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність [1, с.10].

У світі проблеми, що розглядається нами, вагомими є наукові наробки щодо розгляду академічної доброчесності як визначального принципу наукової діяльності у роботах таких вчених, як А. Артюхов, Р. Барбато, Р. Безус, Дж. Бейлі, М. Гарфінкель, М. Дойчик, Ю. Єпіфанова, Ю. Кращенко, А. Колдовський, М. Рой, Т. Серьогіна, Є. Стадний тощо, які наполягають на тому, що життя та діяльність вченого (у тому числі вченого-початківця,

студента-дослідника) повинні відповідати стандартам і традиціям академічної доброчесності, щоб протидіяти суттєвої деформації освітнього середовища, робити його прозорим та здатним надавати опір зовнішнім тискам, відстоювати власні позиції. Але, незважаючи на актуальність впровадження принципів академічної доброчесності в освітнє та наукове середовище, розгляд соціального виміру цієї проблеми та можливих практичних кроків її вирішення, таких як, наприклад, формування готовності студентів ЗВО до науково-дослідницької діяльності на засадах академічної доброчесності, є ще недостатньо розробленими.

У світі проблеми, що розглядається нами, вагомими є наукові наробки щодо розгляду академічної доброчесності як визначального принципу наукової діяльності у роботах таких вчених, як А. Артюхов, Р. Барбато, Р. Безус, Дж. Бейлі, М. Гарфінкель, М. Дойчик, Ю. Єпіфанова, Ю. Кращенко, А. Колдовський, М. Рой, Т. Серьогіна, Є. Стадний тощо, які наполягають на тому, що життя та діяльність вченого (у тому числі вченого-початківця, студента-дослідника) повинні відповідати стандартам і традиціям академічної доброчесності, щоб протидіяти суттєвої деформації освітнього середовища, робити його прозорим та здатним надавати опір зовнішнім тискам, відстоювати власні позиції. Але, незважаючи на актуальність впровадження принципів академічної доброчесності в освітнє та наукове середовище, розгляд соціального виміру цієї проблеми та можливих практичних кроків її вирішення, таких як, наприклад, формування готовності студентів ЗВО до науково-дослідницької діяльності на засадах академічної доброчесності, є ще недостатньо розробленими.

Важливою причиною академічного плагіату, на наш погляд, є етичні цінності, що превалюють у суспільстві і формують норми академічної спільноти, та моральні якості самої людини. Тому що саме академічна чесність, наукова совість вченого є моральною основою для розвитку науки. Для побудови цієї основи необхідними є такі кроки, як пропаганда норм

академічної етики, створення у закладах вищої освіти атмосфери нетерпимості до професійної нечесності у науковому середовищі та у громадській думці. Одним з ефективних шляхів, що сприяють цьому, є запропоновані системою західної вищої освіти своєрідні етичні кодекси – «Кодекси академічної доброчесності». Такі власні етичні кодекси в останні роки обговорюються, розробляються, приймаються й вітчизняними ЗВО.

Що саме стимулює науковців, особливо молодих, вдаватися до шахрайства, а що мотивує бути чесними в своїх дослідженнях? Головною об'єктивною причиною є, на наш погляд, знецінення моральних орієнтирів, поява стійких негативних явищ, пов'язаних із соціально-економічними протиріччями у суспільстві. Серед суб'єктивних причин слід назвати ті, що пов'язані з особливостями особистості, її ціннісними орієнтаціями та етичними установками, гендером, віком, мотивацією, а також, можливо, з небажанням дотримуватись особистої етики на тлі масової брехні (плагіат в роботах чиновників, махінації, обман у науці, освіті та інших сферах). Класифікуючи причини академічного шахрайства студентів за змістом, Г. Єфімова та М. Кічерова у якості соціально-економічних чинників називають низький престиж наукових розробок, брак фінансування досліджень, серед соціально-психологічних – недостатньо серйозне ставлення до дисциплін, що є, на думку студентів, малозначущими в їх професійній діяльності, усвідомлення «непотрібності», «формальності» завдань, їх відірваності від практики і майбутньої трудової діяльності. Називають науковці також і культурно-виховні (неготовність студентів до самостійної інтелектуальної, розумової та аналітичної діяльності, відсутність навичок роботи з літературою і коректного цитування джерел тощо), організаційно-управлінські (інституційний примус і бюрократія, низька планка прийому абітурієнтів до навчального закладу, відсутність жорсткого контролю проявів академічного шахрайства з боку викладачів і керівництва навчального закладу) та інформаційно-технологічні

чинники (широка доступність інформації, сприятливі умови для її нелегального копіювання) [2, с. 4].

У світлі розглянутої нами вище ситуації нагальною потребою сьогодення для закладів вищої освіти є розробка ефективних технологій боротьбі з академічною недоброчесністю та формування в молодих науковців та студентів готовності до науково-дослідницької діяльності у навчальному процесі закладу вищої освіти.

Зазначимо, що, на наш погляд, результативність впровадження будь-якої педагогічної технології обумовлюється врахуванням певної системи принципів, дотримання яких дозволяє орієнтуватись на моральні межі, за які не можна відходити задля досягнення означеної мети. З цих позицій, реалізація технології формування готовності студентів закладів вищої освіти до науково-дослідницької діяльності на засадах академічної доброчесності буде успішною за умов дотримання певної системи принципів. По-перше, це принцип наступності і перспективності, що визначає елементи наукової діяльності студента упродовж його навчальної та квазіпрофесійної діяльності; уводить ці елементи у різні форми наукових продуктів; дає студентам усвідомлення перспективи продовження наукового дослідження. По-друге, принцип системності, що організує наукові продукти у навчальній діяльності студентів у систему форм, частина з яких є обов’язково необхідною для отримання певного рівня кваліфікації фахівця, а частина – вибірковою за бажанням студента розвивати власний науковий потенціал. Третій принцип – нарощування складності, який виявляється у такій побудові включення наукової роботи студентів у їх загальну навчальну діяльність, що дозволяє поступово збільшувати складність елементів, форм та процесів цієї діяльності. Четвертий принцип – це принцип активності та суб’єктності, що обумовлює зацікавленість участі студентів у науковій діяльності, важливість створення їхнього особистого комунікативного наукового простору, що дозволяє пропагувати й популяризувати наукові продукти у суспільство, створення умов для отримання

студентами авторських прав на використання й розповсюдження результатів наукової діяльності. Й остаточний принцип – принцип доброчесності, який сприяє формуванню у студентів відповідальності за результати наукової діяльності, надає упевненості щодо визначення особистого місця у системі колективного наукового продукту, виховує повагу до чужих наукових результатів, дозволяє розуміти ієрархію процесу творення нового на ґрунті раніше створеного іншими – і таким чином відчувати власну причетність до безкінечного процесу наукового пізнання.

Проведений аналіз наукових підходів дослідників підкреслює важливість дотримання викладачами та студентами закладів вищої освіти стандартів і традицій академічної доброчесності з метою протидії моральній деформації світового освітнього середовища. Презентована нами технологія формування готовності студентів до науково-дослідницької діяльності на засадах академічної доброчесності у навчальному процесі закладу вищої освіти, роз'яснення її мети, завдань, основних принципів, компонентів і змісту є орієнтиром для розвитку методичної компетентності викладачів у процесі педагогічного супроводу формування цієї готовності в студентів. Досвід впровадження описаної технології у навчальний процес Харківського національного університету міського господарства імені О.М. Бекетова дає змогу стверджувати, що її результатом, серед інших показників, є не тільки підтримка дослідницької, творчої активності студентів, а ще й значний розвиток в студентів творчого підходу до навчальної діяльності, відповідальності за створені наукові продукти.

Список використаних джерел

1. Martin B. Defending university integrity. *International Journal for Educational Integrity*. 2017. Vol. 13. Iss. 1. P. 1–14.
2. Ефимова Г.З., Кичерова М.Н. Анализ причин академического мошенничества и их классификация. *Вестник евразийской науки*. 2012. №4 (13). С. 1-4.

Вплив типу педагогічної системи на успішність формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів

Моргунова Н.С.
канд.психол. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

Важливою складовою зовнішньоекономічної діяльності України, процесів її інтеграції до європейської спільноти є професійна підготовка національних кадрів для зарубіжних країн у вітчизняних ЗВО. Одним зі шляхів якісного здійснення цього є організація процесу адаптації іноземних студентів до соціокультурного, мовного та освітнього середовища України.

Період адаптації студента-іноземця до нових умов навчання і побуту при вступі до закладу вищої освіти України може тривати декілька років і визначається великою кількістю соціально-психологічних, медико-біологічних, релігійних проблем, рівнем володіння мовою навчання та відмінностями в національних системах освіти. В процесі адаптації формуються необхідні вміння, навички, алгоритми дій, що дозволяють не тільки успішно опановувати професійними компетенціями у ЗВО, а й функціонувати в українському соціумі, тобто формується соціально-адаптивна компетентність іноземних студентів.

Існує велика кількість підходів до проблеми адаптації як у зарубіжній, так і вітчизняній психології. Закордонні автори розглядають проблему адаптації у межах психоаналітичної (З. Фрейд, Г. Селье, Е. Ериксон, К. Бриссет), гуманістичної (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, М. Собре-Дентон), біхевіористичної (Е. Толмен, К. Халл, Б. Скіннер) та когнітивної (Л. Фестінгер, Р. Ласарус) концепцій. У працях вітчизняних науковців розглядаються поняття «загальної адаптаційної системи» (Ф. Березін), «адаптаційного бар'єру» (Ю. Александровський), «адаптаційних можливостей особистості» (А. Маклаков, С. Черемянін), проблема критеріїв і рівнів дезадаптації (Г. Овчиннікова). Вивченням адаптивних стратегій присвячені

роботи М. Марінова, Е. Ануфрієва, М. Тітми, У.Томаса, Ф. Знанецкого та ін. Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемам адаптації іноземних студентів, дозволив зробити висновок про існування протиріч між необхідністю організації психолого-педагогічного супроводу іноземних студентів у процесі навчання у ЗВО, що сприяє формуванню їхньої соціально-адаптивної компетентності та відсутністю комплексного підходу до цієї проблеми в психолого-педагогічній науці й освітній практиці, недостатністю розробки та впровадження науково-методичних ресурсів нового покоління до освітнього процесу професійної підготовки іноземних студентів.

Серед різноманітних поглядів на сутність адаптації найбільш повним відносно того аспекту поняття, що розглядається нами, є визначення А. Реана, який говорить про адаптацію як про «процес і результат внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування та самозміни індивіда до нових умов існування» [3, с. 17]. Під адаптацією студентів-іноземців до іншомовного середовища та умов навчання у ЗВО ми розуміємо багатофакторний процес входження, розвитку і становлення особистості студента-іноземця в освітньому просторі закладу вищої освіти в рамках комплексного поєднання і взаємодії інформаційно-функціонального і соціокультурного полів.

Навіть за сприятливих умов адаптація є важким, стресогенним процесом, що вважається успішним, якщо людина реалізує свій особистісний потенціал, свої можливості, здібності та справляється з виникаючими психологічними та соціокультурними проблемами. У випадку невідповідності соціопсихологічних і психофізіологічних можливостей людини вимогам ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй адаптуватися в умовах середовища існування, виникає явище дезадаптації. Дезадаптаційні стани, що супроводжують процес адаптації іноземного студента, можуть проявлятися на декількох рівнях: на індивідуально-психологічному рівні – у розвитку негативних емоційних станів, зміні поведінки, базових цінностей, етнічної ідентичності та підвищенні рівня конфліктності; на психосоматичному рівні – у зниженні опору захворюванням,

у загостренні синдрому хронічної втоми тощо; на педагогічному рівні – у зниженні мотивації та успішності навчання.

Соціально-психологічну адаптацію можна віднести до внутрішніх (особистісних або етногрупових) процесів, станів і наслідків входження до іншоетнічного середовища. За умов її успішного здійснення результатом є досягнення гармонійних відносин з найближчим оточенням, почуття внутрішньої задоволеності, психологічного комфорту. Складовими соціально-психологічної адаптації іноземного студента до навчання в українському ЗВО, на наш погляд, є соціокультурна адаптація (досягнення суб'єктом відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем); фізіологічна адаптація (сукупність фізіологічних особливостей, що обумовлюють урівноваження організму до умов зовнішнього середовища (вода, їжа, клімат, часові пояси)); психологічна адаптація (психологічна підготовленість іноземного студента, що включає його увагу, пам'ять, мислення, волю); педагогічна адаптація (пристосованість особистості до навчання і виховання в середовищі конкретного навчального закладу: можливість здобувати знання, вміння, компетенції в новому освітньому середовищі, прийняття системи контролю знань, системи самопідготовки, форм і методів навчання).

Дотримуючись позиції британської наукової психологічної школи (С. Бочнер) стосовно питання адаптації іноземних громадян у чужій культурі, яка, на противагу американській (К. Бріслін), що наполягає на необхідності традиційного психотерапевтичного впливу, вважає головним завданням придбання необхідних соціальних навичок, які дозволяють особистості ефективно працювати, вчитися і долати стресові стани, ми наполягаємо на необхідності вироблення специфічних навичок в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах, що сприятимуть формуванню соціально-адаптивної компетентності особистості для успішного завершення соціокультурної адаптації іноземних студентів. Під соціально-адаптивною компетентністю іноземних студентів ми розуміємо сукупність знань, уявлень, алгоритмів дій,

системи цінностей і відносин, що актуалізуються в процесі соціокультурної адаптації у процесі загальноосвітньої і професійної підготовки іноземних студентів та забезпечують їхню інтеграцію до закладу вищої професійної освіти.

Одним з головних факторів, що перешкоджають формуванню соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів, є, на нашу думку, відмінність у азіатській та європейській педагогічних системах. Більшість іноземних студентів, які сьогодні навчаються в Україні, представляють країни Азії та Африки, тобто більш звикли до азіатської педагогічної системи. Вітчизняна педагогічна система сьогодні є симбіозом азіатської (до якої здебільшого належала й радянська освітня система) та європейської культурно-освітніх традицій із помітною перевагою останньої, оскільки курс на європеїзацію освіти, прийнятий Україною більш ніж 20 років тому, приніс позитивні результати.

Безумовно, педагогічні системи, наприклад, Китаю і Марокко, дуже відрізняються між собою, але, все ж таки, їх можна віднести до азіатської освітньої системи, для якої характерним є старанність, організованість, посидючість. Європейська система більш підтримує в учнях індивідуальність і незалежність. Спираючись на здійснений науковцями розгляд цих двох систем (М. Певзнер [2], Н. Костенко, В. Іванов [3]) наведемо найбільш суттєві відмінності в освітніх традиціях європейських і азіатських країн.

В азіатський педагогічній традиції особливою є роль викладача (наставника, гуру, ментора, інструктора), який володіє особистою мудрістю, знає відповіді на всі питання. В освітньому процесі важливим є правильний результат рішення задачі. У центрі навчання знаходиться розповідь (лекція) викладача, від якого студенти очікують конкретних завдань, точної мети, детальної інструкції, конкретних графіків роботи. Студенти хочуть навчитися, як треба виконувати завдання. Європейська педагогічна традиція передбачає особливу роль знання, що транслюється будь-яким компетентним викладачем,

який при цьому має право щось не знати. Важливий не тільки результат, але й сам творчий процес вирішення завдання. Центром навчання є самостійна робота студентів. Саме творчої ініціативи очікує від студентів викладач. Студенти віддають перевагу відкритій меті, загальним інструкціям, гнучким графікам роботи. Тобто, студенти хочуть навчитися тому, як треба вчитися.

Взаємодія таких різних педагогічних культур і способів мислення є складною проблемою, що негативно впливає на адаптацію іноземних студентів до нового соціокультурного середовища. Процес входження в нове суспільство ускладнюється тим, що в ході первинної соціалізації у себе на батьківщині студенти-іноземці вже засвоїли цінності, соціальні норми, стереотипи поведінки своєї культури. У новому суспільстві їм необхідно змінювати соціальні реакції і форми активності, освоювати нові знання та навички українського соціуму. Проведені нами дослідження й анкетування іноземних студентів доводять, що чим ближчою є педагогічна система рідної країни студента до педагогічної системи України, тим легше буде проходити його адаптація й тім успішнішою стане формування його соціально-адаптивної компетентності.

Власний досвід роботи з іноземними студентами дозволяє зазначити, що підготовку до міжкультурної взаємодії, формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів потрібно починати й активно проводити ще на етапі їх навчання на підготовчому факультеті. Також наполягаємо на необхідності впровадження спеціальної програми формування соціальної адаптації іноземних студентів на усіх етапах їхнього навчання, розробці та проведенні комплексу організаційно-педагогічних заходів з метою її формування, таких як психолого-педагогічний супровід, використання спеціальних педагогічних стратегій у процесі професійної підготовки іноземних студентів на основі виявлених в них національно-культурних та індивідуально-психологічних особливостей, науково-методичне забезпечення, спеціальна педагогічна підготовка викладачів, які працюють зі студентами-

іноземцями. Обов'язковим є також розвиток в студентів-іноземців здатності самостійно вирішувати різні види проблем, пов'язаних з адаптаційним періодом, за допомогою придбаних знань, навичок, компетенцій, що трансформуються в новий соціальний досвід.

Отже, при визначенні умов, що сприяють успішності формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів, які належать до різних етнічних груп, необхідно враховувати їхню національну специфіку та обирати прийнятні саме для них педагогічні стратегії.

Список використаних джерел:
1. Костенко Н., Іванов В. Досвід контент-аналізу: моделі та практики : монографія. Київ : Центр вільної преси, 2003. 200 с.
2. Певзнер М.Н. Интернационализация как ведущая тенденция развития современного вуза. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2005. № 31. С. 55-59.
3. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 479 с.

Psychological features of foreign students adaptation to study in universities of Ukraine

Prykhodko S.O.
PhD in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of Language Training
O.M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
Morhunova N. S.
PhD in Psychology, Associate Professor at the Language Training Department
Kharkiv National Automobile and Highway University
Kharkiv, Ukraine

In recent years of development of psychological knowledge, researchers have become increasingly interested in the problems of personality. In terms of the realization of economic and geopolitical problems at highly competitive market of educational services, adaptation issues of foreign students to the educational environment of Ukraine and the adaptation to a new socio-cultural environment acquire particular relevance and require psychological research solutions.

The complexity of the process of adaptation to learning in the higher educational establishment is that it requires the change of the entire system of values

and personal cognitive orientations of the student, as well as the learning of new ways of the cognitive activity and forming of certain types and forms of interpersonal relationships. The effectiveness of adaptation of students to the studying in the higher educational establishment determines the degree of psychological comfort, learning motivation, direction and nature of student's learning activities. The success of adaptation affects the further course of the professional life of human.

In the psychological literature adaptation is considered as a multi-level, dynamic process that has its own structure, sequence and features of the course related to a restructuring of the individual within the inclusion in the new social roles. In our study, we examine the psychological adaptation as a process of active and creative individual adaptation to the conditions of the social environment, in particular to the terms of studies and education in educational establishment. We believe that the adjustment to the educational environment is a form of adaptive human behavior, and it has the same components as any other adaptive process.

Difficulties that are faced by the foreign students in the process of studying are different in content from the difficulties of Ukrainian students (overcome of the didactic barrier), depend on national and regional characteristics and vary from course to course. The process of the adaptation of foreign students studying at universities is complicated by several factors. The adaptation of foreign students to the different environmental conditions is connected with many challenges: establishing of the social contacts, overcoming of the language barrier, self-realization in the new society and integrating into it, getting rid of stereotypical perceptions of members of other cultures, the development of tolerance to the participants of intercultural communication and interaction, overcoming of the culture shock and adjustment to the values of the new society.

The adaptation of foreign students is determined by I. V. Shiryaeva as «the formation of a stable system relevant to all educational components of a system that provides adequate behavior and promotes the goals of educational systems» [3, p. 9].

Researchers M. O. Ivanova, N. A.Titkova [1, p.32] consider the adaptation of foreign students in the context of the difficulties of their inclusion in the educational process at different stages of learning and opportunities of the optimization of the psycho-pedagogical and didactic adaptation based on the systematic study of foreign students by using a variety of techniques.

In foreign literature, the problems of adaptation of foreign students are considered in the context of the individual «entering» of the representative of another country in a new culture for him. Research priorities of foreign scientists are common (determination of their place in life, realization of their potential, etc.) and specific problems of foreign students (using of the gained experience after returning home, etc.).

There is no doubt that the adaptation of foreign students is a multidimensional process. It includes adaptation to the new socio-cultural environment, adaption to the new climatic conditions, time, new educational system, new language to communicate, international nature of the learning groups, adaption to the culture of the new country and so on.

The notion of the adaptation of foreign students to the educational environment of Ukrainian universities we understand as the multifactor process of the entry, establishment and development of the students' personality in the educational area of the foreign university within the complex combination and interaction of informational and functional, social and cultural fields. Despite the differences between the psychological, socio-cultural, intellectual and other kinds of adaptation, in real life, when interwined, they appear as a certain aspects of a single process. Typically, in the natural conditions, human is not influenced by individual factors, but by the complex environmental factors.

The difficulties faced by foreign students, especially in the first year of education may be grouped as follows:

- physiological difficulties associated with the restructuring of the personality, so-called «entry» into the new environment, emotional stress, climate change and so on.;
- educational and cognitive difficulties, which are especially connected with the lack of language training, overcoming the differences in educational systems, adapting to new demands and control systems of knowledge levels, organization of educational process;
- social and cultural difficulties associated with the development of new social and cultural area of the higher educational establishment, overcoming the language barrier in solving communication problems both vertically (with the administrative staff of the college departments and faculties), and horizontally, i.e. the process of interpersonal communication within the international small learning groups, or the academic stream or at the household level.

The study of psychological aspects of adaptation to studying in higher educational establishment must consist of the research of external and internal factors, including such basic components as cognitive activities and interpersonal interactions. It involves the selection of the didactic (academic) and psychosocial adaptation.

Didactic adaptation of foreign students to the higher educational establishment is an adaptation in leadership activities (i.e. training). It is a purposeful process and a result of the interaction of the subjects of learning and new didactic environment of the higher educational establishment, which is governed by special teaching tools and methods, and coordinates the expectations of students, their capacity and didactic environment [2, p.15].

Social and psychological aspects of psychological adaptation of foreign students to studying in the higher educational establishment include adaptation in the communicative sphere (in new social conditions) and are accompanied by the changes in the structure of personal characteristics (i.e., personal adapting to the new conditions).

To the tools that allows to evaluate the success of psychological adaptation of foreign students to the new socio-cultural conditions and educational environment of the higher educational establishment must be included techniques aimed at identifying the factors that influence the inclusion of foreign students to the educational process. This can be multistructured interview that reveals target set for education, values, evaluation of educational activities at various levels, living in a multinational dormitory etc.), various diagnostics and methods aimed at studying the factors of the internal and interpersonal group communication in the process of academic and extracurricular activities, such as, for example, «Multipersonal questionnaire «Adaptability» by A. G. Maklakova, S. M Chermyanina and «The scale of social and psychological adaptation» by K. Rogers, R. Daymond (adaptation by T. V. Snegirev). Perhaps the use of standardized methods such as 16-factor questionnaire by R. Cattell, scale by R. Spilberger and the scale of social distance by E. Bogardus.

Training of foreign students is conducted in international studying groups, thus communication with the representatives of other countries and the daily training activities significantly influence the formation of the personality of the student. Adapting to the group usually contains elements of rational behavior such as understanding and assessment of the internal situation in the group and appears as the basis of the orientation in it as well as form part of the internal adaptation (internationalization of the group norms, goals, values) and external behavior. (compliance to the requirements and expectations of the group). Socio-psychological characteristics of the foreign studying groups include assessment of the student group as a whole and interpersonal relationships in it, a subjective understanding of their own position and the position of other group members, the vision of the dominant group goals, values, interests and attitudes. It is appropriate to use sociometric indexes and «social distance scale» by E. Bogardus in the study of such groups.

Emotional factors, which include anxiety, play an important role in the internal group processes, the ability to understand themselves and others, identifying thus the

success of adaptation. To assess the level of anxiety techniques by Ch. Spielberger may be used, which allows measuring the personal anxiety, and anxiety as a state at a certain time in the past and present.

The important condition of successful adaptation of student is a presence of ability of the correct estimation of the own possibilities both in relation to educational challenges, proposed to the student, and in relation to his order and rules which determine their implementation. It is therefore appropriate in research of the adaptation to use the method of determination of self-appraisal of student as an index of his capacity for educational adaptation, such as, for example, «Method of diagnostics of level of subjective control» of Dzh. Rotter (adaptation of E. F. Bazhin, S. A. Glinkina, A. M. Etkind).

The dynamics of development of attention, memory and creative thinking can be seen as a process that reflects the adjustment of students to the studying in the higher educational establishment. Changes of the level of functions and their stabilization are an indicator of the adaptation to the educational process. For the determination of this parameter it is possible to use different methods of investigation of cognitive and regulatory features: research methodologies by V. I. Morosanova, methods for determining of the metalingual awareness and metamemory by T. B. Khomulenko, methods of diagnosis of the lifetime of students by V. J. Laudis, methods of «The motivation of students' achievements in higher education» by S. O. Pakulina, et al.

The study of features of the psychological adaptation of foreign students from different regions is necessary to meet the challenges of an individual approach to learning and successful adaptation of students to the conditions of higher education. Successful psychological adaptation of foreign students to the learning process provides adequate object interaction with social and intellectual environment of the higher educational establishment, the formation of a new social status, learning of the new social roles, acquiring new values, understanding the importance of traditions of the future profession.

Literature:
1. Іванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студе нтов первого года обучения в вузе. Санкт-Петербург, 1993. 207 с.
2. Чернявская Т.П. Дидактическая адаптация иностранных студентов к советскому вузу: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 Санкт-Петербург, 1991. 20 с.
3. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе. Л., 1980. 93 с.

Психолого-педагогические основы преподавания РКИ

Снежицкая О.С.
старший преподаватель кафедры русского и белорусского языков учреждения образования «Гродненский государственный медицинский университет»
г. Гродно, Республика Беларусь

Русский язык по праву считается мировым, которым, кроме народов Российской Федерации, владеет более 20 миллионов человек, а русский язык изучают в более 90 стран мира. Роль русского языка как международного очень велика, поэтому, совершенствование изучения русского языка как иностранного, разработка научно-методической и психолого-педагогической основ организации учебного процесса очень актуальна. Разработка научно-методических принципов составления учебного материала по РКИ возможна только на основе глубокого изучения и усвоения основ психолого-педагогической теории и применении её в практике учебной работы.

Психология – это наука о закономерностях психического отражения действительности в сознании человека, закономерностях организации его деятельности. Речь, в том числе и речь на иностранном языке, – тоже один из видов деятельности. Мы сталкиваемся с понятием деятельности в двух случаях. Во-первых, это учебная (познавательная) деятельность, в ходе которой человек усваивает язык. Во-вторых, это деятельность, в ходе которой он использует язык [3].

У любого акта деятельности есть определённая цель, заранее известная данному человеку. У каждой деятельности есть мотив или система мотивов. Мотив – это то, что стимулирует, побуждает совершить тот или иной поступок.

Например, изучение русского языка как иностранного может обусловливаться мотивами познавательного плана (желание овладеть новым языком, читать литературу на данном языке, знакомиться с культурой данного народа и т.д.). Для людей, руководствующихся при изучении языка такими мотивами, характерна внутренняя готовность, внутренняя установка на овладение языком. Подобная мотивация обучения делает его эффективным даже при частных методических недостатках.

Следует подчеркнуть особо важную роль мотивации в осуществлении иноязычной речевой деятельности. Она является одним из основных психологических факторов успешности овладения иностранным языком в том числе и русским языком как иностранным [1].

Владение иностранным языком – это владение системой речевых навыков. Язык существует в психике человека прежде всего в форме таких навыков, которые в любой момент могут быть реализованы.

Итак, первой задачей обучения является доведение всех составляющих речь компонентов до степени полностью сформированного навыка. Механизм иноязычной речи включает в себя три группы навыков. Это, прежде всего, навыки на родном языке, которые должны быть только перенесены на новый языковой материал и актуализированы. Далее – группа навыков, которые были ранее сформированы на родном языке и которые при овладении иноязычной речью должны получить коррекцию. Третья группа навыков – это навыки, которые должны быть сформированы заново [3].

Речевые умения тесно связаны с личностью учащегося. Это иногда затрудняет создание психологической и методической теории обучения речевым умениям. Такая теория возможна только на базе психологии общения

и связана с правильной организацией педагогического общения, т.е. общения преподавателя с учащимся в процессе обучения.

Например, одной из важнейших психологических особенностей так называемого интенсивного обучения иностранному языку (впервые предложенного в Болгарии Г. Лозановым) является установка на благоприятный психологический климат в учебной групп е: учащиеся должны получать удовольствие от процесса обучения, и для этого разработана целая система приемов. В результате эффективность овладения коммуникативными умениями гораздо выше, чем при «традиционных» формах обучения [2].

Таким образом, реализация методического принципа коммуникативности предполагает органический сплав речевых навыков и речевых умений, творческий характер речевой (коммуникативной) деятельности, использование всех психологических резервов личности. А это в свою очередь означает, что к преподавателю предъявляются повышенные требования: он не только должен хорошо владеть психологией обучения, методикой в узком смысле этого слова (не говоря уже о владении языком), но и быть хорошим педагогом, яркой личностью, творческим человеком.

Список используемых источников:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования. Москва, 1956. 247 с.
2. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. Москва: Стереотип, 1978. 188 с.
3. Леонтьев А. А. Психологические единицы и порождения речевого высказывания. Москва: Наука, 1999. 307 с.

Розвиток освітньої автономності іноземних студентів в сфері мовної підготовки

Цимбал Т.М.
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

Світ невпинно змінюється. Особливо за час пандемії суспільство змінювалося набагато швидше, ніж очікувалося раніше. Зокрема, це стосується

темпів цифрової та технологічної трансформації. Все це потребує переосмислення перспектив стилю нашої праці, спілкування, навчання. Зараз важливо не стільки передати студенту конкретний набір знань, умінь і навичок, скільки навчити його бути «самопрограмованим», здатним швидко і самостійно здобувати нові знання і критично їх осмислювати.

У сьогоднішній ситуації необхідно навчити студентів користуватися іноземною мовою як інструментом критичного аналізу, наукового дослідження, експериментування і співпраці, спільного вирішення задач, необхідних для успішного існування в сучасному світі.

Проблема досягнення освітньої автономності іноземних студентів в сфері мовної підготовки в даний час стала особливо актуальною ще й тому, що вивчення іноземної мови – це завжди чергування ситуацій комунікативної і автономної діяльності.

Питання розвитку автономії студентів розглядається як один з найважливіших принципів навчання у вітчизняній і у зарубіжній лінгводидактиці (Х. Холек, Л. Дікінсон, Д. Літтл, У. Літлвуд, Е. Таранчук, О. Щеголева).

Всебічний аналіз зарубіжних і вітчизняних робіт, присвячених дослідженню проблем автономізації навчання, дозволяє зробити висновок, що під навчальною автономністю розуміється інтегративна здатність особистості, що забезпечує управління й здійснення освітньої діяльності, продуктивність якої забезпечується конструктивною і творчою міжсуб'єктною взаємодією і пов'язується зі створенням особистісно-значущого освітнього продукту.

Автономія студента визначається як здатність самостійно вибудовувати навчальну діяльність, усвідомлено управляти нею, вибирати і застосовувати різні стратегії, критично осмислювати і коригувати їх, нести відповідальність за реалізацію прийнятих рішень, що стосуються власної навчальної діяльності.

Ступінь автономії іноземного студента в навчальному процесі характеризують такі компоненти: психологічні (мотивація, рефлексія,

самоконтроль, самоаналіз); методологічні (володіння способами і прийомами самостійної діяльності, самоврядування навчальної діяльності, вміння визначати для себе навчальні цілі і рухатися до їх досягнення); комунікативні (здатність формулювати проблему, обговорювати питання, що виникають в ході навчального процесу, з викладачами та однокурсниками) [2].

На нашу думку, основу для реалізації автономного навчання складають організаційно-педагогічні умови, що створюються в навчальному закладі.

1. Співуправління процесом мовної підготовки в навчанні, що сприяє становленню діалогової культури відносин між студентом і викладачем.

2. Відповідність змісту освіти не тільки встановленому стандарту, але і процесу самореалізації особистості студента, що забезпечує дотримання єдності особистісних і предметних цілей.

3. Відповідність ресурсного забезпечення меті освітньої програми (комплексного навчально-методичного, інформаційного, науково-методичного забезпечення).

4. Готовність студентів і викладачів до автономного навчання, яка проявляється в емоційно-мотиваційному контексті (позитивне ставлення до автономної навчальної діяльності, розуміння її значущості); в когнітивному контексті (обізнаність про зміст, структуру автономної навчальної діяльності, її об'єктах); діяльнісному контексті (наявність компетенцій в сферах самоорганізації і самореалізації навчальної діяльності).

В рамках автономного вивчення студентами іноземної мови існує, на думку ряда дослідників, три основні методи, що підвищують їх активність і самостійність: метод проблемного викладу (як формулювання педагогом на уроці пізнавального завдання безпосередньо перед викладом матеріалу для того, щоб розкрити систему доказів, порівняти різні точки зору і підходи, показуючи спосіб вирішення поставленого завдання); частково-пошуковий (евристичний) метод (організація активного пошуку рішення висунутих педагогом (або самостійно сформульованих) пізнавальних завдань або під

керівництвом педагога, або на основі евристичних програм і вказівок); дослідницький метод (передбачає, що студенти після постановки ряду проблем і завдань, короткого усного або письмового інструктажу, самостійно вивчають літературу, джерела, ведуть спостереження і вимірювання, виконують інші дії пошукового характеру).

Застосовуючи ці методи на уроці, викладач розвиває у студентів такі якості, як ініціативність, творчий пошук, підвищення інтересу до пізнання, гнучкість мислення і здогад.

Таким чином, викладачу необхідно не просто передавати знання, але вчити студентів їх добувати, тобто вчити їх самостійно вчитися, тому що метою навчання іноземної мови визнається розвиток у студентів умінь вчитися найефективнішими способами, умінь управляти, організовувати своє навчання і самостійно оцінювати результати своєї праці.

З метою розвитку в студентів автономії завдання викладача полягає в тому, щоб підвищити частоту використання деяких стратегій навчання, зокрема тих, які називаються метакогнітівними. В цьому випадку студенти контролюють своє навчання і керують їм, оцінюючи процес навчання, і приймають необхідні рішення.

Серед метакогнітівних стратегій можна виділити такі: планування своїх дій при виконанні навчального завдання; постановку проміжних цілей; рефлексію, що дозволяє учневі адекватно оцінювати свої сильні і слабкі сторони; самооцінку; гнучкість, що дозволяє вибрати потрібну стратегію навчання.

Саме в розвитку цих стратегій і полягає основне завдання викладача іноземної мови, який готує студента до подальшого, автономного навчання. Студенти також повинні активно використовувати індивідуальний набір когнітивних стратегій при навчанні, наприклад, стратегії узагальнення, моніторингу, регуляризіації, здогаду та інші.

Доцільно приділити час на занятті обговоренню цих стратегій, оцінити ефективність кожного підходу, пояснити студентам, що завжди є більше, ніж один спосіб вирішити будь-яке завдання, а кожна людина має індивідуальний навчальний стиль, ефективний саме для нього.

Автономна навчальна діяльність може бути присутньою на всіх етапах навчання професійно-орієнтованого іншомовного спілкування.

Навчання іншомовного спілкування проходить чотири навчальних етапи: підготування, тренування, практики і самооцінки. [1]. Очевидно, що ці етапи будуть відрізнятися не тільки за видами навчальних дій, але і за ступенем автономії студента. Перші два етапи - підготовчий і тренувальний - потребують безпосередньої участі викладача, який ініціює, мотивує іншомовне спілкування студентів, організовує тренування на спеціально підготовлених матеріалах і здійснює їх при постійному контролі зі свого боку. При цьому мається на увазі не традиційне бачення викладача як «транслятора знань», а як стратега, консультанта, експерта, партнера по спілкуванню. На цих етапах відбувається розвиток навчальної автономії. Тут можна говорити тільки про часткову (обмежену) автономію.

Так, на першому етапі підготовки викладач розвиває психологічний і методичний компоненти навчальної автономії: стимулює мовнорозумову діяльність, допомагає долати труднощі, розсіює невпевненість, формує позитивне ставлення до процесу навчання і його змісту, допомагає визначити проміжні та кінцеві цілі навчання, пропонує завдання на засвоєння мовних засобів.

На етапі тренування викладач навчає студентів визначати власні навчальні стилі і навчальні стратегії, що підходять для них, при одночасному формуванні комунікативних умінь.

Повної автономії студент може досягти лише на третьому етапі - етапі практики. На даній стадії студент опановує прийомами самостійної організації

практики в спілкуванні на мові, що вивчається. Забезпечити спілкування в умовах автономії можна завдяки комп'ютерним комунікаціям.

На завершальному етапі самооцінки при певній ступені відокремленості, незалежності від викладача і прийнятті на себе його функцій студент оцінює свій досвід навчальної діяльності, проводить самокоррекцию як результату, так і використаних способів навчальної діяльності. На даному етапі викладач допомагає студенту усвідомити критерії оцінки рівня сформованості комунікативних умінь.

Таким чином, ми вважаємо, що розвиток автономії навчальної діяльності буде сприяти більш ефективному навчанню спілкування іноземною мовою, тому що автономна навчальна діяльність мотивує, стимулює іноземних студентів до активної, усвідомленої навчальної діяльності, посилює їх ініціативність і відповідальність.

Список використаних джерел:

1. Насонова Е.А. Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению. *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*. 2009. № 4. с. 318-322.
2. Полина В.С. От самостоятельности к автономному обучению иностранному языку. Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ. – РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2012. 208 с.
3. Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon, 1981. 87 p.

Секція 3. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Классификация фразеологизмов как важная проблема лингвокультурологии

Аймагамбетова М.М.
PhD, *зав. кафедрой филологии и переводческого дела*
Аушенова А.С.
докторант
Казахский национальный университет им. Аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан

Фразеология – это раздел языкознания, которая представляет устойчивые выражения и не только. Эта та часть языка, которая используется в речи и ее значимость немаловажна. Изучение фразеологизмов и видов фразеологических единиц анализируется в данной статье.

Во фразеологии существует два подхода к определению понятия фразеологии: «узкий» и «широкий». Мы рассматриваем фразеологию с «широкой» точки зрения, которая включает в себя пословицы и поговороки, крылатые выражения, цитаты, так как они характеризуется идиоматичностью, воспроизводимостью и относительной устойчивостью, как основными признаками фразеологизмов [4, с. 18].

В отечественной лингвистике вопросами фразеологии занимались такие ученые, как: К.Х. Аханов, З.К. Ахметжанова, М.М. Копыленко, М.Т. Сабитова, С.К. Кенесбаев, А.Т. Кайдаров и т.д., а из зарубежных авторов Н.М. Шанский, Ш. Балли, В.Л. Архангельский, А.М. Бабкин, А.И. Молотков, Р.Н. Попов и многие другие.

Что же включает в себя «широкий» подход? По Н.М. Шанскому «широкий» подход – это пословицы и поговорки, «крылатые выражения»,

М.М. Копыленко же дополнительно вводит речевые штампы, фольклорные речения и сочетания лексем.

В современных исследованиях изучение фразеологизмов рассматривается как вид гуманитарный науки, но следует отметить, что они представляет собой не только научную форму, а также дополнительно источник ознокомления истории языка.

Что такое фразеологизмы? И что они предоставляют? Ответы на эти вопросы Н.М. Шанский дал в своей работе «Фразеология современного русского языка»: «Фразеология – раздел науки о языке, изучающий фразеологическую систему в ее современном состоянии и историческом развитии» [4, с. 15].

Объектом изучения фразеологии являются фразеологические единицы, фразеологизмы, устойчивые словосочетания, идиомы, фразеологические сочетания, паремия (пословицы и поговорки), крылатые слова, клише, речевые штампы. Изучение объекта начинается с того времени, когда фразеология была включены в научную сферу как отдельный вид науки. В состав объекта изучения фразеологизмов русского языка одни ученые включают вышеперечисленные, а другие - ограничивают перечень объекта только устойчивыми словосочетаниями.

Н.М. Шанский определяет: «Объектом изучения фразеологии являются фразеологические обороты, т.е. устойчивые сочетания слов, аналогичные по своей воспроизводимости в качестве готовых и целостных единиц словам *(поставить на ноги, душой и телом, грудная клетка, без меня меня женили, молоко на губах не обсохло, отправиться на баковую, нож острый, Лес рубят – щепки летят, Человек – это звучит гордо и т.д.).* Таким образом, во фразеологии изучаются как устойчивые сочетания слов, семантически эквивиалентные слову, так и устойчивые сочетания слов, в семантическом и структурном отношении представляющие собой предложения, т.е. все воспроизводимые единицы без исключения» [4, с. 3].

А.И. Молотков в своих работах определил: «Объектом фразеологии – научной дисциплины в ряду других лингвистических дисциплин являются выражения, которые лишь генетически, т.е. по своему происхождению, суть словосочетания» [2, с. 15].

Р.Н. Попов утверждал: «Объектом фразеологии как научной лингвистической дисциплины не могут быть одновременно единицы всех уровней языка. Ее объектом исследования следует считать лишь единицы межуровневой фразеологической системы, а именно устойчивые словосочетания» [3, с. 21].

Один из самых известных ученых, изучавших фразеологию, В.В. Виноградов в своей работе определяет следующие виды ФЕ:

1) Фразеологические сращения

2) Фразеологические единства

3) Фразеологические сочетания [1, с. 23-29].

К этой классификациИ Н.М. Шанский добавляет четвертый вид ФЕ – фразеологические выражения: «От фразеологических сочетаний они отличаются тем, что в них нет слов с фразеологически связанным значением. Составляющие их слова не могут иметь синонимических замен, которые возможны для слов с несвободным значением в группе фразеологических сочетаний (например, разинуть рот – раскрыть рот)» [4, с. 84-85].

По характеру связей, фразеологические выражения ничем не отличаются от свободных словосочетаний.

Основная специфическая черта, отграничивающая фразеологические выражения от свободных сочетаний слов, заключается в том, что в процессе общения они не образуются говорящим, как последние, а воспроизводятся как готовые единицы с постоянным составом и значением.

Употребление выражения *Любви все возрасты покорны* отличается от употребления, например, предложения *Стихи покоряли читателя своей искренностью и свежестью тем*, и извлекаются говорящим из памяти

целиком, так же как отдельное слово или фразеологические обороты, равнозначные слову, в то время как предложение «Стихи покоряли читателя своей искренностью и свежестью» создается говорящим по законам русской грамматики из отдельных слов в самом процессе общения [5, с. 84-85].

Н.М. Шанский, добавляя четвертый вид ФЕ, делит его на две группы:

1) Фразеологические выражения коммуникативного характера;

2) Фразеологические выражения номинативного характера.

Далее автор дает объяснения: «Фразеологические выражения первого типа представляют собой предикативные словосочетания, равные предложению. Они всегда являются целым высказыванием выражают то или иное суждение. *Человек – это звучит гордо; Хрен редьки не слаще; Без труда – не вытащишь и рыбку из пруда; Суждены нам благие порывы и т.д*.

Фразеологические выражения второго типа являются сочетаниями слов, идентичными лишь определенной части предложения. Они всегда выступают в качестве словесной формы того или иного понятия и, подобно словам, выполняют в языке номинативную (т.е. назывную) функцию: трудовые успехи, на данном этапе, поджигатели войны, высшее учебное заведение и т.д.» [5, с. 85].

Определив виды фразеологических единиц, теперь обратимся к определению данных терминов. В словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребилов, рассматривая все труды связанные с ФЕ, приходит к следующим выводам: «Фразеологические сращения – идиоматическая, косвенно номинативная единица языка, обладающая слитным фразеологическим значением и функционарующая как целостное именование, явление действительности (*бить баклуши – бездельничать, очертя голову – безрассудно, неровен час – а вдруг, и никаких гвоздей – баста, хватит, ничего больше*)». [4, с. 25].

Фразеологическое единство – идиоматическая единица языка, обладающая слитным фразеологическим значением, функционирующая как

целостное именований действительности (*зарыть талант в землю, семь пятниц на неделе, мелко плавает, заткнуть за пояс, брать в свои руки*).

Фразеологические сочетания – фразеологическая единица, в которой только один из компонентов обладает фразеологическим связанным значениям, благодаря чему возникает структурно-семантическая расчлененность единиц (*Закадычный друг, заклятый враг, щекотливый вопрос, расквасить нос, скоропостижная смерть, беспросыпно пьянствовать*).

Фразеологические выражения (по Н.М. Шанскому) – устойчивые выражения, появившиеся в языке под влиянием того или иного литературного источника или закрепившиеся в устном и письменном употреблении высказывания исторических деятелей, деятелей культуры, искусства (*любви все возрасты покорны, партийный билет, волков бояться - в лес не ходить, не все то золото, что блестит, социалистическое соревновани*)» [4].

Все устойчивые сочетания слов русского языка распадаются на две большие группы, различные по своему объему и продуктивности.

Одну группу фразеологизмов образуют обороты, которые состоят целиком из слов, обладающих свободным употреблением и принадлежащих к активной лексике современной речи (например, как снег на голову – «внезапно», через час по чайной ложке – «медленно», бросить взгляд – «взглянуть», подруга жизни – «жена» и т.д). Слова в этих оборотах за редким исключением (ср*.: будь друг – вместо будь другом; шутка сказать – вместо шутку сказать; врачу, исцелился сам – вместо врач, исцелись сам и т.п.)* связаны между собой в соответствии с нормами современной грамматики.

Другую группу фразеологизмов состовляют обороты, в которых имеются слова с закрепленным употреблением или устаревшие лексико-семантические факты (*например, мурашки бегают – «знобит», оторопь нашла – «в замешательстве», елико возможно – «насколько возмозжно», и стар и млад – «все» и т.д.*). Слова в этих оборотах могут иногда выступать в архаических для современного языка формах (*погибоша аки обри – буквально «погибли как*

авары», сим победиши буквально «этим победишь», притча во языцех – буквально «притча в народах» и т.д.) [5, с. 88].

Существует разные подходы к классификации ФЕ. Классификация фразеологизмов облегчает задачу преподавателю при обучении иностранному языку.

Список использованных источников:

1. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Москва, 1986. 582 с.
2. Молотков А.И. Основы фразеологии русского языка. Ленинград: Издательство «Наука». 1977, 280 с.
3. Попов Р.Н. Фразеологизмы современного русского языка с архаичными значениями и формами слов. Учебн. пособие для филол. специальностей пед. ин-тов. Москва: «Высш.школа», 1976. 200 с.
4. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка»издание 2-е, исправленное и дополненное, издательство Москва: «Высшая школа», 1969. 230 с.
5. https://lingvistics_dictionary.academic.ru/1728

Наречные фразеологизмы со степенным значением в аспекте преподавания языка

Бессонова Н.Н.

старший преподаватель кафедры украинского языка и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального университета строительства и архитектуры г. Харьков, Украина

В данной статье делается попытка проследить, с одной стороны, структурные и семантические особенности фразеологизмов, организованных по типу предложения; с другой стороны, характер их «взаимоотношений» с контекстом, т.е. теми предложениями, в составе которых они функционируют. В качестве объекта анализа включены фразеологические единицы: *как снег на голову, комар носа не подточит, кот наплакал, куры не клюют, хоть глаз коли, яблоку негде упасть* и др.

Эти фразеологические единицы относятся к разряду наречных. Лексико-грамматическое значение наречности данных фразеологизмов хорошо иллюстрируется при их толковании, их значения можно передать или

посредством наречного словосочетания (очень быстро) или сочетания наречия *очень* с неопределенно-количественными словами (*очень много, очень мало*).

Фразеологические единицы данного типа обладают чрезвычайно узким кругом сочетаемости, т.е. глаголы-сопроводители, употребляющиеся с данными фразеологическими единицами, как правило, очень близки между собой в семантическом отношении: они или являются синонимами, или относятся к одному тематическому ряду.

Наречные фразеологические единицы, организованные по типу предложения, выполняют в предложении следующие функции:

1. Функция усилительного предикативного детерминанта в безличном предложении (невест развелось *хоть пруд пруди*).

«Есть несколько несвободных моделей, характерных для живой разговорной речи. Значение уступки в них выражено не столь ясно – осложнено другими значениями. Союз в них близок к частице и выступает в форме *хоть*. По своей структуре эти предложения оформлены как придаточные уступительные, семантически же они представляют собой окончательно фразеологизированные обороты и являются экспрессивной формой усиления, утверждения или отрицания.

2. Атрибутивная функция (темнота *хоть глаз коли*). Между словом-сопроводителем и фразеологической единицей всегда есть небольшая пауза, так как наречная фразеологическая единица как бы повторяет информацию, выраженную словом-сопроводителем, усиливая ее; сравним наречие в функции несогласованного определения – *езда верхом*.

3. Функция главного члена безличного предложения (денег куры не клюют); сравним сочетание наречия *очень* с неопределенно-количественными словами *много, мало* в функции главного члена (денег очень много, денег очень мало).

Наречные фразеологические единицы степени, организованные по типу инфинитивного безличного предложения *яблоку негде упасть, шагу негде*

ступить, дохнуть негде, иголку негде воткнуть можно соответственно передать наречным словосочетанием *очень много*. Смысл фразеологической единицы *на чем свет стоит* – передать словосочетанием *очень сильно*.

Данные наречные фразеологические единицы степени по своим структурно-семантическим особенностям и особенностям сочетаемости не представляют собой однородной группы, их можно разделить на две подгруппы.

Первая подгруппа близка к наречным фразеологическим единицам с доминирующим степенным значением: *что есть духу, что есть силы, что есть мочи*. В качестве слов-определителей в этом случае выступают в основном глаголы.

Алексей бежал за ней *что есть силы*, видя перед собой только пестрое пятно ее легкого цветастого платья (Б. Полевой. Повесть о настоящем человеке). Сравним с безличным предложением *сколько есть силы*.

Наречная фразеологическая единица *на чем свет стоит* сочетается с глаголами, входящими в разные лексико-семантические группы: *ругать, бранить, проклинать, клясть, разносить, костерить* (в значении *ругать*), *честить, отделывать* (в значении *бранить, распекать*); *хвалить, превозносить; плакать, реветь; горланить, шуметь*.

Вторая подгруппа наречных фразеологических единиц находится на самой периферии фразеологических средств, выражающих степенное значение, так как степенное значение у них сосуществует с качественно-обстоятельственным (*яблоку негде упасть, шагу негде ступить* и др.). Эти наречные фразеологические единицы по значению и синтаксической функции сближаются со словами категории состояния.

Так, например, смысл выражения *куры не клюют* заключается в том, что оно не только характеризует признак «очень много», но и указывает на наличие этого признака: «есть, имеется, много».

Например: … один из партнеров, когда расплачивались, сказал, что у Никитина *куры* денег *не клюют*… (А.П. Чехов. Учитель словесности).

Актуальным для данного исследования является вопрос о мотивированности компонентов фразеологической единицы. В решении этого вопроса мы придерживаемся точки зрения Д.Н. Шмелева, доказавшего, что компоненты фразеологической единицы сохраняют долю лексических значений.

Опора на мотивированность компонентов фразеологических единиц, построенных по типу предложения, позволяет провести более глубокий анализ семантической структуры фразеологических единиц.

С точки зрения грамматической структуры это предложенческая, а с точки зрения функциональных особенностей – лексикализованная единица. У рассматриваемых фразеологических единиц отсутствует главный признак предложения – коммуникативная значимость. Зато преобладает номинативное значение – они являются названиями признаков с явным квантитативным оттенком.

Поскольку общее значение фразеологических единиц мотивировано, оказывается, что в процессе мотивации у фразеологических единиц принимают участие не только лексические значения компонентов, характер образной структуры, но и в какой-то мере сама структура фразеологических единиц, т.е. собственно предложенческая структура и соответственно семантика.

В семантической структуре фразеологических единиц это проявляется в наличии тех дополнительных оттенков, которые могут быть свойственны только фразеологическим единицам, построенным по типу предложения.

Наблюдения показывают, что образный стержень фразеологических единиц определяется именно семантической структурой предложения. Докажем это. Например: *Денег кот наплакал* или *денег с гулькин нос*. Значение фразеологизма *кот наплакал* содержит не только характеристику признака *очень мало*, но и указание на отсутствие этого признака, поэтому более точным

идентификатором фразеологической единицы *кот наплакал* будет не словосочетание *очень мало*, а скорее всего предложение *почти нет чего-либо, отсутствует что-либо*, в то время как у предложно-падежной фразеологической единицы *с гулькин нос* идентификатор – *очень мало*.

Таким образом, анализ семантической структуры фразеологизмов, построенных по типу предложения, позволяет убедиться в том, что у фразеологизмов в какой-то степени сохраняется мотивированность, обусловленная синтаксической семантикой.

У различных структурно-семантических типов наречных фразеологических единиц взаимосвязь семантики наречной фразеологической единицы и соответственно семантики словесного окружения носит различный характер. Наречным фразеологическим единицам, построенным по типу предложно-именных оборотов, и их словам-сопроводителям свойственно как бы построение элементов значения наречной фразеологической единицы и семантики слова-сопроводителя. Как правило, при слове-сопроводителе имеются указатели степенного значения. Например, наречие *так*, местоимение *такой* с усилительным значением.

Например: Было так темно, что *хоть глаз выколи* (А.С. Пушкин. Капитанская дочка). Поднялся такой шум и крик, что *хоть святых выноси* (А.С. Серафимович. Наденька).

Значение степени может выражать семантика слова-сопроводителя. Например: Ведь в Таганроге иностранцев тьма – *хоть пруд пруди* (А.П. Чехов). Ср.: *тьма тьмущая*.

Форма слова-определителя также может указывать на степенное значение: *родственников* понаехало *пруд пруди*, друзей завелось *пруд пруди*, т.е. «слишком, чересчур много, в избытке».

В связи с наличием дополнительных оттенков наречные фразеологические единицы, организованные по типу предложения, оказываются на периферии степенного значения. Например: (родственников)

пруд пруди – с оттенком количественно-оценочным – главный член безличного предложения; (свалиться) *как снег на голову* – с оттенком сравнительно-употребительным – функция обстоятельственная; (забыл) *хоть кол на голове теши* – с оттенком обстоятельственным – функция обстоятельственная; (темнота) *хоть глаз коли* – с оттенком качественно-оценочным – функция несогласованного определения.

Специфика фразеологизмов, построенных по типу предложения, заключается также в их прочной закрепленности за определенными типами предложений, т.е. они употребляются, как правило, в составе фразеологизированных структур.

В основном это предложения безличные, обозначающие субъектные или бессубъектные состояния, а также выражающие значение количественности. Например: Душно, *хоть святых выноси*. Тошно, *хоть в петлю лезь*. Темно, *хоть глаз коли*.

С иной структурой связаны фразеологические единицы, построенные по типу сравнительных предложений. Например: Он явился, *как снег на голову*.

В составе номинативной структуры иногда может функционировать фразеологическая единица *как Мамай прошел*.

Интересно проследить также, как влияют рассматриваемые фразеологические единицы на интонационный рисунок того предложения, в состав которого входят. Например: На складе *хоть шаром покати*. Ср.: На складе абсолютно пусто, ничего нет. Во втором примере структура предложения не обязывает к перегибу тона. В первом примере структура та же, но эмоциональный и экспрессивный заряд фразеологической единицы обязывает к перегибу тона, т.е. к паузе и повышению голоса. В этом случае интонационный рисунок явно более выразителен.

В заключение можно сделать следующие выводы. Фразеологизмы рассматриваемого типа, безусловно, уже не являются предложениями, но тот

факт, что они связаны своим происхождением с предложениями, выделяет эти фразеологизмы в особую группу среди других.

Проанализированы фразеологические единицы, организованные по типу предложения, с точки зрения их структур, семантики, с точки зрения их непосредственного окружения и их функционирования в строе предложения. Это позволяет глубже проникнуть в семантическую структуру рассмотренных фразеологических единиц, обнаружить элементы синтаксической семантики тех предложений, по типу которых построены данные фразеологические единицы, позволяет убедиться в появлении дополнительных оттенков, связанных со спецификой их синтаксической структуры.

Такой подход следует считать продуктивным, так как он позволяет более точно определить значение данных фразеологизмов посредством идентификаторов-предложений, а это, в свою очередь, имеет большое теоретическое значение при составлении словарей и практическое значение для изучающих русский язык и, в частности, русский как иностранный.

Певні характеристики української мовної підсистеми як засобу вербальної комунікації у межах етнічної спільноти

Божко Н.М.
канд.філол. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

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

Цім зараз дуже активно займаються фахівці з методики викладання української/російської мови як іноземної. Всі вони сходяться на думці, що

протікання адаптації іноземних студентів до українського освітнього простору та пристосування до життя у сучасній Україні взагалі багато у чому залежить від розуміння особливостей нового мовного та культурного оточення у країни навчання. Швидкість та ступінь засвоєння, а також успішність адаптаційних процесів, завжди залежить не стільки від індивідуальних психологічних характеристик учнів, скільки від готовності до міжкультурної комунікації, яка завжди скерована їхньою етнічною приналежністю.

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

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

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

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

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

Етнічна ідентифікація, в першу чергу, здійснюється через визначення належності до мовної підсистеми а також сприяє збереженню етнокультурної традиції. На соціосферному рівні саме ця підсистема регулює межі етнічної

спільноти. Мова забезпечує нормальне функціонування і єдність етнічного організму в усіх його проявах. Мову визнають головною ознакою та соціальною пам'яттю кожного етносу (у нашому випадку - етносу українського).

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

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

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

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

Фатична функція мови призначена звернути на себе увагу, встановити контакт з співрозмовником для забезпечення майбутнього сприйняття

інформації. Так, в українській мові присутні дуже доброзичливі форми звертання, вітання і прощання: *Шановний! Добродію! Серденько! Рибонько! Моє шанування! Радий вас бачити! Доброго здоров'я! На все добре!* тощо.

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

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

Цікаві роздуми відносно української ментальної парадигми і її відображення у мові ми знаходимо в роботах М. Луценка. Він вважає, що українська ментальна парадигма може бути відтворена у вигляді конструктивно-гносеологічного принципу зведення частини до цілого. У розрізі її глибинної організації українська мова являє собою архетип, матриця якого визначається співвідношенням інваріантів. Відповідно, і в поверхневих структурах української мови ми знаходимо симетрію матеріально-фізичних і когнітивних репрезентацій. Йдеться про те, що, розмовляючи українською, нічого і ні до чого не треба «додумувати»: не треба примислювати дзвінкість кінцевим приголосним (*дуб)*, тому що вони тут не оглушуються; не треба примислювати дзвінкість приголосним в позиції перед глухим, тому що тут, як правило, немає оглушення (*ніжка*); не треба зводити [о] до [а] у випадках типу

вода , тому що в українській мові немає акання; не треба зводити російське [ы] до [и] , тому що тут [и], [і] – різні фонеми.

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

М. Луценко вважає, що «українська мова цілком позитивна, вона замкнена на визначеності та конкретиці , є схильною до фактографічного (художнього чи нехудожнього) або критичного розповідання…» [3, с. 295].

Сувора визначеність і конкретика української мови пояснюється впливом степового ландшафту, який протягом століть був джерелом постійної загрози і змушував сподіватися на власні сили.

Дослідники вказують на те , що буття українців складалося і існувало у часі у вигляді системи, відносно якої конститутивний фактор зовнішньої причини був суб`єктивно постійним і обов`язковим. Якщо суб'єктивні сподівання виправдовувались і зовнішня причина дійсно визначала ситуацію, у свідомості українців закріплювалась пряма і точна реляція до змісту побутового чи словесного символу. Якщо суб'єктивні сподівання не виправдовувались, це породжувало усмішку, самоіронію – що могло стати природою українського гумору. Мабуть, це, на думку вчених, і спричинило реалізм мови і менталітету українців (*Не кажи гоп , доки не перескочиш*). У мовних формулах української мови експліковані особливості світосприйняття українського народу, який інтерпретує світ засобами мовної символіки та створює власний ментальний портрет світу. Ментальна парадигма української мови демонструє найдавніші гносеологічні риси. А саме мислення вважається конкретним. Це, на думку вчених, вказує на те, що українська мова цілком позитивна, замкнена на визначеності та конкретиці, зі схильністю до фактографічного опису. Якщо суб'єктивні сподівання виправдовувались і

зовнішня причина дійсно визначала ситуацію, у свідомості українців закріплювалась пряма і точна реляція до смислу побутового чи словесного символу. Якщо суб'єктивні сподівання не виправдовувались, це породжувало усмішку, самоіронію, що стало природою українського гумору. Даність української мови – це даність предметно-матеріального світу, яка саме цією даністю і визначається (*Аби хліб, а зуби знайдуться. Батогом обуха не переб'єш. Велике дерево поволі росте. Вище себе не підскочиш. В ліс дрова не везуть. Моя хата скраю – нічого не знаю. Не вчи рибу плавати. Сказаного і сокирою не вирубаєш* тощо).

В українській мові збережена низка образів, символів, знаків, що втілюють у собі результати пізнавальної діяльності народу. Так, наприклад, лексема «*козак*», яку використовують для образної характеристики завзятого хороброго чоловіка, пов'язана з історичним досвідом українства, яке довгий час називали «*нацією козаків*».

Список використаних джерел:

1. Божко Н.М. Мова – головна ознака та соціальна пам'ять українського етносу. М-ли науково-методичного семінару «Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання українській та іноземним мовам як чинник забезпечення дієвості знань». Х., 2011. Харківський Торговельно-економічний інститут КНТЕУ. 2011. С.13-15.
2. Братко-Кутинський О. Феномен України : наук. дослідж. / О. Братко-Кутинський. Київ, 2008. 301 с.
3. Луценко Н. О «новой» украинской школе философии языка. *Философия языка: в границах и вне границ*. Международная серия монографий. Т.3-4. Х.: Око, 1999. С. 280 - 305.

Лінгвокультурологічний аналіз тексту як один із різновидів навчальної роботи у процесі вивчення української мови як іноземної

Давидченко І. Д.
кандидат педагогічних наук, керівник навчального відділу,
викладач кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

Становлення лінгвокультурології як наукової полі парадигми, синтезу теоретичних засад лінгвістики, культурології, етнології, психології, фольклористики, поетики по-різному віддзеркалюється у національних гуманітарних сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що методики професійної підготовки здобувачів вищої освіти до лінгвокультурологічного аналізу тексту розглядаються у різних аспектах. Теоретико-методичні засади лінгвокультурологічного аналізу тексту закладено у працях В. Кононенка, І. Ковалика, Л. Мацько, М. Плющ, Б. Ларіна, Л. Новікова, М. Шанського.

Із нашого погляду, завдання лінгвокультурологічного аналізу тексту полягають у виробленні навичок системного комплексного лінгвістичного аналізу мовностилістичної структури художнього тексту. З-поміж основних підходів до вивчення тексту особливе місце посідають *антропоцентричний (комунікативний)* (Ф. Бацевич, В. Красних, М. Макаров, Т. Радзієвська, О. Селіванова) і *когнітивний напрями* (Л Бабенко, Н. Бурвікова, Ю. Казарін, О. Кубрякова, Л. Поповська), які зумовлюють, з одного боку, розширення завдань лінгвістичного аналізу тексту у вищій школі, а з іншого, появу нових його різновидів: *філологічного, семантичного, комунікативно-прагматичного, дискурсивного, лінгвокультурологічного, концептуального* та інших, кожен з яких є своєрідним кроком у пізнанні психолінгвістичних і когнітивних аспектів мовлення.

Перш за все, слід зауважити, що у XXI ст. термін лінгвокультура (поруч з деякими іншими термінами, як от дискурс, когнітивізм, концепт, антропорцентричність) виконує функцію своєрідного наукового тренда [4].

Українська лінгвокультурологія орієнтована на вивчення національно-культурної складової, мовної картину світу, мовної особистості з її компетенційними можливостями, отож постає потреба опрацювання проблематики національного психотипу, ментефактів, бачення рідної культури в собі в цій культурі [2].

Отже, вивчення лінгвокультурологічного аналізу тексту ґрунтується на знаннях, уміннях і навичках з практикуму української мови, сучасної української літературної мови, відомостях з літературознавчих дисциплін, культури мови, стилістики, риторики тощо. Опанування студентами лінгвокультурологічного аналізу тексту забезпечить засвоєння ними інноваційних навчальних технологій, низки інформаційних, комп'ютерних дисциплін, адже текст у різних формах існування (усній, писемній, комп'ютерній) – це завжди смислова, семантична, тематична, стилістична єдність, що містить пізнавальні, комунікативні й виховні чинники.

Лінгвокультурологічний аналіз конкретного тексту ґрунтується на узагальнених концептах з етнологічною константою, що враховує культурні спрямування мовної особистості, смислові конотації, орієнтовані на асоціативно-оцінні уподобання носіїв рідної мови. Якщо, скажімо, простежити особливості мовостилю «Зачарованої Десни» О. Довженка, позначеної прозорістю змістової організації, відсутністю діалектної та архаїчної лексики, то його «українськість» виявляє себе, з одного боку, у широкому залученні етнолінгвістичної складової, з другого, – в дискурсі, позначеному національним «духом». [2]. Наприклад: *«Город до того переповнявсь рослинами, що десь серед літа вони вже не вміщалися в ньому. Вони лізли одна на одну, переплітались, душились, дерлися на хлів, на стріху, повзли на тин, а гарбузи звисали з тину прямо на вулицю. А малини – красної, білої! А вишень,*

а груш солодких було як наїсися – цілий день як бубон». Як бачимо, текст насичений лексикою етнографічного спрямування (*хлів, стріха, тин*), ідіомами *одна на одну, живіт як бубон*, але головне – він сповнений почуттям захоплення цим нехитрим городнім «дивом» – з малиною, вишнями й грушами, м'яким народним гумором (*город переповнявсь рослинами, вони вже не вміщалися у ньому, вони лізли одна на одну*); дискурс включає фонові знання читача про принади українського села, традиційний побут, рослинний світ [2].

Вивчення національних лінгвокультурологічних явищ передбачає визначення вихідних дефініцій, окреслення проблематики наукового пошуку, дослідження значного за обсягом і строкатого за характером монокультурного матеріалу.

Пропонуємо наступні схеми аналізу тексту:

✓ *частковий аналіз тексту:* тема й головна думка тексту; підтеми, мікротеми тексту; стиль і тип мовлення; поділ речень на фрагменти «дане» і «нове».

✓ *повний аналіз тексту:* заголовок, його функція; тема, підтеми, мікротеми; основна думка (ідея); зв'язність тексту: мовні засоби зв'язності та їх роль у тексті, предметно-логічна сітка; інформативність тексту: змістово-фактуальна, змістово-концептуальна та змістово-підтекстова; поділ тексту на синтаксичні цілі, виділення авто семантичних речень, співвідношення синтаксичних цілих і абзаців; способи, засоби зв'язку речень; визначення теми й реми в реченнях одного синтаксичного цілого; комунікативність тексту: функції тексту; класифікаційні характеристики тексту: тип мовлення, стиль, жанр тощо [1].

Як показує аналіз педагогічної теорії та практики навчання студентів лінгвокультурологічному аналізу тексту, до найбільш ефективних прийомів роботи над навчальним текстом відносяться: складання плану, його використання при переказі; формулювання контрольних питань і висновків; складання тез та їх використання при переказі; відбір ключової лексики

та фразеології; термінологічна насиченість тексту; підготовка конспекту – малюнка, асоціативного малюнка; включення у текст риторичних питань; супровід читання і переказу доречною жестикуляцією; голосова та емоційна модуляція; модулювання темпу мови.

Закономірно загострився у суспільстві інтерес до питань культури мови, риторики, мовного етикету, який змушує педагогів все більше уваги і навчального часу приділяти особливостям мови природною, мовним реакцій, мистецтву діалогу.

У навчальну роботу з методики професійної підготовки здобувачів вищої освіти включається знайомство з низкою актуальних лінгвістичних понять. До цих понять відносяться: *мова і мовлення*, *типи мовлення* (розповідь, опис, міркування), *стилі мовлення* (розмовний, книжковий з його поділом на стилі – офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, художній, конфесійний, епістолярний), *форми мови* (усна і письмова), *види мови* (монолог і діалог), *текст, тема, ідея, функціональні можливості мовних засобів* [1].

Сьогодні підлягають опрацюванню комунікативно-прагматичні засади лінгвокультурології з огляду особливостей культурно-історичних традицій, вплив іномовних і інокультурних чинників, своєрідну полілінгвокультурологічну ситуацію, що створилася в окремих регіонах.

Водночас пошук нових методів аналізу тексту повинен узгоджуватись з пріоритетними завданнями лінгводидактики вищої школи, а саме забезпечувати формування усіх складових професійної компетенції здобувачів вищої освіти, з-поміж яких окреме місце посідає культурознавча (етнокультурознавча) компетентність. У зв'язку з цим слушними є спостереження Л. Поповської щодо вивчення концептуального смислу художнього твору: «Найціннішою є інформація, яка здобувається самостійно, шляхом умовиводів, з використанням (…) аналізу (…). Це означає, що цінність інформації прямо пропорційна кількості зусиль розуму, які були витрачені на її отримання [3]».

У пошуках прямих і опосередкованих реалізацій національно-культурних надбань із позицій народного світобачення, з урахуванням особливостей національної психіки, традицій, звичаїв і обрядів, провідну роль відіграють твори української класичної літератури. В останній період в українському і зарубіжному мовознавстві опрацьовано концепції й принципи складання етнолінгвістичних та лінгвокультурологічних словників, опубліковано серію довідникової інформації. Отже значення національно-культурної спрямованості нового підходу до проблеми зумовлене й тим, що без достатнього знання ментально-культурних концептів, образів, символів, стереотипів тощо утруднене включення у монокультурний простір.

Список використаних джерел

1. Давидченко І. Д. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 359 с.
2. Кононенко В. І. Мова у контексті культури: могнографія. Київ : Івано-Франківськ : Плай, 2008. 390 с.
3. Поповская Л. В. Лингвистический анализ художественного текста в вузе: учеб. пособ. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. 512 с.
4. Саплін Ю. Ю. Статус та складники лінгвокультури. *Держава та регіони*. Сер. гуманіт. науки. 2009. № 3 / 4. С. 50-54.

Картина мира в контексте обучения иностранному языку

Каскабасова Х.С.
ст.преподаватель кафедры языковой подготовки
Казахский национальный университет им.аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан

В настоящее время современный уровень информационных и коммуникационных технологий социально-экономического развития требует поиска новых подходов к управлению сферой человеческого общения, в котором важная роль принадлежит языку. Изучение любого иностранного языка сопровождается изучением культуры, так как ни одна культура не существует изолированно, также, как и язык, они взаимодействуют друг с другом.

Язык, по А.А. Леонтьеву, можно рассматривать как систему ориентиров, необходимых человеку для деятельности в мире его родной культуры, т.е. в социальном или предметном мире, а сознание – как «открывающуюся субъекту картину мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния» [1, с. 272].

Картина мира есть целостный глобальный образ мира, который представляет собой результат всей духовной активности человека, а не какой-либо одной ее стороны и возникает у индивида в ходе всех его контактов с миром, так как человек ощущает мир, созерцает его, постигает, познает, понимает, осмысляет, интерпретирует, отражает и отображает.

Как отмечает А.Я. Гуревич, каждая цивилизация, социальная система характеризуется своим особым способом восприятия мира. Отсюда следует, что менталитет любого лингвокультурного сообщества обусловлен в значительной степени его картиной мира, в которой репрезентированы мировидение и миропонимание ее членов [2, с.49].

Язык непосредственно участвует в двух процессах, связанных с картиной мира. Во-первых, в его недрах формируется языковая картина мира, один из наиболее глубинных слоев картины мира человека, которые через посредство специализированной лексики входят в язык, привнося в него черты человека, его культуры. При помощи языка опытное знание, полученное отдельными индивидами, превращается в коллективное достояние, коллективный опыт.

Модель мира в каждой культуре состоит из набора взаимосвязанных универсальных понятий, к которым он относит такие понятия, как время, пространство, изменение, причина, судьба, число…

Как отмечал В. Гумбольдт, «различные языки являются различными мировидениями», так что специфику каждого конкретного языка обуславливает языковое сознание народа, на нем говорящего» [3, с. 80].

А. Вежбицкая в своих исследованиях отмечает, что каждый язык национально специфичен. При этом в языке отражаются не только особенности

природных условий или культуры, но и своеобразие национального характера его носителей.

В результате взаимодействия человека с миром складываются его представления о мире, формируется некоторая модель мира, которая в философско-лингвистической литературе именуется картиной мира. Картина мира – одно из фундаментальных понятий, описывающих человеческое бытие [3, с. 20].

Со времен В. Гумбольдта представления о языковой картине мира связывают, прежде всего, с его национально-генетической обусловленностью. Это вполне естественно, поскольку национальная основа позволяет более убедительно и выразительно показать противопоставления разных языковых картин мира.

Языковая картина мира отражает реальность через культурную картину мира. Языковая картина мира различна у разных народов. Это проявляется в принципах категоризации действительности, материализуясь и в лексике, и в грамматике.

Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, выучив иностранное слово, человек как бы извлекает кусочек мозаики из чужой, неизвестной еще ему до конца картины и пытается совместить его с имеющейся в его сознании картиной мира, заданной ему родным языком [4, с. 48].

Понятие языковой и культурной картин мира играет важную роль в изучении иностранных языков. Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка и подвергается воздействию заложенной в нем культуры. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка.

Вторичная картина мира, возникающая при изучении иностранного языка и культуры, - это не столько картина, отражаемая языком, сколько картина, создаваемая языком. Так, например, каждое слово каждого языка имеет свой круг сочетаемости, у каждого слова своя лексико-фразеологическая

сочетаемость или валентность. Иностранному студенту, изучая русский язык, трудно понять, почему в русском языке роль можно играть, значение – иметь, выводы и комплименты – делать, и, наоборот, русскоязычному студенту, изучающему английский язык, сложно запомнить, например, сочетаемость слов с have/ get / или почему при использовании never не употребляется частица не, как в русском: He never smokes. // Он никогда не курит.

Как отмечает Цветкова Т.К., «то, что для носителя языка предстает как значение и понимается автоматически в силу общности социокультурного контекста, для изучающего этот язык предстает как смысл. Чтобы адекватно интерпретировать этот смысл, человек изучающий второй язык, должен понимать специфику отражения в этом языке объектов и явлений действительности с точки зрения их роли и места в жизнедеятельности того лингвокультурного сообщества, язык которого изучает субъект.

Поскольку родной язык доминирует в его сознании, субъект изучает иностранный язык через посредство родного, который служит не только основным средством познания, но и «призмой», через которую преломляется значение об изучаемом языке» [5, с. 57].

В заключении отметим, что научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение – не просто вербальный процесс.

Изучение иностранных языков и их использование как средства международного общения сегодня невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций. Только сочетание этих двух видов знания – языка и культуры – обеспечивает эффективное и плодотворное общение.

Список использованных источников:

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 2005. – 288 с.
2. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. – М.,1972. – 345с.

3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 411с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие). – М.: Слово, 2008. – 264с.
5. Цветкова Т.К. Языковое сознание и изучение второго языка. // Вестник КазНУ, сер. Филол. – Алматы, 2005. – с. 56-59

К вопросу о понятии «интенция» в теории речевых актов

Койлыбаева С.С.
магистр гум. н., ст.преподаватель кафедры русской филологии и мировой литературы
Казахского национального университета им. аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан

В разных векторах научного знания о человеке (в психологии, социологии, политологии, филологии и т.д.) указывается, что всякая деятельность индивида (а, равным образом, и общества) не может быть беспричинной и беспредметной, любое действие имеет мотив и стимул, определенную цель и направленность. Из этих утверждений складывается вывод о том, что ключевым признаком любой деятельности человека – физической, психической, ментальной, речевой – является интенциональность.

Понятие интенциональности складывается из ряда составляющих, объединенных общим признаком, как целеполагание. Цель – это то, что составляет отдаленный от настоящего, перспективный результат, к которому ведет ряд последовательных событий, действий, совершаемых намеренно, осознанно, запланировано для достижения замысла. Следует заметить, что во многих исследованиях происходит смешение понятий и терминов в сфере категории интенциональности и теории речевых актов. Это, прежде всего, само понятие интенциональности, рассматриваемое у многих исследователей [1], а также понятие интенции как намерения совершить какое-либо действие (интенция деятеля) и понятие коммуникативной интенции (цель действия), как две субкатегории категории интенциональности.

Понятие «интенциональность» (от лат. intentio, букв. – стремление) – понятие идеалистической философии, характеризующее направленность сознания на предмет, своеобразное полагание предмета в мысли; истолковывается как специфическое свойство сознания, выражающее его сущность [2]. Это определение интенциональности трактуется в широком смысле: сознание определенным образом направлено на объект, таким образом, предметно-практическая деятельность не существует и не осуществляется вне сознания субъекта [3]. Намереваться – значит иметь представление об осуществлении задуманного, его результат. Намереваясь, мы думаем об осуществлении намерения: с одной стороны — в плане потенциально уже удавшегося стремления, с другой стороны — в плане предстоящих условий его действительной реализации для достижения того самого результата.[4]

Под интенцией действия понимается его цель (исследователи теории речевых актов: Дж. Остин, Дж. Серль, Н.Д. Арутюнова, В.З.Демьянков , под интенцией деятеля — его намерение совершить действие (Н.Н. Казыдуб , Е.П. Ильин , П.П. Блонский). Интенцию деятеля можно также описывать в широком и узком планах. Под намерением совершить действие, в широком смысле, подразумевается такое сложное интегральное образование, которое служит основанием действия, поступков человека. В узком смысле: интенция деятеля - лишь один из компонентов формирования мотива (наряду с потребностями, побуждениями, желанием, принятием решения, планированием, попыткой.[4]

Понятие «интенция» играет центральную роль в теории речевых актов. Главной особенностью этой теории является подход к речевому акту как к способу достижения человеком определенной цели и рассмотрение под этим углом зрения используемых им языковых средств [5]. Коммуникативно-целевая семантика, о которой идет речь в даннор теории, – это намерения (установки) говорящего:^ такие коммуникативные цели высказывания, как вопрос, ответ, приказ, просьба, совет, запрет, разрешение, сожаление, приветствие, поздравление, информация о фактах, обещание, обязательство,

предупреждение, критика, оценка и т.п., классификации которых предложены многими исследователями данной теории.

Языковое взаимодействие между коммуникантами обычно происходит во внешней среде, составляющими которой являются различного рода предметы, явления, события, положения дел. Именно в состоянии внешней среды обычно обнаруживаются какие-то причины, делающие необходимым коммуникативное взаимодействие людей. Так, например, довольно частым мотивом, побуждающим одного из коммуникантов к высказыванию, оказывается такое положение дел, которое им может восприниматься как неудобное, неприятное, дискомфортное, требующее осуществить какое-то действие, чтобы изменить ситуацию к лучшему с помощью своего собеседника. Подобного рода мотив лежит в основе формирования коммуникативного намерения (или коммуникативной интенции, цель действия).

Согласно идеям Дж. Серля, высказывание является целенаправленным, интенциональным (в данном случае Дж. Серль использует термин «интенциональность» в широком смысле, т.е. любое высказывание имеет коммуникативное намерение). Совершая свое речевое действие, говорящий вкладывает в высказывание информацию о своей коммуникативной интенции. И тога,согласно исследованиям Остина, Серля мы говорим о том, что, строя высказывание, говорящий совершает иллокутивный акт [6]. Иногда предметом исследования высказывания оказываются условия достижения с его помощью так называемого перлокутивного эффекта, т.е. предполагавшегося или же побочного результата в изменении сознания адресата. Интенциональная (интенциональная следует понимать в данном контексте как имеющая определенное коммуникативное задание) структура предложения есть его обязательное свойство. Коммуникативная интенция соотносится с выражением различных интенциональных состояний сознания и, вследствие этого, охватывает более широкий круг явлений, чем выражение намерения в психологическом смысле — как одного из таких интенциональных состояний.

Так, Дж. Серль, следуя философской традиции, понимает под интенциональными состояниями широкий спектр ментальных состояний, связанных с обращенностью сознания вовне, а не на самого себя. С точки зрения Серля [1], интенциональные состояния не функционируют независимо друг от друга. Каждое интенциональное состояние определяет условия своей выполнимости только в отношении к большому количеству других интенциональных состояний. При этом Серль уточняет, что здесь он имеет в виду человеческие интенциональные состояния, такие как восприятие, убеждение, действие и намерение. Возможно, могут существовать другие, более примитивные в биологическом отношении интенциональные состояния, которые функционируют по отдельности. Совокупность интенциональных состояний называется Сетью (Network). Это мнение разделяет и Р. Павиленис, указывая на то, что речевой акт всегда связан с множеством интенциональных состояний, находящихся в той или иной смысловой, логической связи друг с другом. Иными словами, речевой акт всегда влечет за собой скрытый шлейф интенциональных состояний [7]. Дж. Серль разграничивает интенцию и Интенциональность (с прописной буквы), отмечая: «намерение сделать что-то является лишь одной из форм Интенциональности наряду с верой, надеждой, страхом, желанием и т.п.». Это разграничение Дж. Серль реализует в своей классификации иллокутивных актов: «Намерение объединяет обещания, клятвы, угрозы и ручательства. Желание или потребность охватывает просьбы, приказы, команды, мольбы, ходатайства, прошения и упрашивания». Тем не менее, все соответствующие глаголы — как обещать, клясться, угрожать, ручаться, так и просить, приказывать, ходатайствовать и т.д. — могут, наряду с обозначением речевого акта, называть коммуникативную интенцию говорящего [8, с.174].

Список использованных источников:

1. Searle J.R. Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind. - Cambridge University Press, 1983. - 278p.

2. Философская энциклопедия. Гл. ред. Ф.В. Константинов. В пяти томах. – Т. 2. - М.: «Советская энциклопедия», 1962. - 576с.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - В 2 томах. - Т.1. – М., 1986. – 408с.
5. Кобозева И.М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теория речевых актов. — Под ред. Б.Ю. Городецкого. - М.: Прогресс, 1986. - С. 7-21.
6. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теория речевых актов. — Под ред. Б.Ю. Городецкого. – М.: Прогресс, 1986. - С. 22-129.
7. Павиленис Р.И. Понимание речи и философия языка // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 17. Теория речевых актов. – Под ред. Б.Ю. Городецкого. – М.: Прогресс, 1986. – С. 380-388.
8. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. - М.: Прогресс, 1986. – С. 170-195.

Роль викладача у формуванні полікультурної особистості іноземних студентів у технічному ЗВО

Скрипник Л.В.
старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян
Черногорська Н.Г.
старший викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян
Харківського національного університету будівництва та архітектури

Формування полікультурної особистості іноземного студента в університеті починається на етапі знайомства з нерідною мовою. Цей складний і багатосторонній процес характеризується не тільки засвоєнням лінгвістичних особливостей нерідної мови, а й адаптаційними труднощами, пов'язаними з цілою низкою екстралінгвістичних факторів - незнайомим побутом, кліматом, чужою культурою, способом життя, системою цінностей. Разом з тим слід зазначити, що вивчення нерідної мови у відповідність до принципу «мову через культуру, культура через мову» може значно полегшити як процес адаптації, так і власне формування полікультурної особистості іноземного студента.

Навчання і спілкування іноземною мовою одночасно є метою і засобом розвитку мовної та міжкультурної компетенцій. Оволодіння практичними навичками і вміннями у всіх видах мовленнєвої діяльності сприяє формуванню і розвитку полікультурної особистості іноземного студента. Залежно від етнопсихологічних особливостей, іноземні студенти можуть бути відкриті у цьому середовищі або замикатися в колі співвітчизників. Представники деяких країн обмежуються спілкуванням з земляками, при цьому вони зацікавлені в спілкуванні з носіями культури, але їм важко подолати мовний бар'єр. Для цих студентів доцільно уявити можливість спілкування з носіями досліджуваної культури в присутності викладача. В даному випадку повинна допомогти штучно створюване на заняттях мовне середовище, яке дублює природне мовне середовище, в яке іноземний студент потрапляє поза університетом. Важливо, щоб на заняттях з нерідної мови закладалися основи спілкування з носіями культури, розвивалася не тільки мовна компетенція, але і міжкультурна. Головним засобом здійснення «діалогу культур» є мова спілкування, зрозумілий всім коммуникантам. Підготовка до «діалогу культур» на заняттях з нерідної мови ведеться на основі комунікативних ситуацій, що моделюють реальне спілкування. Ще однією важливою складовою полікультурної особистості є її ціннісна орієнтація.

Важливо враховувати, що «діалог культур» ведеться на основі загальнолюдських цінностей, тому допустимо неминуче порівняння ціннісних норм рідної і нової культур. Завданням викладача є, щоб через відмінності в системах цінностей не виникали конфлікти. І тут слід зазначити ще один важливий фактор, що забезпечує «діалог культур» _ толерантність. Достатній рівень розвитку толерантності забезпечує подолання культурних бар'єрів.

На сучасному етапі розвитку вищої школи найважливішою складовою діяльності викладача є його конструктивне педагогічна взаємодія зі студентами в ході спільної роботи, спрямованої на їх професійно-особистісний розвиток. При навчанні іноземних студентів викладачеві необхідно будувати педагогічне

спілкування з урахуванням ряду факторів, основними з яких є міжкультурний характер спілкування студентів з викладачем. Необхідно відзначити, що всі іноземні студенти, які приїжджають в Україну, виявляються в новому для них лінгвокультурологічному полі. Навчаючись в Україні, вони змушені не тільки вступати в міжкультурну комунікацію з носіями нової для них культури, а й освоювати мовну картину світу, відображену в знаковій системі, що вивчається.

Необхідно показувати учням протягом усього терміну навчання, починаючи з підготовчого факультету, взаємопроникнення різних культур. Це можливо робити на заняттях і по граматиці, і по лексиці і, звичайно, з розвитку мовлення і т. п. Студент-іноземець приїжджає, щоб отримати освіту, однак не у всіх студентів яскраво виражена мотивація: отримати освіту — так, але освоювати культуру країни, осягати її досягнення, прагнути не тільки вивчити мову, але і хоча б мінімально познайомитися з традиціями, звичаями — ні, оскільки це вимагає від студентів неймовірних зусиль, величезних витрат як фізичних, так і психічних сил. [2, с. 216].

Міжкультурна комунікація іноземних студентів формується в нерозривному зв'язку з їх адаптацією. Період адаптації та соціалізації є складним і неоднозначним для студентів. До його особливостей слід віднести нову соціокультурну середу, значні психологічні, емоційні та фізичні навантаження, інтенсивний характер навчання, професійну спрямованість навчання, значне навчальне зайнятість студентів.

Можна виділити наступні етапи адаптації: - подолання мовного бар'єру; - входження в студентське середовище; - засвоєння основних норм міжнародного колективу; - вироблення стилю поведінки; - формування стійкого позитивного ставлення до своєї майбутньої професії.

Умови успішної комунікації залежать від правильної побудови навчального процесу, якнайшвидшої навчальної, соціально-психологічної та інших видів адаптації, контакту студентів з викладачем, іншими студентами та оточуючими їх людьми, наявності навчальних матеріалів і багатьох інших

необхідних складових. У цей період дуже важливі поведінка і позиція викладача, який повинен пам'ятати про неприпустимість тиску, повчальності. Йому необхідно проявити особливий такт, повністю виключивши нав'язливу пропаганду іншої культури. Головним в цей період є не пропаганда національного, не протиставлення, а зіставлення різних культур і утвердження думки, що культура зближує народи. Педагог, який володіє технологією педагогічного спілкування, повинен налагодити контакт з групою студентів і з кожним студентом окремо. Викладач повинен прагнути використовувати всі можливі засоби емоційного і психологічного впливу для створення нормальної атмосфери в навчальній групі, уникати авторитарного тону в спілкуванні зі студентами.

Необхідна технологія навчання, спрямована на академічну, соціально психологічну та соціокультурну адаптацію іноземних студентів, яка б сприяла успішному міжособистісному, міжкультурному та професійному спілкуванню. Викладач повинен вміти вступати в контакт при будь-яких умовах, навіть без знання мови-посередника; вміти управляти своїми емоціями, особливо при вирішенні конфліктів; вміти управляти самопочуттям і настроєм при будь-яких обставинах; вміти зрозуміти мотиви поведінки іноземних студентів при спілкуванні з викладачем і між собою; вміти витримати оптимальний темп спілкування, що особливо важко в інтернаціональної аудиторії; вміти організувати наукову і творчу діяльність студентів - іноземців.

Комплексне використання різних форм роботи зі студентами дає викладачеві можливість вести цілеспрямовану роботу по формуванню мовної культури іноземних учнів, а також сприяє підвищенню загального рівня культури учнів. Пасів Є.І. підкреслює, що комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови можливо тільки за умови використання мови як засобу пізнання національної культури. [3, с. 5].

Взаємодія культур максимально реалізується і в різних формах позааудиторної роботи. У ситуаціях неформального спілкування створюється

позитивне полікультурний простір, в якому взаємодіють студенти різних етнічних груп і національностей. При навчанні російської мови як іноземної необхідність формування полікультурної компетенції також актуальна. Відповідно до лігвострановедческой теорією слова предметом лінгвокраїнознавства є спеціально відібраний, специфічний однорідний мовний матеріал, що відображає культуру країни мови, що вивчається, фонові і коннотативние лексичні одиниці, узуальние форми мови, а також невербальні мови жестів, міміки і повсякденної поведінки. [1].

Список використаних джерел:
1. Костомаров В.Г., Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова. Москва, 1980.
2. Черногорська Н.Г. Формування мовної особистості іноземних учнів під час вивчення нерідної мови. Інновації та традиції у мовній підготовці студентів : матеріали міжнародного науково-практичного семінару 8 грудня 2020 року. Харків : Видавництво Іванченка І.С., 2020. 276 с.
3. Пассов. Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Москва: Просвещение, 2000. 172.

Можливості формування соціокультурної компетенції іноземних студентів за допомогою текстів

Уварова Т. Ю.
канд. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

На сьогоднішній день практично усі іноземні студенти, які приїжджають навчатися в Україну, а саме в її двомовні регіони, опиняються в такому мовному та культурному середовищі, де постійно відбувається взаємодія української та російської мов і культур. Тобто, в умовах українського вищого навчального закладу для іноземних студентів російська мова є не тільки засобом придбання професійної кваліфікації, а й способом соціалізації і культурної інтеграції [1].

Окремо варто зупинитись на специфіці вивчення російської мови іноземними студентами технічних вишів, тому що для студентів-нефілологів вивчення мови є лише допоміжним засобом в оволодінні спеціальністю.

Основною метою мовної підготовки іноземних студентів в технічному ВНЗ лишається навчання спілкуванню в професійній сфері, а також надбання ними навичок і умінь, необхідних і достатніх для повноцінної участі в навчальній і науковій діяльності на основних факультетах вишу. Для цього на заняттях з російської мови як іноземної використовується в основному текстовий матеріал, максимально наближений до дисциплін, що вивчаються. Проте навіть в технічному ВНЗ не втрачає своєї значущості процес формування у іноземних студентів соціокультурної компетенції.

Низка дослідників Є. Азимовим, В. Сафоновою, С. Тер-Мінасовою, А. Щукіним вважають соціокультурну компетентність одним із компонентів комунікативної компетентності, який є сукупністю знань про країну мови, що вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також включає здатність тих, хто вивчає іноземну мову, користуватись такими знаннями в процесі спілкування, враховуючи звичаї, правила поведінки, норми етикету, соціальні умови і стереотипи поведінки носіїв мови.

Тобто у процесі формування в іноземних студентів соціокультурної компетенції відбувається набуття ними знань національно-культурних особливостей країни навчання, що включають звичаї, етикет, соціальні стереотипи, історію і культуру. З цією метою викладачем російської мови встановлюються різні міждисциплінарні зв'язку з такими науками, як культурологія, соціолінгвістика, українська і російська література і т.п.

Так одним із засобів ознайомлення іноземних студентів з елементами української культури стало включення текстів художньої літератури та системи завдань, орієнтованих на формування репродуктивних і продуктивних умінь і навичок в соціокультурній сфері спілкування. З цією метою був розроблений ряд методичних вказівок до практичних занять з російської мови як іноземної на матеріалі біографічних текстів про видатних українських письменників і

поетів Н.В. Гоголя, Г.Ф. Квітці-Основ'яненко і Т.Г. Шевченка, що також містив уривки їх творів [3].

Як відомо, використання текстів, які активізують пізнавальний інтерес тих, хто вивчає іноземну мову, значно підвищує мотивацію до оволодіння мовою навчання і залученню до відповідної культури. Цікавими для вивчення стали матеріали про життя і творчість М. Гоголя: його пристрасна любов до української культури і фольклору, непростий шлях до літературного і театрального мистецтва, потяг до подорожей, любов до Риму, містика і загадки, які супроводжували всю його життя.

Текстової основою розроблених нами методичних матеріалів послужили такі твори М. Гоголя, як «Ніч перед Різдвом» та «Тарас Бульба». Зручні для адаптації тексти гоголівських творів хоча і написані російською мовою, проте включають в себе безліч українізмів, а також описів українських традицій і обрядів, елементів української культури і побуту. Методичний апарат складає традиційна система:

а) передтекстові завдання, призначені для усунення лексико-граматичних труднощів (семантизація нових слів, інтерпретація стійких виразів і фраз, а також робота по словотвору);

б) післятекстові завдання, в основному, орієнтовані на розвиток репродуктивних навичок і умінь вивчаючого читання (пошук в тексті відповідей на питання, складання номінативного і тезового плану, відтворення тексту з візуальними опорами і без них).

У якості прикладу наведемо алгоритм роботи з уривком з повісті М. В. Гоголя «Тарас Бульба», в якому дається опис внутрішньої обстановки головної кімнати в українському домі в 17 столітті. Працюючи над даним уривком, студенти отримали уявлення про те, якою була обстановка кімнат українського дому, дізналися значення багатьох незнайомих слів, які зустрілися їм в тексті (світлиця, нагайка, відводи, чарка, Образ, кахлі і т.д.).

Додатковими матеріалами до занять стали художні фільми-екранізації літературних творів М. Гоголя. Студентам пропонувалося переглянути уривок з фільму з подальшим виконанням завдань, або подивитися фільм цілком. Після цього, як правило, було організовано обговорення основної ідеї твору, а також виконання ряду завдань.

За схожим принципом будувалася робота з біографічними матеріалами та літературними творами Г.Ф. Квітки-Основ'яненка. Однак варто зазначити, що матеріалом для даних занять також стали пісні і гумористичні уривки з твору «Шельменко-денщик». Так, студентам було запропоновано прослухати пісню «Грицю, Грицю, до роботи», написану Г.Ф. Квіткою-Основ'яненко. Після роботи над текстом пісні, студенти виконали її разом з викладачем.

Нарешті, в процесі роботи над літературними творами «Ніч перед Різдвом», «Шельменко-денщик» іноземні студенти змогли познайомитися з деякими елементами весільних традицій (сватання, винос гарбуза, благословення, вінчання), а також з традиціями і святковими обрядами, пов'язаними з Різдвом (приготування різдвяної куті, колядування). У свою чергу студенти розповіли про святкові і обрядові традиції своєї країни.

На заняттях, присвячених життю і творчості Т.Г. Шевченка, особлива увага приділялася картинам і гравюрам великого кобзаря. На них іноземні студенти могли побачити, як виглядали українські будинки і села в 19 столітті, а також традиційний український одяг.

На закінчення слід зазначити, що комплексна і цілеспрямована робота над спеціальними художніми текстами, присвяченими творчості українських письменників та поетів, сприяє процесу формування у іноземних студентів соціокультурної компетенції, набуттю студентами знань про культуру країни, мова якої вивчається та психологічні особливостей навчання іноземної мови. Іноземні студенти українських вищих навчальних закладів, вивчаючи російську мову, прилучаються до української культури, з одного боку, а з іншого, під час такого навчання формується їхня міжкультурна мовна особистість.

Список використаних джерел:
1. Кушнір І. М. Методологічні засади формування соціокультурної компетентності іноземних студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4. С. 362-368.
2. Кушнір І. М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови. Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (російська мова). Херсонський державний університет. Херсон, 2012. 23 с.
3. Уварова Т. Ю. Методические указания к практическим занятиям по русскому языку как иностранному (социокультурная сфера общения). Харьков : ХНАДУ, 2013. 35с.

Лингвострановедческая направленность формирования социокультурной компетенции учащихся средствами внеклассной работы по иностранному языку

Шова Т.В.
канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики
Государственногоуниверситета имени Алеку Руссо
г.Бэлць, Молдова

Расширение международных контактов и сотрудничества на всех уровнях интеграции Молдовы в мировое образовательное пространство, значительно повысили внимание к изучению иностранных языков и подготовке к этой деятельности дидактических кадров в системе образования. Поэтому сегодня учителю иностранного языка очень важно овладеть социокультурной компетентностью, что даст ему возможность не только формировать у учеников умения работать с книгой, справочником на иностранном языке, рассуждать, активно общаться, но и развивать у учащихся интерес к жизни других народов, их быту, традициям, обычаям. Это очень важно, так как Республика Молдова заключила соглашение об ассоциации с европейским союзом, и такая работа с учащимися будет способствовать их успешной жизнедеятельности в европейском сообществе.

В этой связи важную роль играет социокультурный компонент содержания обучения, значимость которого усиливается в связи с миграционными процессами в республике и усилении в связи с этим активизации межкультурных коммуникаций между Молдовой и европейскими

странами. Оптимизация этого процесса позволит повысить культурную грамотность учащихся, которые будут уважительно относиться к чужой культуре, проявлять к ней толерантность и эмпатические чувства.

Современный этап развития нашего общества отличается профессиональной мобильностью. Граждане Молдовы работают и в России, и в странах Евросоюза в связи с создавшейся политической и социально-экономической ситуацией. Исходя из этого, им необходима культурная грамотность, умение входить в общение с представителями другой культуры, владеть умением знакомиться, познавать ценности и особенности представителей другого этноса.

В целом ряде исследований указывается, что решением данной проблемы может быть повышение эффективности внеклассной работы по иностранному языку в школе. Речь идёт о взаимосвязи урочной и внеурочной работы по иностранному языку, что может положительно сказаться на развитии познавательной активности учащихся в познании страны, язык которой они изучают. В данном случае, речь идёт о том, чтобы в процессе внеклассной работы расширить представления учащихся о стране, язык которой изучается, причём формируемые знания и умения должны выходить за рамки школьного Куррикулума.

Проведённый в рамках магистерского исследования анализ внеклассной работы по иностранному языку в образовательных учреждениях северного региона Молдовы показал, что эта работа – одно из приоритетных направлений учителей республики. Касаясь особенностей этой работы, Pîrlog Angela считает, что планируя её содержание, формы и методы, учитель организует обучение школьников иностранному языку не по принуждению, а по их желанию, по их инициативе [2, с. 380]. Эта работа оказывает большое значение не только в освоении учащимися иностранного языка, она влияет на все стороны развития учащихся, формирует навыки их взаимодействия в коллективе. В процессе внеклассной работы по иностранному языку учителя организуют различные

мероприятия, которые объединяют учащихся общими интересами, помогают в процессе взаимодействия и общения на языке, который изучают. Это различные соревновательные формы, такие как конкурсы, викторины, игры, олимпиады, а также мероприятия культурно-массовой направленности (утренники, драматизации произведения на иностранном языке, вечера, посвящённые известным людям страны, язык которой изучается, деятельности информационного характера (стенгазета, объявление, стенд, бюллетень, выставка-викторина и др.).

Следует отметить, что существует такая форма внеклассной работы, как кружок. Учитывая, что в кружке проводятся различные виды деятельности учащихся, то его можно считать синтетической формой внеклассной работы, которая может объединять в себе самые различные мероприятия. В опыте моей кружковой работы по иностранному языку реализуется цель - формирование у учащихся интереса к английскому языку, культуре, обычаям и традициям США и Великобритании, совершенствование навыков устной речи.

Анализ проведённой работы показал, что формированию лингвострановедческой направленности английского языка способствует проведение учителем олимпиад и викторин. Эти мероприятия обычно вызывают у детей большой интерес, стимулируют желание как можно больше узнать о стране, язык которой они изучают. А для некоторых учащихся это старт к успешному изучению языка, актуальное направление их самосовершенствования.

Вот одно из заданий олимпиады: Ты получил письмо от своего друга из Англии по имени Tom Green, который пишет: “*... I live in Manchester. I like my city very much but sometimes the people here are not very friendly and they do not try to keep our city clean and beautiful. And do you enjoy living in a small town? How do you spend your spare time there? Anyway, I am thinking of travelling to Moldova next summer. Could you tell me what weather to expect?*”

Напиши ему ответ, согласно правилам написания письма другу. Объём ответа 80-100 слов.

Как олимпиада, так и викторина направлены на раскрытие личностного потенциала учащихся, на повышение учебной мотивации и положительного отношения к предмету. Часть вопросов викторины относится к самостоятельной работе учащихся по страноведческой тематике для получения углубленных знаний. Например: *Who is the Prime Minister of the UK today?; What party has the majority of seats in the House of Commons today?; Where is the residence of the British Prime Minister?; Can you name the boroughs which make up the City of New York?; Who was the only person to be the president of the USA four times?; What is the nickname of New York? etc.*

Мы считали важным проведение подготовительной работы к участию школьников в викторине. Задача состояла в том, чтобы задействовать каждого ученика, чтобы он был активен уже вначале этого процесса. Поэтому все учащиеся были вовлечены в работу по подборке справочных материалов, объединившись в команды, они придумывали её эмблему и девиз, делали подборку музыкальных произведений для прослушивания во время пауз.

Таким образом, была реализована задача, которую мы ставили на подготовительном этапе – самостоятельная и совместная деятельность учащихся по повторению и изучению материала, групповое общение, направленное на то, чтобы каждый мог показать свою полезность, проявить творческий подход в деятельности команды.

В процессе вводной части перед учащимися ставится задача их участия в викторине, объясняется содержание и последовательность видов деятельности. Например, все команды получают одинаковую задачу и материал, устанавливается время для выполнения задания. Причем, у каждой команды материал разный. Одна получает задание, связанное с характеристикой природы и климата страны, другая должна представить население, третья экономику и т.д. Учащиеся должны распределить между членами команды

вопросы, а затем совместно обсудить, доработать и представить полученный результат.

При подведении итогов работы, учитель обязательно должен сделать анализ выполненных заданий, дать оценку групповой и индивидуальной работе, осуществить разбор типичных ошибок, акцентировать своё внимание на тех проблемных вопросах, при выполнении которых были наибольшие затруднения учащихся.

Важное место в системе внеклассной работы отводится информационным формам. Что касается школы, то здесь мы широко использовали стенды, газеты, бюллетени, выставки. Это мы делали для того, чтобы ученики могли получить необходимую для них информацию о событиях в республике, городе, школе, а также сведения на иностранном языке о стране изучаемого языка, об известных людях и событиях других стран. Материал для информации подбирался из газет, журналов и книг последнего года издания, так как мы считали, что содержание стенгазет, стендов, витрин должно быть актуальным и интересным.

Так, например, с учениками седьмого класса был организован выпуск стенной газеты: «Рождество в Америке». В ходе этого мероприятия преследовались следующие цели: совершенствование речевых умений в области перевода и письма, обогащение знаний учащихся сведениями о праздновании Рождества в англоязычных странах, расширение кругозора учащихся относительно функционирования языка, традиций и обычаев, существующих в англоязычных странах.

Мы убедились, что старшеклассникам нравятся такие формы работы, как телемосты, дискуссии, пресс-конференции на темы, связанные с политикой страны изучаемого языка по отношению к Молдове, с проблемами молодёжи в англоязычных странах. Так с учащимися девятого класса мы провели пресс-конференцию – «встречу иностранных и молдавских корреспондентов», которые обменивались информацией по актуальным вопросам борьбы с пандемией, взаимоотношениями Молдовы с Англией.

Для подготовки учащихся к этой дискуссии мы использовали опорную информацию, которую предоставили учащимся в виде таблиц, схем, карт, с прикрепленными к ним табличками, отражающими ситуацию борьбы с COVID-19 в каждой стране. В сценарий этой пресс-конференции включалось прослушивание и хоровое исполнение песен на русском и английском языках.

Организация переписки со школьниками страны изучаемого языка – важный аспект внеклассной работы. Он даёт возможность установить непосредственный контакт с носителями языка и применения знаний и умений, полученных на уроке. Написать правильно письмо другу за границу – это для ученика дело чести, это реальная возможность проверить себя и повысить свой уровень владения языком. В данном виде деятельности у школьников есть стимул поделиться с другом актуальной информацией, понять содержание полученного письма, что естественно требует от них приложить больше усилий, освоить больше того, что предусматривает Куррикулум.

Молдавский специалист в области преподавания иностранного языка Elena Costovici считает, что в планировании и проведении внеклассной работы по иностранному языку большое значение имеет принцип комплексности. Она объясняет это тем, что каждое мероприятие, в том числе и внеклассная работа по иностранному языку будут эффективны только в том случае, если они гармонично вписываются в образовательно-воспитательный процесс школы [1, с. 365].

Таким образом, лингвострановедческая направленность формирования социокультурной компетенции учащихся средствами внеклассной работы будет эффективной, если построить работу на основе специально разработанной программы, основанной на интересах учащихся и учёте их уровня подготовленности. Также в решении данной проблемы очень важен интегративный подход к системе внеклассных мероприятий.

Список источников:

1. Costovici E. Rolul exerciţiilor ludice în predarea limbii engleze aplicate. In: Analele ştiinţifice ale Universităţii de Stat din Moldova. Seria „Ştiinţe filologice”. Chişinău : CEP USM, 2005, p. 363-366
2. Pîrlog A. Factorul cultural în cadrul procesului de predare/învăţare a unei limbi străine. In: Conferinţa ştiinţifică internaţională „60 de ani de învăţământ economic superior în Republica Moldova: prin inovare şi competitivitate spre progres economic” (27-28 sept. 2013). Chişinău, 2013, Vol. 2, p. 379-382.
3. Андросенко Т.Д., Дышлюк М.И., Коломиец О.А. Английский язык: 2-11 кл.: Внекл. мероприятия. Волгоград: Учитель, 2010. 167 с.
4. Григорьева, М. Н. Развитие социальной компетенции одаренных школьников на уроках английского языка и во внеурочное время. В: Одаренный ребенок: науч.-практ. журн., 2012, №. 5, с. 124-133.
5. Сошнева Л.В., Матюш Н.В. Внеклассные мероприятия по иностранному языку. Минск: Красико-Принт, 2012. 127 с.

Секція 4. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО

Развитие навыков профессиональной речи у студентов при изучении русского языка

Байгушикова А.М.
ст.преподаватель кафедры экономических и общеобразовательных дисциплин
Кунапияева К.С.
ст.преподаватель кафедры экономических и общеобразовательных дисциплин
Евразийской юридической академии имени Д.А. Кунаева
г. Алматы, Казахстан

В Казахстане на сегодняшний момент одним из главных направлений в системе средне-специального и высшего образования является полиязычное образование. Программа полиязычного образования в Казахстане, является уникальной и подразумевает, одновременное обучение на трех языках. Сохранение лучших казахстанских образовательных традиций и обеспечение выпускников учебных заведений международными квалификационными качествами является важнейшей стратегической задачей образования Казахстана. В условиях многонационального казахстанского общества, почти все казахстанцы являются билингвами, так как один язык в семье и в повседневной жизни не единственный язык общения. Дополнительное изучение иностранных языков позволяет человеку лучше ориентироваться в окружающем мире, приобщает к мировой культуре, повышает шансы на рынке труда. Общение с помощью новых информационных технологий также способствует этому. Владение языками становится в современном обществе неотъемлемым компонентом личной и профессиональной деятельности человека, так как знание нескольких языков дают реальные шансы занять в

обществе более престижное положение, как в социальном, так и в профессиональном отношении. Изучение русского языка особенно важно для студентов, так как они составляют потенциал научной интеллигенции общества. Как известно, знание языков сегодня рассматривается как неотъемлемый способ достижения профессионального и личностного успеха. Будущий специалист еще в вузе должен осознавать необходимость систематического повышения профессиональной квалификации, обеспечивающего высокий уровень профессионального мастерства и способствующего его профессиональному росту, что невозможно бех хорошего владения профессионально-ориентированной лексикой.

Перед высшим образованием страны поставлена конкретная задача – подготовить конкурентоспособного специалиста, отличающегося качественными профессиональными знаниями и умениями, высоким уровнем культуры и нравственно-психологическими качествами.

Современная методика языкового обучения направлена на переход к личностно-ориентированному образованию, основой которого является развитие личности через интегрированное обучение языку и культуре. Соответственно, «язык-культура-личность» находятся во взаимосвязи всех его составляющих, а дидактическим представлением является содержательно-организационное целое – «лингвокультура и личность». Лингвокультура выступает в качестве ценности, задающей главные ориентиры как профессиональной, так и другим сферам человеческой деятельности, так как в едином процессе развития культуры речи реализуется саморазвитие и самообразование будущего специалиста. Культура речи, качество языка неотделимы от нравственной характеристики личности говорящего (пишущего).

Развитие культуры речи на первом курсе – это практика лингвокультуроведческая. По содержанию лексико-грамматические темы направлены на усвоение лингвистических знаний и пополнение активного

словарного запаса (устной и письменной речи), так и на развитие познавательных способностей студентов, самоактуализацию и самоутверждение в общении, игре, в познании, в творчестве [1, с. 37].

Чем выше уровень культуры человека (в том числе и речевой), тем продуктивнее он будет решать задачи профессиональной деятельности. Поэтому одной из приоритетных задач образования становится подготовка специалистов, обладающих необходимыми знаниями, имеющих навыки общения в деловой сфере, умеющих пользоваться всеми средствами языка, то есть готовых к будущей профессиональной деятельности.

В казахстанских вузах несколько лет назад введена дисциплина Профессиональный русский язык. Преподавание дисциплины «Профессиональный русский язык» для студентов-нефилологов, обучение русскому языку в казахстанских вузах направлено на освоение своей специальности и на совершенствование общего владения русским языком обучающимися. В связи с задачей реализации в образовательном процессе принципа триединства языков важным аспектом остается изучение особенностей современной научно-технической терминологии и специфики ее функционирования в потоке профессиональной речи на русском языке. Дисциплина «Профессиональный русский язык» представляет собой обучение переводу важных профессиональных значений и терминов с русского на казахский язык. Целью обучения студентов нефилологов является расширение и углубление знаний студентов в сфере профессиональной и производственной речи, способности решать лингвистическими средствами реальные коммуникативные задачи в конкретных речевых ситуациях научной сферы, формирование межкультурно-коммуникативной компетенции студентов в процессе образования важными для дальнейшей учебы и в будущей профессиональной деятельности.

Дисциплина «Профессионально-ориентированный русский язык» разработан в соответствии с типовой программой «Русский язык»,

утвержденной Министерством науки и образования Республики Казахстан. Содержание программы рассчитано на студентов казахских отделений университетов. Преподавание дисциплины «Профессионально-ориентированный русский язык» выступает в качестве развития профессиональных умений будущих специалистов, формирования навыков общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления. Программа дает возможность развивать коммуникативную компетентность, получать необходимую информацию, представлять и профессионально отстаивать свою точку зрения в публичных выступлениях на заданную тему. Поэтому включение тем «Речевая норма и культура речи», «Особенности делового общения», а также тем «Культура профессиональной речи», «Нормативные особенности профессиональной речи» в программу курса играют значительную роль в повышении качества культуры речи студентов.

Для успеха в профессиональной деятельности современному специалисту необходимо в совершенстве владеть навыками культуры профессиональной речи. Для этого необходимы следующие качества: знание норм литературного языка и устойчивые навыки их применения в речи; умение следить за точностью, логичностью и выразительностью речи; владение профессиональной терминологией, знание соответствий между терминами и понятиями; владение стилем профессиональной речи; умение определять цель и понимать ситуацию общения; навыки прогнозирования развития диалога, реакций собеседника; умение направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности [2, с. 6].

Дисциплина «Профессионально-ориентированный русский язык» для студентов-нефилологов, обучение русскому языку в казахстанских вузах направлено на освоение своей специальности и на совершенствование общего владения русским языком обучающимися. Поэтому цель курса - не только дать студентам традиционные знания из области русского языка, но и добиться того,

чтобы каждый студент задумался над своими конкретными коммуникативными потребностями, т.е. грамотно владел всеми функциями языка; оценивал свою компетенцию как говорящего, пишущего, слушающего, читающего; умел не механически, а творчески организовать свою речевую деятельность, критически подходить к разнообразнейшему языковому материалу, который будет необходим в его будущей профессии.

На занятиях по дисциплине «Профессионально-ориентированный русский язык» постоянно обращается внимание студентов на характерологические особенности будущей профессии. Практические занятия и самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя направлены на развитие творческой активности студентов, создание мотивации к обучению. В ходе занятий для обсуждения предлагаются следующие актуальные вопросы: «Что такое культура речи; каковы особенности хорошей (образцовой) речи; что такое языковая норма; каковы особенности русского ударения; какие лексические, грамматические, стилистические нормы литературного языка вы знаете; каковы особенности служебно-делового общения; какие требования предъявляются к речевой коммуникации в деловой сфере; что такое деловая беседа и какова роль вопросов в ней; каковы особенности телефонного разговора и этикета и т.п.».

Содержание модуля программы направлено на формирование коммуникативной компетенции, которая развивает творческую активность, дает свободу в выборе индивидуального пути освоения и применения полученных знаний. Этот модуль знакомит студентов с наиболее важными для будущих специалистов жанрами устной и письменной речи: этикет электронной почты (структура электронного письма); презентация (особенности, шаблоны презентации в программе PowerPoint) дискуссия и диспут, публичное выступление. На занятиях создается обстановка реального общения, моделирование живых, естественных ситуаций, в процессе

реализации которых студенты максимально развивают свои коммуникативные способности.

Проверкой уровня сформированности навыков и умений является проведение пресс-конференции, круглого стола. Сейчас стало очень распространенным делать презентацию на какую-либо тему. Делается это для того, чтобы научить студента выражать свои мысли кратко и понятно. Во время создания презентации он планирует свою речь, думает как ему кратко рассказать о заданной теме. Студенту приходится работать с материалом, сортировать, выстраивать и отсеивать самые важные тезисы и изображения, тем более что информационные технологии позволяют создавать презентации с использованием аудио- и видеовставок, делать презентации динамичными и интерактивными. Наиболее продуктивны в самостоятельной работе студентов (СРС) и в самостоятельной работе студентов под руководством преподавателя (СРСП) подготовка и выполнение заданий, стимулирующих активность речемыслительной деятельности, например: составление коммуникативного портрета конкурентоспособного специалиста; проведение дискуссии на тему «Национальная специфика этики делового общения»; составление кейса «Необходимость соблюдения правил этикета для успеха в профессиональной деятельности»; подготовить сообщение на тему "Какой должна быть речь специалиста в ситуации профессионального общения" и т.д. [3, с. 52].

Таким образом, основная задача данного курса – развить умение студентов оптимально использовать средства русского языка при устном и письменном общении в сферах, непосредственно связанных с их будущей профессиональной деятельностью; умение находить и использовать информацию, используя различные источники; обладать навыками критического рассмотрения и осмысления полученной информации; умение предъявлять и обсуждать собственные выводы, сделанные на основе полученной информации, вступать в дискуссию; выслушивать и принимать во

внимание аргументированные выводы других; выступать публично, литературно выражая во мысли.

Список использованных источников:
1.Бирюкова С.Н. Формирование коммуникативной культуры студентов. Воронеж, 2004. – 199 с.
2.Баринова Т.Г. Компетентностный подход в обучении русскому языку. – Астрахань, 2004.
3.Мухамадиев Х.С. Профессионально-ориентированный русский язык: Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. - 214с.
4.Федосюк М.Ю. и др. Русский язык для студентов-нефилологов: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2002. -256 с.

Деякі аспекти вивчення біології, як частини професійно–орієнтованого навчання іноземних слухачів доуніверситетської підготовки

Гамуля О.В.
канд.фарм.наук, старший викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки
Національного фармацевтичного університету
м. Харків, Україна

Навчання іноземних громадян в закладах вищої освіти Україні є однією з важливих складових загальної стратегії інтеграції України в світове освітнє та наукове співтовариство. Доуніверситетський етап підготовки для більшості іноземців є важливою і необхідною умовою підготовки до вступу у ЗВО та для їх професійно-комунікативного розвитку за обраним напрямом. Мета доуніверситетської освіти – підготувати іноземних слухачів до навчально-пізнавальної діяльності в новому, не рідному, соціокультурному середовищі.

Основним завданням освітнього процесу на підготовчому відділенні є забезпечення вивчення слухачами української мови, як мови повсякденного та професійного спілкування, на достатньому для подальшого навчання рівні. На цьому етапі свого навчання іноземні слухачі мають навчитись: 1) розмовному стилю мовлення для виходу в побутове спілкування; 2) читанню текстів за фахом; 3) сприйняттю лекційного матеріалу на слух (аудіювання);

4) конспектуванню прочитаного професійно орієнтованого тексту;
5) конспектуванню лекції [1, с.22].

Для успішного опанування майбутньої спеціальності в медико-біологічних і фармацевтичних ЗВО слухачам підготовчих відділень необхідно засвоїти необхідний мінімум спеціальної лексики і термінології з профільних дисципліни. Це є одним з найважливіших і необхідних умов навчання і отримання відповідних знань і умінь, формування компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Біологічні знання, отримані на підготовчому відділені максимально орієнтовані на майбутніх фахівців з медицини, біології.

Серед предметів, які вивчають студенти, «Біологія» є важливим професійно орієнтованим курсом, необхідним для підготовки майбутнього абітурієнта до успішного навчання за обраною спеціальністю. Вивчення біології українською мовою як іноземною – це перший етап професійної підготовки іноземних слухачів. Біологія є комплексною і складною дисципліною, тому що містить велику кількість професійної лексики. Велика кількість термінології обумовлена біорізноманіттям, особливостями будови та фізіології видів.

Доуніверситетська підготовка з біології має свою специфіку, яка обумовлена особливістю методики «подвійного навчання», коли слухачі водночас опановують мову навчання, конструкції наукового стилю та термінологічний матеріал.

Ще одна складність, з якою стикається викладач біології, це різний рівень базової підготовки слухачів. Він може бути пов’язаний з особливостями освітніх стандартів різних країн світу, або з неоднаковими можливостями у отриманні освіти в країнах з різним розвитком науки та економіки. Саме тому наукова складова освітньої програми фахових дисциплін має містити завдання різного призначення. Перша група – завдання розраховані на слухачів з

достатнім рівнем біологічних знань, друга група – завдання розраховані на вирівнювання слухачів, освітні компетентності яких є недостатніми.

Таким чином, за період навчання, слухачі повинні засвоїти певний теоретичний матеріал з біології та оволодіти професійною українською мовою на рівні достатньому.

Програма курсу «Біологія» складається з двох модулів, які поділені на п’ять змістових модулів. Перший модуль присвячений вивченню питань з загальної біології. Для вивчення цього матеріалу слухачі вже повинні володіти основами української мови. Отримані знання при вивченні програмного матеріалу першого модуля є базовими. Другий модуль присвячений питанням з анатомії та фізіології людини, основ паразитології, основ генетики і ботаніки. Цей модуль є початковою стадією формування професійно орієнтованих знань для студентів медико-біологічного і фармацевтичного профілю. Кожен змістовий модуль містить декілька тем. Вивчення кожної теми складається з декілька етапів: знайомство з термінологією, читання запропонованого навчального тексту, відповіді на питання за текстом, виконання письмових завдань різної складності. Для закріплення і перевірки отриманих знань надаються тестові завдання різного рівня складності, завдання для самостійної роботи, контрольні питання для самоперевірки. Запропоновані тексти мають невеликий обсяг, їх складність і наповненість спеціальною лексикою збільшуються в міру опанування слухачами дисципліни та мови.

Під час навчання, відповідно до програми, слухачі знайомляться з біологічними термінами, поняттями, процесами, вчаться використовувати мовні біологічні конструкції. Навчальні тексти і завдання з біології будуються з використанням конструкцій наукового стилю. При цьому викладачеві потрібно вирішити ряд завдань, а саме: відбір певної кількості термінів для початкового етапу ознайомлення з дисципліною, вибір необхідних конструкцій наукового стилю мовлення та подальшого складання словосполучень і речень з новими термінами, слід звернути увагу на основні синонімічні конструкції і слова.

Також не слід перевантажувати наукові тексти термінологією на початковому етапі вивчення дисципліни, а поступово ускладнювати тексти [2, с.296].

У навчальному прцесі на доуніверситетському етапі підготовки іноземних громадян дуже важливо використовувати різні методи навчання. Це можуть бути лекції, практичні заняття, самостійна робота. Мета лекції – це навчити слухача сприймати на слух професійно-орієнтований матеріал, отримати навички конспектування. Впровадження на лекціях комп'ютерних презентацій сприяє кращому засвоєнню та розумінню матеріалу. Для цього презентації повинні містити не лише ілюстративний матеріал – таблиці, схеми, рисунки, а й містити достатню для слухачів наукову та лексичну інформацію у вигляді тез, яка не лише сприятиме засвоєнню матеріалу під час лекції, а й буде корисною під час самостійної роботи слухачів.

Важливою умовою забезпечення викладання дисципліни «Біологія» на етапі доуніверситетської освіти є забезпечення навчального процесу комплексом навчально-методичних матеріалів для аудиторної та самостійної роботи студентів. Ці видання для іноземних студентів мають містити максимальну кількість ілюстративного матеріалу. Особливо важлива наочність при вивченні дисциплін біологічного профілю. Наочні посібники дозволяють слухачам легше пов’язати свої знання з українською науковою лексикою. Це допомагає активізувати навчальний процес, сприяє кращому розумінню і засвоєнню студентами нового матеріалу.

Вивчення дисципліни «Біологія» іноземними громадянами, професійно орієнтованими на опанування медико-біологічних спеціальностей, є важливою складовою навчання на доуніверситетському етапі.

Список використаних джерел:

1. Богиня Л.В. Навчання іноземних студентів підготовчого відділення наукового стилю мови – перший крок до вивчення фахових дисциплін / Л.В. Богиня // Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні: матеріали навч.-наук. конф. з міжнар. участю (21 березня 2019 р.). - м. Полтава: УМСА, 2019. – С. 22-23.
2. Тихоненко О.В. Місце наукового стилю в навчанні української мови як іноземної / О.В.Тихоненко //Інновації та традиції у мовній підготовці студентів: тези доп. міжнар. наук.–практ. семінару (14 грудня 2017 р.). – Харків: ХНУБА, 2017. – С.295-297.

Коммуникативный аспект обучения письменной речи студентов-нефилологов

Греул О.А.
старший преподаватель кафедры украинского языка и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального университета строительства и архитектуры г. Харьков, Украина

В данной работе освещен коммуникативный аспект проблемы обучения иностранных студентов-нефилологов коммуникативно значимой научной письменной речи.

С нашей точки зрения, профессионально ориентированная коммуникация требует доминирующего развития у студентов-нефилологов двух видов речевой деятельности – чтения и письменной речи.

Как показал наш опыт работы со студентами-старшекурсниками, обучение письменной речи состоит преимущественно в подготовке к оформлению рефератов, докладов, сообщений, дипломных работ средствами русского языка и должно идти в направлении формирования и совершенствования умения создавать коммуникативно значимые виды письменной речи.

Такое обучение будет успешным, если при составлении комплекса упражнений составители поставят перед собой цель формирования и совершенствования специальных умений письменной речи, обусловленных психолингвистическими особенностями коммуникативной профессиональной деятельности.

Комплекс упражнений должен представлять собой функциональную целостность. Цель комплекса – коррекция и совершенствование умений и навыков письменной речи, сформированных ранее, а также формирование и совершенствование специальных умений, необходимых для корректного оформления рефератов, докладов, дипломных работ. Наиболее эффективны,

как показал на опыт, аспектно направленные условно-речевые и подлинно речевые упражнения.

Изложенные принципы нашли отражение в созданном на кафедре методическом пособии по развитию навыков письменной речи студентов-иностранцев на продвинутом этапе.

При этом мы сосредоточили своё внимание на одном из лексико-семантических разрядов русского языка – устойчивых словосочетаниях, составляющих основу клишированной речи, занимающей важное место в письменной речи студентов.

При отборе сочетаний для пособия дополнительно были проанализированы материалы газет, пособий по страноведению, общественно-публицистических журналов. Указанным методическим пособием могут пользоваться студенты и преподаватели. В словарной части представлены наиболее употребительные устойчивые сочетания, однородные в структурном отношении: преимущественно сочетания глаголов с существительными с предлогами и без них.

При развитии лексических навыков были использованы следующие типы упражнений:

а) на сочетаемость слов-компонентов типа: определить, с какими существительными сочетаются данные глаголы; определить, с какими глаголами сочетаются данные существительные;

б) на определение ситуативного употребления сочетаний;

в) на семантический анализ словосочетаний;

г) грамматические упражнения.

В методическом пособии содержатся элементы развития дискуссионных умений студентов-иностранцев: давать четкое определение основных понятий; выделять существенные и несущественные признаки предмета, отраженного в понятии; правильно определять содержание и объем понятий; вскрывать неточности в определении понятий.

В пособии приводятся упражнения творческого характера на развитие навыков устной и письменной речи учащихся и предусмотрены домашние задания.

В настоящее время идет апробация созданного методического пособия, после чего будут сделаны конкретные рекомендации по его внедрению.

Особливості професійно-орієнтованого дискурсу та його значення у навчанні професійному спілкуванню іноземних студентів

Деркач Г.О.
канд. психол. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного університету радіоелектроніки
м. Харків, Україна

Сьогодення визначає провідну націленість освітнього процесу – формування єдиного європейського ринку висококваліфікованої праці. Цей факт вносить певні зміни до умов навчання майбутніх фахівців різного профілю, особливо фахівця, який здобуває освіту на іншій мові. Рівень володіння мовою майбутньої спеціальності безпосередньо впливає на якість і результати навчальної діяльності студентів-іноземців. В умовах глобалізації сучасної спільноти майбутній фахівець повинен володіти мовою на зовсім іншому рівні – як інструментом професійної міжкультурної комунікації, що забезпечить йому мобільність та конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці. Враховуючи цей факт, виникає потреба у цілеспрямованому навчанні професійній мові, яка включає вивчення стратегій комунікативної поведінки, типових ситуацій професійного характеру для різноманітних спеціальностей. Такий підхід в навчанні мові спеціалізації поглибшає значення поняття дискурсивної компетенції. Саме дискурсивна компетенція є частиною комунікативної компетенції та зазначає собою знання різних типів дискурсів і правил їх складання, вміння створювати і розуміти їх в різноманітних ситуаціях спілкування.

Професійне спілкування сьогодні розглядається як дискурсивне мовлення, що стало об'єктом наукових досліджень багатьох лінгвістів (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Л. Безугла, Є. Бенвеніст, Є. Бондаренко, П. Донець, О. Селіванова, О. Сиротіна та ін.). Останнім часом поняття текст пов'язують із поняттям дискурс, що трактується як мовлення, «занурене у життя» (Н. Арутюнова), «життя тексту в нашій свідомості» (К. Серажим). Отже, дискурс є одним з ключових термінів сучасної лінгвістики. Дискурс є об'єктом дослідження таких наук, як філософія, психологія, соціологія, літературознавство, лінгвістика. Цей факт пояснює величезну різноманітність трактувань дискурсу, які існують сьогодні. Термін «дискурс» є популярним, але мало визначеним [3, с. 111]. Навіть у мовознавстві термін дискурс використовується для позначення феноменів різного порядку. Аналізу цього феномена присвячено широке коло робіт як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів [3]. Незважаючи на велику різноманітність дефініцій дискурсу, дослідники виділяють та підкреслюють такі риси дискурсу, як жива мова, сукупність процесу та результату [1], наявність екстралінгвістичних факторів, дискурсивний контекст [2]. Дискурс розглядається як складне мисленнево-комунікативне явище, при вивченні якого необхідний облік як лінгвальних, так і екстралінгвальних факторів. Особливістю професійно-орієнтованого дискурсу є його включення у контекст професійної діяльності, реалізація в діловому спілкуванні і представлення у наступних мовленевих діях: презентація матеріалу, письмовий або усний обмін інформацією, вираження особистої думки, обговорення, дискусія зі специфічною лексикою та термінологію. Для кожного виду професійного дискурсу існують характерні стійки сполучення, мовні зразки, «дискурсивні формули». Завданням професійного дискурсу є рішення ділових запитань, обмін інформацією, фактами, даними з приводу яких комуніканти вступають в спілкування. Навчання професійно-орієнтованому дискурсу включає наступні аспекти: навчання мові взаємодії, професійно-орієнтоване навчання цінностям та знанням, понятійному апарату та ідеям

професійно інтелектуальної, соціокультурної сфер особистості. Важливим чинником при вивченні професіонального дискурсу є володіння мовним матеріалом (відібраний матеріал з різними одиницями мови різних рівнів: лексичний. граматичний, фонетичний; спеціальна фахова термінологія, з врахуванням цілей навчання у конкретному навчальному закладі), поєднанням визначених типів дискурсу актуальних для фахівця комунікативної ситуації, стереотипними мовними зразками, також лінгвосоціологічними та культурологічними особливостями представників ділового соціуму. Рівень володіння професіонально-орієнтованим дискурсом визначається умінням обирати тип дискурсу відповідного для конкретної ситуації спілкування, побудова дискурсу відповідно даній ситуації спілкування, вірне використання мовних конструкцій, формул та кліше характерних для даного випадку, досягнення комунікативної цілі. В контексті навчання професійному спілкуванню, враховується особливості дискурсу різних спеціальностей, аналізується його форма і зміст, починається активне використовування притаманних для даного дискурсу конструкцій, формул, отримання тим самим можливості взаємодії в різних ситуаціях професійної комунікації. Професійно-орієнтоване навчання іноземних студентів спрямовано на формування та розвиток таких глобальних компетенції як когнитивно-комунікативної і дискурсивної, необхідних для комунікації в усіх ситуаціях професійного спілкування. Навчання мові спеціальності враховує: накоплення спеціальної термінології (на основі володіння загальномовними лексико-граматичними компонентами); активне засвоєння граматичних (синтаксичних) особливостей, які характеризують офіціально-ділову мову та притаманні обраній спеціальності; навчання принципам структурування промови, як письмової, так и усної (аналіз, синтез, аргументація, дискусія).

Специфіка реалізації дискурсивного підходу в навчанні іноземних студентів професійній мові представлена в даній роботі за допомогою навчального посібника В.А. Демченко, Г.О. Деркач «Науковий стиль для

іноземних студентів економічних спеціальностей», апробація якого була здійснена в ХНУРЄ м. Харкова. До складу навчального посібника увійшли теми «Економіка та виробництво», «Фінанси і фінансова система», «Ціни та ціноутворення», «Управління економікою. Менеджмент», «Сучасний ринок», «Світовий ринок», «Світова валютна система». Зазначенні теми включають тексти з предметною спрямованістю, які сприяють засвоєнню студентами необхідних знань з предмету, а також відповідної лексики. Інформативна складова теми включає також лексико-граматичні завдання за допомогою яких студенти-іноземці читають, аналізують тексти за спеціальністю та складають промови за визначеною темою. Серед таких завдань, завдання знайти, запам'ятати нові слова та терміни за спеціальністю, пояснити їх значення, утворити словосполучення з ними, підібрати до них синоніми або антоніми. Утворення, ще до прочитання тексту логічно виправданих словосполучень, шляхом поєднання слів у різних комбінаціях (з правої та лівої колонки). Студенти навчаються за допомогою мовної здогадки пов'язувати слова у словосполучення. Зрозуміло, на даному етапі можливо і необхідно допускати варіативність можливостей. Також припускаються певні недоліки і помилки, але така діяльність спонукає студентів-іноземців до розумової діяльності. Граматичні перед текстові завдання повторюють конструкції наукового стилю мовлення характерні для даного типу дискурсу. Наприклад, засоби вираження відношення цілі в простих та складних реченнях. Розуміння та вірна інтерпретація інформації тексту за спеціальністю з'ясовується за допомогою після текстових завдань. В них пропонується закінчити фрази в відповідності до тексту, визначити наявність та вірність наданої інформації з текстом, розташувати пропозиції в логічній послідовності відповідно до змісту тексту. При виконанні завдань пропонується не звертатися за можливістю до змісту тексту, і тільки після виконання порівняти свої відповіді. Такі завдання спрямовані на рецептивні вміння сприйняття тексту в цілому, а також вибіркової інформації в ньому. Після отримання студентами необхідної

інформації та відпрацювання її мовного вираження починаються продуктивні (інтерактивні) завдання за темою. За зразком полілога-наради на обрану тему студенти-іноземці створюють промову, обрав потрібну інформацію. При цьому вони використовують інтенції (відзначені та оговорені раніше в тексті), які виражають згоду або незгоду, сумнів, надію, готовність, хвилювання, доручення. Здійснюється пошук інформації в Інтернеті, в інших джерелах (журнали, газети). Після цього студенти самостійно створюють у групах полілоги та обирають діючих осіб. Таким чином, організується ділова гра, метою якої є створення мовного ділового дискурсу на обрану тему за спеціальністю. У процесі ділової гри студенти слухають промови один одного, виявляють помилки та сильні сторони. Студенти обирають різні ролі: директора, топ-менеджера, рядового співробітника, клієнта, покупця, партнерів по бізнесу, перекладача. Викладач також може обрати для себе роль, або спостерігати, контролювати та оцінювати кожний з ситуативних дискурсів (мікродискурсів). Адресат в такій взаємодії намагається зрозуміти адресоване йому повідомлення. В той же час готується до відправлення інформації, створює особистісну промову та виконує цілу низку ментальних операцій, які пов'язані з відправленням інформації одержувачу. Після цього даний тип дискурсу трансформується в інші письмові та усні різновиди дискурсивної ділової діяльності: складання аналітичного звіту (усний публічний виступ), письмовий аналіз ринка; інтерв'ю з представниками фірми (діалог), розробка маркетингового плану фірми, порівняння фірми з конкурентами (слабке та сильні сторони, можливості). Наступне завдання: розіграти сценку проведення опитування потенційних споживачів товару (услуги) з метою визначення необхідності в цьому товарі (услуги), презентація товару, підтвердження контракту, обговорення пунктів контракту, заповнення певних параграфів контракту з використанням відповідної лексики.

Враховуючі наведене, можна зазначити, що даний підхід в навчанні студентів-іноземців використовується за для створення моделі навчання

української мови ділового спілкування, яка дозволить майбутнім фахівцям бути компетентними в дискурсивному відношенні як в навчальних так і в реальних ситуаціях ділового спілкування.

Список використаних джерел:
1. Морозова О.І. Діяльнісний стиль мислення у лінгвістичних дослідженнях. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна,* 2008. С. 41-45.
2. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. Москва: Лабиринт, 2004. 320 с.
3. Чурилина Л. «Языковая личность» в художественном тексте. ЛитРес, 2015. 239 с.

Цели и пути организации самостоятельной работы среди иностранных студентов

Димитров Д.Б.
к. физ-мат. н., доцент кафедры высшей математики
Варненского экономического университета
г. Варна, Болгария

Инновационный характер современной цивилизации и современной экономики требует человека инновационного типа, которого может сформировать только инновационное по своей сути образование. Повышение качества подготовки специалистов с высшим образованием, адекватных потребностям современного производства, обладающих необходимыми профессионально важными качествами, знаниями и умениями, способных самостоятельно и быстро адаптироваться в непрерывно меняющейся информационной и технологической среде, зависит от организации учебного процесса. Развитие международного сотрудничества в рамках Болонского процесса дает возможность приобщить к этой роботе иностранных экспертов и позитивно влияет на качество подготовки специалистов.

Особое место в современном образовании на уровне высшей школы отводится самостоятельной работе студентов, вопросы организации которой отражены в работах С.И. Архангельского, М.Н. Ахметовой, О.В. Акуловой, Н.В. Бордовской, О.Н. Крыловой, Д.Сиджимовой и др.

Самостоятельная работа, будучи многоаспектным и комплексным понятием, интерпретируется разными исследователями как целенаправленная учебно-познавательная деятельность. Самостоятельную работу следует трактовать как деятельность, направленную на рациональное усвоение знаний и развитие профессиональных компетенций. Именно в процессе самостоятельной работы проявляется творческая мотивация студента, индивидуальный стиль деятельности, самоактуализация и другие личностные качества будущего специалиста. В то же время результативность самостоятельной работы на современном этапе развития высшего образования зависит от организационной роли преподавателя, предполагающей постоянный мониторинг процесса самостоятельной деятельности обучающихся.

Обучение иностранных студентов в вузе осложняется целым рядом факторов. Существуют очевидные противоречия между потребностями иностранных студентов в получении образования в болгарских вузах и уровнем их адаптированности к условиям учебно-информационной, профессионально ориентированной среды высшей школы Болгарии; постоянно увеличивающимся объемом учебной информации для усвоения и реальными психофизиологическими возможностями ее восприятия иностранными студентами, которые предопределены спецификой обучения на неродном языке. В таких условиях особую важность приобретает задача активизации самостоятельной познавательной деятельности иностранного студента.

Творческий потенциал иностранного студента, его активность и самостоятельность определяются многими факторами: формами и методами его собственной работы, его приобщением к исследовательской деятельности и к научной школе, общей организацией учебно-воспитательного процесса. Надежную основу для развития активности и самостоятельности личности студента составляют психофизиологические особенности студенческого возраста. В этом возрасте продолжается интенсивное развитие сенсорных, мнемонических, психомоторных функций; возрастает скорость оперативной

памяти, переключения внимания, решения вербально-логических задач [1,54]. Реализация этих богатейших возможностей возраста связана с формированием познавательной сферы студента, с овладением индивидуальным стилем работы: умением определять для себя оптимальный режим труда и отдыха, найти наиболее адекватные способы усвоения знаний.

Особое внимание следует уделять организации самостоятельной работы иностранных студентов первых курсов. Студент должен пройти своеобразную фазу приспособления, адаптации к новым условиям жизни и требованиям вузовского обучения. У него должен сформироваться некоторый комплекс новых умений: умение слушать и записывать лекции на неродном языке, конспектировать первоисточники, самостоятельно организовывать занятия вне аудиторий, быстро находить нужные источники информации. Развитие умений самостоятельной работы происходит в процессе подготовки к занятиям. Развиваются умения самостоятельного поиска, отбора и переработки информации. Этому способствуют разные формы постановки заданий для подготовки к занятию – количество вопросов и их формулировка, указание конкретных источников, разделов, страниц – или предоставление студентам возможности самостоятельного поиска.

Анкетирование, проведенное среди студентов Экономического университета г. Варна, показало, что общее количество времени, которое первокурсники затрачивают на самостоятельную внеаудиторную работу, составляло в среднем у болгарских студентов – 2,6 часа, у студентов из стран ЕС – 3,1 часа, у студентов из Румынии, Македонии – 2,7 часа, у иностранных студентов из России, Украины, Белоруссии, Казахстана, Молдавии – 2,5 часа, у иностранных студентов из Турции – 1,8 часа.

Не менее важным представляется вопрос, насколько стабильным является режим самостоятельной работы первокурсников. Анализ исследований свидетельствует о том, что большинство иностранных студентов (60% опрошенных) и около половины болгарских студентов (48,8%) ежедневно

отводят самостоятельной работе определённое время. Остальные учащиеся пользуются скользящим графиком. Для самостоятельной работы, как правило, выделяется временной интервал от 16 до 18 и от 19 до 22 часов. Однако довольно большое количество студентов отвечает, что самостоятельной работе часто отводится более позднее время (позже 23 – 24 часов), что не может не влиять на её продуктивность.

Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что необходима специальная, систематическая работа по ознакомлению первокурсников с гигиеническими основами правильной организации режима труда и отдыха, с критериями, которые необходимо учитывать при выборе конкретного варианта режима.

Уровень подготовки студента к лекциям и семинарам в значительной степени определяется тем, какие материалы он использует, работая самостоятельно: учебники, конспекты лекций, дополнительную литературу, рекомендованную преподавателем или подобранную самостоятельно. К объективным причинам, снижающим эффективность самостоятельной работы, большинство иностранных студентов относят недостаток учебников по отдельным предметам, недостаточное знание языка обучения. Среди субъективных причин названы те или иные характерологические особенности личности, например, неорганизованность или отсутствие силы воли. Однако отрицательное влияние на продуктивность самостоятельной работы первокурсников оказывает не только недостаток волевых усилий, но и неустойчивость внимания, являющаяся следствием повышенной утомляемости, возникающей из-за неумения рационально организовать свои внеаудиторные занятия. Иностранными студентами иногда отмечается и такая причина, как неустойчивость настроения. В данном случае, по нашему мнению, речь идёт о тех психологических причинах, которые вскрывают специфику адаптации к новым условиям жизни и деятельности иностранного студента.

Специальная программа обучения иностранных студентов самостоятельной работе должна включать:

- диагностику студентом собственной познавательной потребности в расширении, углублении совокупности знаний, которые он получает в вузе;

- определение собственных интеллектуальных, физических возможностей, в том числе объективной оценки свободного от посещения вуза времени;

- определение цели самостоятельной работы – ближайшей и отдаленной. Например, необходимо дать себе ответ, нужно это для удовлетворения познавательной потребности, или, например, для продолжения обучения в высшем учебном заведении;

- разработку конкретного плана, долгосрочной и ближайшей программы самостоятельной работы;

- определение формы и времени самоконтроля.

Необходимо помнить, что самостоятельная работа ставит определенные требования не только перед студентами, но и перед преподавателями. Большинство преподавателей не проводят инструктаж выполнения самостоятельных заданий. А ведь студенту требуется тщательно объяснить, что и как он должен сделать, его нужно познакомить с методикой выполнения домашнего задания (в какой последовательности работать, с чего начинать, как проверять свои знания). Преподаватель должен доводить до студента мысль о необходимости выполнения заданий в целом и конкретного задания в частности, что требует стимулирования позитивных мотивов деятельности студента (познавательных интересов, обязанностей и ответственности в обучении и др.) Преподавателю необходимо осуществлять индивидуализацию самостоятельной работы, учитывать посильность самостоятельных заданий. Важно не перегружать студентов заданиями, т.к. это может негативно сказаться на познавательных интересах студентов, на ответственности за выполнение заданий и т.д.

Таким образом, для успешной реализации задач, стоящих сегодня перед европейским высшим образованием, самостоятельная работа студентов требует четкой организации, планирования, системы и определенного руководства (объем самостоятельных заданий, анализ трудностей, виды заданий, их проверка), что должно способствовать повышению качества учебного процесса в вузе.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Москва, 2004.
2. Harris Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe // Guy Harris. Bonn, HRK, 2000.- 77 p.
3. D. Pak. Bologna process and competence approach in training masters / D. Pak // Материали за 8-а международна научна практична конференция, «Найновите научни постижения». София, Болгария, 2012.– С. 16-18.

Особливості навчання професійної термінології студентів-іноземців у технічних ЗВО

Кісіль Л.М.
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

Проблема навчання іноземних студентів у технічних закладах вищої освіти України за майбутнім фахом їхньої діяльності завжди залишалася значущою, оскільки формування сучасного фахівця будь-яких галузей не можливо без опанування мови професії: ознайомлення з фаховою лексикою та термінологією, уміння працювати з науковим текстами та виступати перед аудиторією, підтримувати діалог, вступати в дискусію та ін. Термінологія є лексичною основою мови спеціальності, що свідчить про необхідність іноземним студентам у процесі їхньої професійної мовної підготовки оволодіти великою кількістю термінів, які за сферою вживання, на думку багатьох вчених, класифікуються як загальнонаукові, загальнотехнічні, галузеві і вузькогалузеві [3, с.129].

Різні складові проблеми навчання професійного спілкування майбутніх вітчизняних та іноземних економістів вивчали лінгводидакти Ю. Авсюкевич, Н. Драб, С. Кожушко, Л. Личко, О. Тарнопольський та ін.; юристів – С. Кіржнер, Л. Котлярова, Г. Савченко та ін.; медиків і фармацевтів – Г. Іванишин, Л. Субота, В. Циганенко, Н. Авраменко, О. Петращук, І. Рябцевич та ін.; інженерів, працівників сфери обслуговування –А. Приходько, І. Семененко, О. Резван, Л. Кузьміна, З. Гирич, С. Коломієць, Н. Московчук, Л. Береза, І. Дроздова, О.Палка, І. Савчак, О. Гриджук та ін. Крім того, досліджували питання, пов'язані з функціонуванням термінів і термінологічних словосполучень у професійному мовленні такі вчені-лінгвісти: Д. Лотте, Т. Канделакі, Г. Винокур, К. Авербух, В. Карабан, Т. Панько, Н. Нікуліна, З. Куньч, Н. Книшенко, Ю. Зацний, Т. Пахомова, О. Баловнєва та ін. Для викладача української мови як іноземної актуальним залишається пошук найбільш ефективних методів, що сприятимуть вивченню та засвоєнню професійної термінології майбутніми іноземними інженерами.

Проблема навчання фахової термінології як основи термінологічної компетентності у сфері професійного спілкування студентів технічних ЗВО була і є актуальною в сучасній методиці навчання української мови. Крім того, підготовка висококваліфікованих професіоналів, зокрема іноземних, завжди залишається найважливішим завданням вищої школи. Критерієм якості підготовки іноземного випускника ТЗВО виступає професійно-комунікативна компетентність, однією зі складових якої є термінологічна. Вільне володіння термінологією для майбутніх іноземних інженерів є запорукою успішної комунікації. Слід зауважити, що в сучасному мовознавстві існує багато тлумачень понять «термінологія», «терміносистема», «термін», «терміноелемент». На нашу думку, наведені нижче визначення є найбільш придатними для пояснення на занятті, оскільки враховують усі рівні мовної підготовки іноземних студентів. Так, *термінологія* (лат. terminus – межа, рубіж + грецьк. logos – слово, поняття, вчення) – 1) сукупність термінів, що

позначають поняття конкретної наукової чи виробничої галузі; 2) наука, що займається вивченням термінів (те саме, що термінознавство); 3) сукупність термінів у мові загалом [2, с. 35]. Із термінологією тісно пов'язане поняття «терміносистема», що трактується як система термінів певної галузі науки, техніки, мистецтва та ін., яка враховує лексико-семантичні й словотвірні зв'язки між номінаціями – термінами [1, с. 183]. Можна вважати, що упорядкована термінологія це і є терміносистема. Традиційна лінгвістика розуміє *термін* як слово чи словосполуку, що «вживається для точного вираження поняття з будь-якої галузі знання – науки, техніки, мистецтва, політики» [2, с. 35]. У структурі терміна виділяється компонент – терміноелемент – значуща його частина, що мотивована ознаками вираженого терміном поняття [2, с. 35].

У процесі професійної мовної підготовки іноземні студенти мають добре знати як загальнонаукові і міжгалузеві терміни, так і поняття з фаху навчання – вузькоспеціалізовані терміни. Термінологізація – перехід загальновживаних слів у терміни, основу якої складають метафори та спеціалізація значення [2, с. 35]. Слід зауважити, що не лише викладачі з української мови як іноземної, а й викладачі-предметники мають пояснювати на заняттях іноземним студентам інженерно-технічних спеціальностей термінологізовані слова і словосполуки, що зустрічаються у наукових текстах чи в усному професійному мовленні, наприклад: *збудження (атома), живучість (системи), крихкість (матеріалу), крило (автомобіля), плече (важеля),* свічка *(запалювання)*.

Як відомо, за структурою терміни можуть бути однокомпонентними, двокомпонентними й багатокомпонентними. Серед однокомпонентних термінів, що зустрічаються в науково-навчальних текстах і в усному та писемному мовленні іноземних студентів інженерно-технічних спеціальностей зустрічається чимало інтернаціональних термінів, що, на нашу думку, сприяє швидкому оволодінню необхідним лексичним запасом у сфері науково-технічної термінології, оскільки здебільшого грецького й латинського

походження міжнародні терміноелементи (*авто-, електр-, екс-, пневмо-, гідро-, вібро-, макро-, мікро-, сейсм-,інтер-, а-, гідро-, -ультра* та ін.) є будівельними морфемами великої кількості термінів, що функціонують у багатьох термінологічних системах, зокрема українській, французькій, німецькій, туркменській та ін. Однак у процесі професійної мовної підготовки у ТЗВО студенти-іноземці повинні знати і поступово залучати до свого усного й писемного мовлення не лише інтернаціональні терміни (*сейсмоприймач, автоклав, експозиметр, пневмоакумулятор, гідромеханіка, вібробрус, макроліквація, мікромір, асинхронізм, інтерполятор, ультрацентрифуга* та ін.), але й власне українські (*передавач, довбило, долото, заглушка, згортка, клямка, шурник, півкільце, притискач, змішувач та ін.)*.

Дослідниця української дорожньо-будівельної терміносистеми Н. Книшенко зазначає, що у галузі дорожнього будівництва доволі розповсюджені двокомпонентні словосполучення (бінарні), що є найбільш продуктивними, й багатокомпонентні (три й більше компонентів), які побудовані на основі підрядного зв'язку, а саме таких його форм, як узгодження та керування [4, с. 63]. Слід зазначити, що терміни, які утворено аналітичним способом, функціонують не лише у вищезгаданій галузі, але й у інших галузях знань, за якими здобувають вищу освіту іноземні громадяни у технічних ЗВО, зокрема студенти Харківського національного автомобільно-дорожнього університету. Так, у наукових текстах, навчально-методичних вказівках із дисциплін галузей знань, як-от транспорт, архітектура та будівництво, механічна інженерія, автоматизація та приладобудування, зустрічаються, наприклад, такі терміносполуки, що за сприянням викладача й внаслідок продуктивної самостійної роботи, мають бути зрозумілими студентам-іноземцям: а) двокомпонентні – *гусеничний кран, кермове керування, штукатурно-затиральна машина;* б) трикомпонентні – *аналітичне конструювання регуляторів, величина спрацьовування реле, гнучкий зворотний зв'язок*; в) чотирикомпонентні – *функціональний нелінійний закон регулювання,*

цифрова система автоматичного керування, коефіцієнт забезпечення розрахункової швидкості. Наведені приклади ілюструють, що термінологічні словосполучення в науково-технічній термінології здебільшого утворено на основі керування та узгодження.

Викладачеві-мовнику під час роботи з текстовим матеріалом доцільно нагадати студентам-іноземцям, що залежне слово ставиться у певному відмінку, якого вимагає головне слово (найчастіше – Р. в.), наприклад: *автомат подавання, закон інерції, дзеркало горіння, механіка ґрунтів, система живлення*. Крім того, на заняттях потрібно пояснювати студентам особливості функціонування віддієслівних іменників, що також можуть вимагати певних відмінків (зв'язок – керування), наприклад: *регулювання контрастності – регулювання (Н. в.) чого? контрастності (Р. в.), але регулювати що? контрастність (Зн. в.); фрезування канавок – фрезування (Н. в.) чого? канавок (Р. в.), але фрезувати що? канавки (Зн. в.)*. Слід нагадати іноземцям і про видові пари дієслів: *заряджати (НДВ) – зарядити (ДВ), зрощувати (НДВ) – зростити (ДВ), з'єднувати (НДВ) – з'єднати (ДВ)*.

Під час аналізу термінологічних словосполучень викладач-мовник має також звернути увагу іноземних студентів на особливості узгодження прикметників з іменниками за родом, числом і відмінком, наприклад: *надлишкова потужність – потужність (ж. р., однина, Н. в.) яка? надлишкова (ж. р., однина, Н. в.); металевого скрапу – скрапу (ч. р., однина, Р. в.) якого? металевого (ч. р., однина, Р. в.); перемикальні штепселі – штепселі (множина, Н. в.) які? перемикальні (множина, Н. в.)*. Зауважимо, що у процесі фахової підготовки іноземні студенти основних факультетів зустрічають чимало термінологічних одиниць, що утворені шляхом складання основ і цілих слів, наприклад: *розчинонасос, крейдотерка, кран-балка, орієнтир-буссоль, мікросхема, самонавантажувач, монорейка, автозамикач, культиватор-підгортач* та ін.

У процесі роботи над професійно-орієнтованим текстом бажано, щоб у студентів-іноземців були власні словнички, куди б вони записували терміни з фаху навчання з наданим перекладом рідною мовою. Важливу роль у викладанні УМІ відіграє співпраця викладача-філолога, який не є спеціалістом, наприклад, з галузі автоматики та приладобудування, з фахівцем відповідної галузі.

На нашу думку, навчання майбутніх іноземних інженерів спеціальної термінологічної лексики здійснюється ефективно лише за таких умов: 1) навчання української мови як засобу спілкування; 2) залучення студентів до активної мовленнєвої діяльності; 3) використання комунікативно-когнітивного підходу; 4) навчання мовних аспектів (вимови, лексики, граматики) та всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, аудіювання і письмо); 5) здійснення відбору й організації навчального матеріалу на основі предметної спрямованості та професійної значущості. Крім того, вивчення професійно-орієнтованої термінології іноземними студентами інженерно-технічних спеціальностей має носити послідовний та системний характер. Істотну роль у процесі формування як термінологічної, так і комунікативної компетентності відіграє система завдань, що сприяє входженню іноземних студентів у сферу професійної комунікації.

Отже, вирішального значення набуває опанування професійної термінології у становленні майбутніх іноземних фахівців, які мають вільно орієнтуватися в логічно-понятійній системі інженерної галузі і лексичній системі мови фаху. Знання термінологічної лексики дозволить вільно дискутувати на професійні теми, працювати зі спеціалізованими текстами, складати номінативний, питальний і тезовий плани, анотувати й реферувати наукові статті, виступати з повідомленнями як безпосередньо на заняттях з української мови або з фахових дисциплін, так і на студентських наукових конференціях, семінарах, олімпіадах тощо. У процесі навчання української мови визначення складу та обсягу термінологічної лексики в межах текстів

фахового спрямування сприятиме оптимізації навчання, глибшому розумінню механізмів запобігання негативного мовного впливу і розвитку усного і писемного професійного мовлення майбутніх іноземних фахівців інженерно-технічних спеціальностей під час їхньої професійної мовної підготовки у технічних ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Єрмоленко С. Я., Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ: Либідь, 2001. 224 с.
2. Загнітко А.П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Т.2. Донецьк: ДонНУ, 2012. 388 с.
3. Канделаки Т.Л. Значение терминов и системы значений научно-технических терминологий. *Проблемы языка науки и техники: логические, лингвистические и историко-научные аспекты терминологии*. Москва: Наука, 1970. 232 с.
4. Книшенко Н.П. Багатокомпонентні терміни української дорожньо-будівельної терміносистеми. *Всеукраїнський науковий журнал «Мандрівець». Серія «Мовознавство»*. Тернопіль: Мандрівець, 2014. № 111. Вип. 3. С. 62–66.
5. Новий російсько-український політехнічний словник: 100 000 термінів і термінів-словосполук / уклад. М. Зубков. Харків: Гриф, 2005. 952 с.

Особливості викладання іноземним студентам економічних дисциплін англійською мовою

Кудрявцев В.М.
канд.екон. н., доцент кафедри економіки і підприємництва
декан факультету підготовки іноземних громадян
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна

Сьогодні наша держава все більш прагне до розширення міжнародних зв'язків у сфері вищої професійної освіти. Це пов'язано не тільки з наміром зайняти гідне місце у світовому науковому співтоваристві, але й з економічною складовою, завдяки якій з'являється можливість вкладати додаткові ресурси у розвиток інноваційних технологій, сучасні наукові проекти, модернізацію традиційних методів дослідження тощо. Залучення в умовах жорсткої конкуренції іноземних студентів до українських ЗВО стає найважливішим завданням сучасної вищої освіти України. Ситуація, що склалася сьогодні у

вищій освіті, вимагає більш уважного і грамотного підходу до навчання іноземних громадян [2, с. 19]. Просування експорту освітніх послуг буде успішним лише за умов підготовки висококваліфікованих фахівців, затребуваних на світовому ринку праці.

Основним інструментом представлення даних у сфері науки та техніки є сьогодні англійська мова. Цією мовою спілкуються науковці з різних країн на міжнародних конференціях, публікують статті, проводять курси підвищення кваліфікації тощо. Англійська мова є найбільш популярною іноземною мовою у більшості країн світу. Саме тому все більша кількість іноземних студентів, приїжджаючи до України, обирають навчання англійською мовою. Викладання англійською мовою є перспективним і стратегічно важливим напрямом навчально-педагогічної роботи в українських закладах вищої освіти.

Власний досвід викладання іноземним студентам економічних дисциплін англійською мовою дає змогу висловити деякі міркування щодо особливостей цього процесу і визначити можливі шляхи їх вирішення.

Навчально-пізнавальні труднощі, пов’язані, в першу чергу, з недостатньою англомовною підготовкою, подоланням відмінностей в системах освіти; адаптацією до нових вимог і системи контролю знань; організацією навчального процесу, що повинен будуватися на принципах саморозвитку особистості, «вирощування» знань, прищеплення навичок самостійної роботи – істотно ускладнюють безпосередньо сам процес навчання .

У процесі навчання студентів-іноземців викладачі зустрічають низку складностей. Одним з головних питань, що необхідно вирішити з метою інтенсифікації та вдосконалення навчального процесу з англомовними студентами, є питання їх лінгвістичної підготовки. І для вітчизняних викладачів, і для більшості іноземних студентів англійська мова не є рідною. Рівень знання мови у суб’єктів спілкування нерідко є зовсім різним і часто не дуже високим.

Значні труднощі виникають в іноземних студентів при читанні навчально-методичної літератури з дисципліни. При цьому проблема полягає не тільки в розумінні матеріалу, оскільки економічні дисципліни включають великий обсяг термінів і понять, але і в цілому, в складності та неправильному перекладі окремих слів і виразів. Ще одною значною трудністю є сприйняття нової інформації на слух. Особливо гостро це питання постає на лекційних заняттях. Наслідком цього виступає невміння конспектування лекцій, тобто записування лекційного матеріалу. Отже, одним з компромісних шляхів вирішення цієї проблеми, на наш погляд, є підготовка навчальних посібників, в яких виклад матеріалу буде відбуватися за допомогою коротких логічних речень, без складних і громіздких оборотів, що не спотворюють зміст теми, а навпаки, сприяють його кращому розумінню. Крім того, має сенс включення великої кількості ілюстрацій, схем і таблиць, що полегшують розуміння і систематизують знання студентів.

З іншого боку, перед викладачами, які оцінюють усну відповідь іноземних студентів, часто стоїть також проблема розуміння мовлення іноземних студентів з певних країн, тому що їх вимова англійською мовою має достатньо помітні діалектичні відмінності (наприклад, англійська мова студентів з Китаю).

Безсумнівно, складність для викладача представляє також різна базова підготовка студентів, тому що в одній студентській групі знаходяться представники різних країн і, відповідно, вимоги до отриманої ними середньої освіти були також різними. Як результат – виникнення проблем у розумінні матеріалу, коли необхідним є синтез і аналіз знань з інших дисциплін, з якими тісно пов'язані економічні, такими як, наприклад, математика. Найчастіше складність предмета породжує низьку зацікавленість студентів.

При самостійному вивченні теоретичного матеріалу у студентів-іноземців виникає ще одна проблема: при використанні словників вони виявляються нездатними обрати відповідний цьому контексту переклад, інтерпретувати

окремі слова в смислові фрази. Все це призводить до великих витратах часу при практично нульовому результаті. У цьому випадку навіть старанний студент-іноземець відчуває сильний стрес, що може стати причиною симптомів депресії, нездужання, почуття власної безпорадності та інших негативних наслідків [1, с. 36]. Таким чином, з метою оптимізації засвоєння навчальної інформації доцільно адаптувати структуру подачі теоретичного матеріалу, враховуючи особливості сприйняття його змісту іноземними студентами.

Позначимо основні аспекти структури навчально-методичних матеріалів з економічних дисциплін, що призначені для англомовних студентів-іноземців. По-перше, тексти, представлені у посібнику, повинні бути адаптованими для розуміння, не містити довгих багатоскладових речень. По-друге, необхідно використовувати однозначні терміни, уникати слів з безліччю значень; одні й ті ж поняття, явища, терміни позначати однаковими словами; при використанні скорочень слід вживати тільки загальновизнані та надавати їх роз'яснення. У процесі такої самостійної роботи у студента формуються навички наукового пізнання і викладу теоретичного матеріалу, розвивається абстрактне мислення, піднімається внутрішня самооцінка, генерується ідентифікація себе як майбутнього фахівця. Крім того, така конфігурація подачі навчальної інформації суттєво економить час студента, позбавляє його від нескінченних пошуків адекватних перекладів, знижує загальну стомлюваність, вселяє оптимізм. По-третє, при формуванні структури теоретичного матеріалу для студентів-іноземців доцільно регламентувати обсяг навчальної інформації і рівень її засвоєння, забезпечувати контроль отриманих знань в комплексі з іншими формами освітньої діяльності.

Таким чином, особливості, що виникають при викладанні іноземним студентам економічних дисциплін англійською мовою у якості мови-посередника, можна умовно представити як сукупність освітніх (складності в розумінні студентами самого предмета, нестача навчально-методичних матеріалів, недостатній і неоднаковий рівень володіння мовою студентами)

факторів; соціальних (політичних, релігійних, культурологічних) та особистісних факторів.

Список використаних джерел:
1. Моргунова Н.С. Шляхі підвищення продуктивності навчання іноземних студентів. Raboty XIII mezinárodní vědecko - praktická «Moderní vymoženosti vědy – 2017». Díl 9. Pedagogické vědy.: Praha. Publishing House «Education and Science» С. 35-40.
2. Тохтар Г.І., Моргунова Н.С. Сучасні проблеми здійснення рекрутингу іноземних студентів на навчання у ЗВО України. *Вісник Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*. 2018. Вип. 80. С. 19-23.

Названия строительных материалов в историко-архитектурном дискурсе (первобытная архитектура и архитектура Древнего Египта)

Мосьпан Е.П.
канд. филол. наук, доцент кафедры украинского языка и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального университета строительства и архитектуры, г. Харьков, Украина

В наше время многие вузы стараются в рамках курса начальной языковой подготовки иностранных граждан готовить студентов «под себя», начиная уже на подфаке обучать их узкоспециальной лексике и чтению спецтекстов. Такой подход обуславливает как сужение тематики спецтекстов до узкопрофессиональной, так и их особое лексическое наполнение. Поскольку на подготовительном этапе, в отличие от базовых факультетов, иностранные студенты работают с текстами по будущей специальности только на занятиях по языковой подготовке, требования к подбору специальной лексики особые.

Обеспечить качество отбора учебного материала может лингвистический анализ текстов дисциплин, занимающих существенное место в базовой подготовке специалистов. Для будущих архитекторов одной из таких дисциплин является «История архитектуры», откуда, как правило, и отбираются тексты для начальной языковой подготовки иностранных граждан. Значительная часть учебного материала в данном курсе представлена в виде описаний известных памятников архитектуры, которые включают их

месторасположение, конструктивные особенности, использованные строительные материалы и др. Выявление типичной структуры таких описаний, анализ лексико-грамматического наполнения их отдельных частей, учет результатов такого исследования при составлении учебных пособий по научному стилю речи для иностранных студентов, на наш взгляд, позволят повысить качество языковой подготовки иностранцев. Нами уже был произведен анализ структуры описания архитектурных памятников и выявлены наиболее частотные группы специальной лексики в текстах по архитектуре Древнего Египта [2]. Данное же исследование связано с формированием одной из базовых речевых компетенций будущих строителей и архитекторов – с умением рассказать об использованных во время строительства того или иного объекта строительных материалах. Начинать обучать ему можно на основе тех же текстов о памятниках архитектуры Древнего мира. Анализ соответствующих разделов тематических учебных пособий [1] позволил выявить словообразовательный, синтагматический и функциональный потенциал наиболее частотных номинаций.

Одним из самых доступных материалов является *камень*. В историко-архитектурном дискурсе эта лексема, обозначая стройматериал, используется преимущественно в единственном числе. Чаще всего она встречается в глагольных конструкциях, демонстрируя практически весь спектр падежных форм, а также в конструкциях с отглагольными существительными: *доставлять, применять, использовать, обрабатывать камень; делать, строить, выполнять, вырезать из камня; резьба по камню; облицовывать, засыпать камнем, отделка камнем* и т.п. Атрибутивные конструкции представлены аналитическими номинациями *местный камень ≠ привозной камень, бутовый камень, обработанные ≠ необработанные камни*. Образованное от данной номинации относительное прилагательное *каменный* используется в сочетании с такими существительными, как *фундамент, дороги, столбы, плиты, блоки, кладка, здания* и под.

Меньшую частотность и более узкую сочетаемость демонстрирует название, вероятно, самого древнего строительного материала – *глины*: *раствор из глины (*обычно в комбинации*: из глины, извести и песка); делать из глины, обмазывать глиной; глиняная стена, глиняная модель жилища*. От этой лексемы образованы такие сложные, но прозрачные по значению номинации, как *глиносоломенная (обмазка), глинокаркасные (стены)* и требующая пояснения в иностранной аудитории атрибутивная номинация *глинобитный дом.*

Очень ограничено в историко-архитектурном дискурсе использование лексемы *земля* в значении материала: встречаются, как правило, только производные от нее простые и сложные прилагательные: *земляной холм, насыпь; наземная, надземная ≠ подземная часть строения, жилища; подземный этаж, подземная гробница*.

Название такого более долговечного, но менее доступного строительного материала, как *гранит* используется преимущественно в аналитических описательных конструкциях с указанием его цвета: *плиты из красного гранита, стены из розового гранита, статуи из черно-зеленого гранита*. В иных случаях функционируют соответствующие атрибутивные конструкции с относительным прилагательным: *гранитный саркофаг, гранитные архитравы* и под.

Целый ряд номинаций и их производные используются в однотипных конструкциях: *дерево – применять, использовать дерево; каркас из дерева, деревянные колонны, столбы, блоки перекрытий; тростник, камыш – тростниковые хижины; жилища из тростника / из камыша; известняк – пол, выполненный из известняка; песчаник – колонны, сложенные из песчаника; алебастр – алебастровые плиты, железо – железные детали, бронза – бронзовые орудия* и др.

Изучение частотности и сочетаемости названий строительных материалов в историко-архитектурном дискурсе позволяет выявить самые активные

ситуации их употребления и ввести их в соответствующие предтекстовые упражнения в пособиях по научному стилю речи для иностранных учащихся строительно-архитектурных специальностей.

Исследование специальных номинаций историко-архитектурного дискурса планируется распространить на описания последующих эпох; также предполагается описать лексику, называющую технологии и приемы использования отдельных строительных материалов.

Список использованных источников:

1. Бирюкова Н.В. История архитектуры : Учебное пособие. Москва : ИНФРА-М, 2011. 376 с.
2. Мосьпан Е.П. Лексико-грамматические особенности текстов об архитектуре Древнего Египта / International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists “WEST-EAST” (ISPOP). Scientific Journal “WEST-EAST”. Vol.5. – N1 (March, 2021). – С. 113 – 120. (Georgia).

Особливості організації самостійної роботи іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням

Рязанцева Д.В.
канд. філол. наук, доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету,
м. Харків, Україна

Самостійна робота студентів в умовах роботи за кредитно-модульною системою є однією з найважливіших складових частин учбової роботи у вищому навчальному закладі. Її метою є формування творчої особистості, яка здатна на саморозвиток, самоосвіту, інноваційну діяльність не лише під час навчання в університеті, а й протягом усього життя: сучасна людина повинна навчатися сприймати та аналізувати великий об’єм нової інформації, критично ставитися до її оцінки, вміти аналізувати. На сьогодні активізація самостійної роботи студентів є однією з основних напрямів перебудови системи вищої освіти в Україні, її державної стратегії з модернізації освіти і підвищення якості професійної підготовки фахівців. Серед основних цілей навчання російській мові як іноземній у ВНЗ України є процес формування творчої особистості фахівця, здатного до самовдосконалення і самоосвіти.

Питання організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної та рейтингової систем були об'єктом дослідження як вітчизняних (А. Алексюк, О. Біда, Н. Бойко, В. Буряк, С. Вітвицька, Л. Волошко, В. Козаков, В. Король, О. Кучерявий, І. Левіна, П. Лузан, О. Савченко, М. Степко, В. Тюнін, М. Фібула, Я. Януш та ін.), так і зарубіжних учених (В. Андреєв, В. Беловолов, І. Зимная, Б. Есипов, А. Козакова, Н. Коряковцева, Л. Кузнєцова, П. Лепін, І. Лернер, М. Махмутов, П. Підкасистий, Л. Холіна, Hill, T., Westbrook R., Weilrich H. та ін.).

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, серед методистів, викладачів ВНЗ та науковців відсутній єдиний погляд на те, що розуміється під самостійною роботою, немає єдиного визначення цьому поняттю, не окреслено функції і види самостійної роботи, шляхи підвищення ефективності самостійної роботи, а особливо — шляхи підвищення ефективності самостійної роботи іноземних студентів. Разом з тим, у сучасній педагогічній літературі відсутні методичні розробки та матеріали для самостійної роботи іноземних студентів, які навчаються у технічних ВНЗ на основному та завершальному етапі навчання, які б відповідали їхнім потребам та забезпечували реалізацію мовленнєвої діяльності на професійному рівні. Отже, питання організації самостійної роботи при вивченні текстів за професійним спрямуванням розглядалося фрагментарно й досі залишається дискусійним.

З огляду на вищезазначене сформульована мета статті, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні прийомів проведення самостійної роботи у немовному ВНЗ та описі систем вправ для формування й розвитку дискурсивного мовлення іноземних студентів при вивченні текстів за професійним спрямуванням.

Одним з найважливіших напрямків розвитку здатності студента самостійно здійснювати свою навчальну діяльність з оволодіння іноземною мовою є формування у нього оптимальних особистісних стратегій вивчення мови. Вони відображають культуру учіння, особливо культуру роботи над

мовою. Н. В. Болюбаш, І. С. Латунов визначають стратегії вивчення мови як предметні та розумові дії, які суб'єкт навчання застосовує з метою розширити свою іншомовну компетенцію, й розрізняють три групи стратегій навчання: 1) метакогнітивні стратегії, за допомогою яких суб'єкт навчання планує, готує й контролює свою навчальну діяльність, аналізує власні успіхи; 2) когнітивні стратегії, наприклад, здогадка щодо значень слів із контексту, повторення задля кращого запам'ятовування, наведення прикладів, створення аналогій до вже знайомого знання, заучування напам'ять термінів, ключових понять; 3) соціально-афективні стратегії, за допомогою яких студенти взаємодіють під час обміну інформацією, реагуванні на проблему або при проханні щодо пояснень [1, с. 81]. З огляду на те, що в сучасному суспільстві інформаційний простір зазнає дуже швидких змін, система освіти повинна готувати фахівців, здатних динамічно як обробляти, так і «виробляти» нові за змістом знання. Тому сучасний контекст навчання з фаху поряд з розвитком фахових та професійних компетенцій включає також й розвиток компетенцій комунікативних, методичних та соціальних. Ключовими елементами вищеназваних компетенцій є стратегії учіння, найважливішою з яких є самостійне читання іноземними студентами текстів за професійним спрямуванням. Значуща роль у самостійному вивченні текстів за професійним спрямуванням відводиться наступним елементам: використання інтернаціоналізмів, власних назв, числівників, символів, виділень іншим шрифтом та ілюстрацій як «ключів» до розуміння; опора на фахові знання, на структуру тексту; складання нотаток при читанні; розпізнавання стилів читання; розподіл тексту на сенсоутворюючі частини, відокремлення в них головної та другорядної інформації; звернення до словника лише у випадках, коли контекст не дозволяє здогадатися значення слова.

З огляду на вищезазначене, відмітимо, що метою самостійної роботи іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням є «розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності, формування

потреби безперервного поповнення знань, здобуття глибоких і міцних знань» [1, с. 80]. Більшість дослідників (В. Козаков, Л. Кузнєцова, П. Лепін, В. Олексенко, П. Підкасистий) погоджуються у думці, що для самостійної роботи іноземних студентів авторам підручників слід пропонувати будь-яку закінчену в смисловому відношенні частину навчального посібника або текст із спеціальною розробкою до них. Розробку повинен забезпечувати методичний апарат, що містить постановку задач і орієнтовну основу; завдання для перевірки вивченого матеріалу; матеріал для контролю. Навчаючи студентів роботі з текстом, важливо використовувати наступні засоби для самостійної роботи: пам'ятки, рекомендації, інструкції, моделі, схеми. Ці засоби самостійної роботи позначають мету і умови роботи, пропонують оптимальну послідовність дій з осмислення прочитаного. Зміст цих завдань залежить від характеру текстового матеріалу, а також від рівня підготовленості студента до самостійної роботи з тим або тим текстом за професійним спрямуванням.

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

1) завдання на пошук одиниць смислової інформації тексту;
2) завдання на скорочення тексту;
3) завдання на інтерпретацію прочитаного.

Л. Субота наводить наступні приклади завдань для самостійної роботи з текстом за фахом іноземних студентів І-го курсу: «1) виділення в тексті суттєвої інформації і скорочення деталей, які не несуть вагомого інформаційного навантаження; 2) розділення тексту на смислові частини, запис основної інформації смислових частин у формі (простого, складного, тезисного) плану; 3) зіставлення складеного плану з виділеними смисловими частинами; 4) визначення ключових понять, спираючись на інформацію тексту; 5) складання схеми, на основі прочитаного тексту; 6) підготовка повідомлення за складеною схемою, планом тексту; 7) виконання тестових завдань з читання

за чітко визначеними часовими обмеженнями; 8) виконання завдань у тестовій формі для поточного, модульного, підсумкового контролів з читання за фахом.

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

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

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

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

Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов’язаних із самостійною роботою іноземних студентів, що викликає необхідність подальших досліджень виокремленої проблеми та розробку методичних рекомендацій щодо поліпшення організації самостійної роботи студентів, комплексів навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів.

Список використаних джерел:

1. Болюбаш Н. В., Латунов І. С. Самостійна робота студентів при навчанні їх іноземної мови професійного спрямування: навчальні стратегії. Актуальні питання викладання іноземних мов у ВНЗ та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання: матер. міжнар. наук.- практ. конф. (16-17 квітня 2009 р.). Харків : Вид-во НФаУ, 2009. С. 81–84.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : [учеб. пособ.]. Київ : Вища школа, 1990. 246 с.
3. Олексенко В. М. Реалізація інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців у вищих технічних навчальних закладах: теорія і практика : [моногр.] Харків : КП Друкарня № 13, 2007. 280 с.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ МОВ

Авдєєнко Ю.І. Золотарьов В.С. Особливості вивчення української мови як іноземної за допомогою споріднених гуманітарних наук …… 3

Алиева Л., Вражелова В. Методы активного обучения деловому русскому языку студентов-нефилологов …….. 9

Ахмедова А.К. Занятия русского языка как иностранного в онлайн формате …….. 16

Ахметова Н. А., Иманалиева Т.И. Активизация устной речи по русскому языку как неродному на основе применения «кейс-стади» ……. 21

Бижанова А.А. Лингводидактический потенциал моделирования русского языка при подготовке учителей русского языка …… 26

Бондарь С.Н. Об организации группового общения на иностранном языке …… 36

Брік Н. В. Труднощі викладання української мови франкомовним студентам …….. 42

Гладир Я.С. Проблеми й перспективи вивчення української мови як іноземної засобами дистанційного навчання …… 44

Дрогомирецька М. М., Жангазінова Р.Т. Мета й основні завдання курсу «Українська мова як іноземна» для студентів-стоматологів …… 47

Дуйшонбекова Г., Иманалиева Т. И. Активизация устной речи по русскому языку как неродному на основе применения «кейс-стади» ….. 52

Иманалиева Т. И., Боколова С.Д., Оторбаева Г. Д. Примеры кейс-стади, применяемые на занятиях русского языка как неродного в высшей школе ……. 57

Кальниченко Н.М. З досвіду викладання турецьким студентам української мови в режимі онлайн …… 64

Кругова Ю.П. Особливості дистанційного навчання та використання хмарних платформ …….. 67

Латишева О. С. Впровадження методики проблемного навчання у навчальний процес доуніверситетської освіти …….. 71

Лисенко Н.О., Литвиненко О.О., Берестова А.А. Посібник «Українська мова для іноземних студентів» (рівень С1 – С2) як складова НМКД з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» …….. 75

Лошакова С.Є. Інноваційні інструменти в педагогічній діяльності до формування професійних вмінь та навичок ……. 78

Pechová S., Gajdošová P. Applications and online resources in teaching and learning foreign languages …… 84

Прилуцька Л.А. Практичний досвід використання принципу наочності у процесі викладання дисципліни «Історія та культура України»

іноземним студентам …… 94
Семененко І.Є., Кудрявцева О.В. Використання онлайн-платформи Zoom для розвитку комунікативної компетенції іноземних студентів базових факультетів ……. 98
Соколова Г.П Підвищення продуктивності самостійної роботи у процесі підготовки іноземних фахівців ……. 103
Циганенко В.В. Реферативна компресія в практиці навчання студентів-фармацевтів ……. 109

СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Варава І.М. Проблеми формування готовності студентів до науково-дослідницької діяльності на засадах академічної доброчесності у навчальному процесі закладу вищої освіти …… 114
Моргунова Н.С. Вплив типу педагогічної системи на успішність формування соціально-адаптивної компетентності іноземних студентів … 119
Prykhodko S.O., Morhunova N. S. Psychological features of foreign students adaptation to study in universities of Ukraine ……. 124
Снежицкая О.С. Психолого-педагогические основы преподавания РКИ ... 130
Цимбал Т.М. Розвиток освітньої автономності іноземних студентів в сфері мовної підготовки ……. 132

СЕКЦІЯ 3. ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Аймагамбетова М.М., Аушенова А.С. Классификация фразеологизмов как важная проблема лингвокультурологии 138
Бессонова Н.Н. Наречные фразеологизмы со степенным значением в аспекте преподавания языка …….. 143
Божко Н.М. Певні характеристики української мовної підсистеми як засобу вербальної комунікації у межах етнічної спільноти ……. 149
Давидченко І. Д. Лінгвокультурологічний аналіз тексту як один із різновидів навчальної роботи у процесі вивчення української мови як іноземної ……. 155
Каскабасова Х.С. Картина мира в контексте обучения иностранному языку ……. 159
Койлыбаева С.С. К вопросу о понятии «интенция» в теории речевых актов …… 163
Скрипник Л.В., Черногорська Н.Г. Роль викладача у формуванні полікультурної особистості іноземних студентів у технічному ЗВО ….. 167
Уварова Т. Ю. Можливості формування соціокультурної компетенції іноземних студентів за допомогою текстів …… 171
Шова Т.В. Лингвострановедческая направленность формирования

социокультурной компетенции учащихся средствами внеклассной работы по иностранному языку …… 175

СЕКЦІЯ 4. ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗВО

Байгушикова А.М., Кунапияева К.С. Развитие навыков профессиональной речи у студентов при изучении русского языка …. 182
Гамуля О.В. Деякі аспекти вивчення біології, як частини професійно–орієнтованого навчання іноземних слухачів доуніверситетської підготовки …….. 188
Греул О.А. Коммуникативный аспект обучения письменной речи студентов-нефилологов …… 192
Деркач Г.О. Особливості професійно-орієнтованого дискурсу та його значення у навчанні професійному спілкуванню іноземних студентів …. 194
Димитров Д.Б. Цели и пути организации самостоятельной работы среди иностранных студентов …… 199
Кісіль Л.М. Особливості навчання професійної термінології студентів-іноземців у технічних ЗВО …….. 204
Кудрявцев В.М. Особливості викладання іноземним студентам економічних дисциплін англійською мовою …….
Мосьпан Е.П. Названия строительных материалов в историко-архитектурном дискурсе (первобытная архитектура и архитектура Древнего Египта) ……. 210
214
Рязанцева Д.В. Особливості організації самостійної роботи іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням …….. 217

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Збірник наукових праць за матеріалами

VI Міжнародного науково-методичного семінару

«КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА»

Відповідальний за випуск – Д.В.Рязанцева

В авторській редакції

Підп. до друку 19.05. 2021. Формат 60х84/16. Гарнітура Таймс. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. – 8,25. Наклад 100 пр. Зам. № 04-05.

Видавництво та друк
ФОП Іванченко І. С.
пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м.Харків, 61135.
Тел.: +38-057-756-09-25, +38-050-40-243-50.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4388 від 15.08.2012 р.
www.monograf.com.ua