

**Міністерство освіти і науки України**  
**Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна**  
**Центр міжнародної освіти**

**ВИКЛАДАННЯ МОВ**  
**У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**  
**НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

**МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ**

**Тези XIX Міжнародної науково-практичної конференції**

**4 – 5 червня 2015 року**

**Харків**

**2015**

УДК 811: 378. 147 (082)

ББК 81.2я431

В 43

**Редакційна колегія:** Лагута Т.М. (канд. філол. наук,  
доцент, відповідальний редактор)  
Бурякова О.С. (канд. філол. наук, доцент),  
Колоколова А.О. (канд. філол. наук),  
Пушкарьова О.М.,  
Селіверстова Л.І. (канд. філол. наук, доцент),

**Адреса редакційної колегії:** 61022, Харків, майдан Свободи, 4, к. 5-71,  
Центр міжнародної освіти  
Харківського національного  
університету імені В.Н. Каразіна

Випускається за рішенням вченої ради ЦМО Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 3 від 16 квітня 2015 р.).

Відповідальність за достовірність викладених фактів, аутентичність цитат, правопис, стиль, а також правильність списку використаних джерел несуть автори тез, включених до електронного збірника.

Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XIX Міжнародної науково-практичної конференції. 4–5 червня 2015 року. – Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2015. – 160 с.

До електронного збірника включені тези доповідей і повідомлень, присвячені теоретичним питанням мовознавства і практичним проблемам викладання мов у вищій школі. Розглядаються психолого-педагогічні та лінгводидактичні особливості навчання іноземних студентів в українських та закордонних освітніх закладах, місце міжкультурної комунікації та етнокультурного змісту в освіті, міжпредметна координація, формування професійної компетентності студентів; питання організації навчання, зокрема самостійної роботи студентів, контролю знань української (російської) мови як іноземної. Висвітлені теми, пов'язані з мультимедійними технологіями в сучасній освіті: створення курсів дистанційного навчання, електронних підручників, словників, навчальних презентацій, тестів; впровадження до навчання ресурсів Інтернет, новітніх технічних засобів.

© Харківський національний університет  
імені В.Н. Каразіна, 2015.

# ПОСІБНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Абрамчук О.В., Горчинська Л.В.

*Україна, Вінниця, Вінницький національний технічний університет*

Основне завдання навчального посібника – дати студентам матеріал для опанування української мови на рівні побутового та фахового спілкування, для удосконалення мови та мовлення з метою подальшого використання в навчальному процесі.

Практична мета навчального посібника – насамперед практичне володіння мовою як засобом спілкування залежно від конкретних умов вивчення мови, рівня практичного володіння мовою, мети навчання для кожного виду мовленнєвої діяльності та аспекту мови відповідного етапу і профілю навчання.

Сучасні підручники з української мови як іноземної містять: опис української мови для іноземців з урахуванням особливостей мови студентів, комунікативні мінімуми для різних контингентів, що неможливі без психологічних та соціолінгвістичних досліджень, лінгвокраїнознавчий мінімум, необхідний для спілкування в Україні, застосування найсучасніших методів навчання іноземних студентів.

Під час укладання підручника важливим є врахування етапу навчання студентів-іноземців. На початковому етапі формуються уявлення про фонетичні особливості української мови, найголовніші лексичні, словотвірні, морфологічні, синтаксичні явища та узагальнені способи мовленнєвої діяльності. Важливе значення має добір граматичних явищ, найтиповіших для спілкування в межах відповідної лексики, побудова словосполучень і речень, студенти навчаються читати короткі тексти. Завдання для початкового етапу – тренування, пояснення, демонстрація наочних матеріалів.

Другий етап – основний, мета цього етапу – навчити сприймати мову на слух і розуміти тексти навчально-побутової тематики, читати адаптовану літературу, публіцистичні тексти, розмовляти на побутові й навчальні теми. Містить усі розділи програми (частини мови, речення), містить основний комплекс комунікативних вправ (монологи, діалоги).

Завершальний етап є узагальнювальним. На цьому етапі подається весь граматичний і лексичний мінімум підручника, часто у формі таблиць, з метою повторення вивченого.

Кожен етап навчання іноземних студентів має конкретне вираження не тільки в доборі та презентації навчального матеріалу, а й у методиці проведення контролю за певними видами мовленнєвої діяльності. Це сприяє перевірці знань на кожному етапі, глибшому засвоєнню матеріалу, чіткому виконанню навчального плану. Так, системний контроль засвоєння лексики підвищує ефективність її запам'ятовування, допомагає уникнути помилок, перекручування змісту.

Принципи укладання підручників для іноземних громадян залежать від багатьох чинників. Одним із них є добір навчального матеріалу, що залежить від контингенту тих, хто вчиться, профілю (технічного, економічного, екологічного), потреб студентів – видів мовленнєвої діяльності (читання, мовлення, слухання, письмо).

Актуальними у практиці використання є комплексні вправи, які: а) складаються на основі текстів чи системи текстів з огляду на їхні культурологічні, дидактичні, розвивальні та виховні функції; б) завдання, що спонукають студентів до активного спілкування.

З метою пошуку нових методик навчання української мови для іноземців все активніше застосовують інтегроване подання найважливішого мовного й мовленнєвого матеріалу для успішного здійснення комунікативних дій.

В основі укладання всіх підручників лежить функційно-комунікативний принцип. Він реалізується системою комплексних вправ, в основному творчих, інтегрованих виді діяльності студентів в аудиторії та в процесі виконання самостійної роботи [2:40–47].

Активно використовується і логіко-семантичний принцип, який має особливе значення під час навчання іноземців писемної мови. Пропонується система таблиць, навчальних завдань, у яких передбачені основні закономірності вираження граматичних категорій.

Сучасний підручник повинен відповідати таким вимогам: наявність нетрадиційних способів подання важливого граматичного матеріалу, насиченість цікавими й корисними прикладами, що базуються на життєво необхідному мінімумі лексичного запасу української мови, ілюстрації, таблиці, якість паперу).

### **Список використаних джерел:**

1. Іванець Т.Ю. Українська мова для іноземних студентів інженерних спеціальностей / Т.Ю. Іванець. – Вінниця.: ВНТУ, 2005. – 65 с.
2. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів / Паламар Л. // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2008. – Вип. 3. – С. 40–47.

## **ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАНЦЕВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

**Авраменко Н.А., Дочинец Д.И., Рощупкина Е.А.**

***Украина, Запорожье, Запорожский государственный медицинский университет***

Ведущим подходом в методике преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного, является коммуникативный. Коммуникативная направленность определяет цели обучения русскому языку иностранцев. Как известно, цели представляют собой заранее планируемый результат обучающей деятельности. В педагогической и методической литературе принято выделять практические, воспитательные и общеобразовательные цели обучения.

*Практические цели* определяют конечные требования к уровню владения языком, отражают общую стратегию обучения. В настоящее время практические цели формулируются с ориентацией на коммуникацию – практическое овладение иностранным языком как средством устного и письменного общения. Практические цели должны быть реальными, а их достижение – возможным в конкретных условиях. Основная цель обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов на подготовительном факультете состоит в том, чтобы обеспечить их полноценное участие в учебном процессе ВУЗа наравне с носителями языка.

Практическое владение языком необходимо им как для повседневного общения, так и для подготовки к их будущей профессиональной деятельности. Необходимым условием успешного овладения студентами выбранной специальностью является освоение одной из функциональных подсистем современного русского языка – научного стиля речи.

*Воспитательные цели* предполагают формирование и развитие личности студентов, их нравственно-эстетических качеств, мировоззрения, черт характера. Воспитательные цели отражают общую гуманистическую направленность образования и реализуются в процессе коллективного взаимодействия обучающихся, а также в педагогическом общении преподавателя и студентов.

*Общеобразовательные цели* предполагают использование русского языка для повышения общей культуры иностранцев, расширения их кругозора, совершенствования культуры общения, приемов умственной деятельности. Общеобразовательные цели призваны сформировать у студентов навыки и умения самостоятельной работы, совместной работы в группах, а также умения общения друг с другом и в коллективе на изучаемом языке.

Каждая из сформулированных целей может быть детализирована в виде задач обучения. *Задачи* обучения – детальное описание того, какими навыками и умениями должны овладеть студенты, чтобы эффективно пользоваться русским языком как новым средством общения. Задачи обучения представляют собой конкретную реализацию целей на определенном этапе обучения. Они являются объективным отражением целей и должны быть адекватны им. Если цели связывают со стратегией, то задачи – с тактикой обучения.

Таким образом, главной целью обучения русскому языку иностранных студентов является овладение изучаемым языком в объеме, обеспечивающем им возможность осуществлять свою учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах.

## **ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ**

**Агина Е.И.**

***Украина, Запорожье, Запорожский государственный медицинский  
университет***

Педагогическое общение является основным средством при обучении иноязычной коммуникации. Именно в процессе общения происходит усвоение тех или иных грамматических форм, лексического материала, фонетических норм и особенностей данного языка. Но педагогическое общение на занятиях РКИ не сводится сугубо к передаче знаний и формированию навыков владения речью, хотя этот аспект играет ведущую роль. Немаловажным представляется и то психоэмоциональное воздействие, которое оказывает преподаватель на обучаемых посредством вербальных и невербальных средств коммуникации, так как, помимо учебных целей, достигаются таким образом и воспитательные цели.

«Под педагогическим общением понимаются система, приемы и навыки взаимодействия педагога и студенческого коллектива, содержанием которого являются обмен информацией, оказание учебно-воспитательного воздействия, организация взаимоотношений, а также «трансляция» личности педагога обучаемым» [1: 256]. Поскольку при общении всегда происходит межличностное взаимодействие, взаимовлияние и отображение одной личности в другой, преподаватель имеет возможность формировать у студентов те моральные качества, без которых личность не может быть гармоничной: взаимоуважение, доброжелательность, оптимизм, трудолюбие. И от того, насколько сам педагог этими качествами обладает, зависит мера его влияния на учащихся. Ведь многому человек учится через подражание. Поэтому преподаватель ответственен за то, какой пример он подает своим студентам. Особую роль этот фактор играет в условиях интернациональной группы, где присутствуют представители различных религий и рас. Здесь очень важно педагогу самому проявлять уважение к отличным от своей точкам зрения студентов, а также уделять внимание объединяющим факторам, формирующим межкультурную и межэтническую толерантность: проведению совместных мероприятий, вечеров, экскурсий, бесед.

Существенным фактором при достижении учебно-воспитательных целей является стиль педагогического общения. Согласно общепринятой классификации, выделяют авторитарный, либеральный (попустительский) и демократический стили общения, последний из которых – самый оптимальный в концепции личностно-ориентированного подхода. При демократическом стиле студент рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Преподаватель привлекает учащихся к принятию решений, учитывает их мнения, советуется с ними. Характер речи педагога спокойный, приветливый, дружеский. При формулировке требований делает основной упор на сознание, сотрудничество. Много внимания преподаватель уделяет положительной мотивации и оценке учащихся за фактические достижения. Зачастую занимается самосовершенствованием и помогает росту творческих исканий у студентов. Преподаватель этим стилем показывает студентам необходимость овладения новыми навыками и формирует стимулы и мотивацию к обучению.

Следует отметить, что в ходе практической деятельности преподавателем вырабатывается собственный, индивидуальный стиль общения, который может варьироваться в зависимости от контингента обучающихся и поставленных целей и задач.

### **Список использованных источников:**

1. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Изд-во Моск. университета, 1986. – 303 с.
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 47 с.

# РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

**Жовтоніжко І.М.**

*Україна, Харків, Національний фармацевтичний університет*

**Бабакішієва Е.Н.**

*Україна, Харків, Харківський національний університет  
імені В. Н. Каразіна*

Процеси, що відбуваються нині у всіх сферах життя суспільства, висувають нові вимоги до професійних якостей фахівців. Тому роль фармацевтичної освіти у професійній підготовці фармацевтичних працівників набуває все більшої значущості. Актуальність дослідження обумовлена тим, що сучасний етап розвитку суспільства характеризується якісною зміною діяльності фармацевтичного персоналу, яке пов'язане з широким застосуванням математичного моделювання, статистики та інших важливих явищ фармацевтичній практиці.

На перший погляд медицина і математика можуть здатися несумісними сферами людської діяльності. Математика, за загальним визнанням, є «царицею» всіх наук, оскільки вирішує проблеми хімії, фізики, астрономії, економіки, соціології та багатьох інших наук.

З урахуванням думок науковців [1; 2], математичну освіту необхідно розглядати в різних аспектах:

логічний (вивчення математики є джерелом і засобом активного інтелектуального розвитку людини, його розумових здібностей);

пізнавальний (за допомогою математики пізнається навколишній світ, його просторові та кількісні відношення);

прикладний (математика є тією базою, що забезпечує готовність людини як до оволодіння суміжними дисциплінами, так і багатьма професіями, робить доступною безперервну освіту та самоосвіту);

історичний (на прикладах з історії розвитку математики простежується розвиток не тільки її самої, але й людської культури в цілому);

філософський (математика допомагає осмислити світ, в якому ми живемо, сформувати в людини наукові уявлення про реальний простір).

Математика для студентів-фармацевтів є базовим предметом, необхідним для вивчення природничо-наукових і профільних дисциплін, що викладаються паралельно з цим предметом і на подальших курсах. Вивчення математики тісно пов'язане з такими дисциплінами, як фізика, фізична та колоїдна хімія, неорганічна, органічна, аналітична, фармацевтична хімія, фармацевтична технологія, а також фізіологія. Дисципліна передбачає отримання студентами-провізорами математичних знань і умінь, що формують науковий світогляд, що забезпечують базовий рівень для вивчення природничо-наукових і спеціальних дисциплін, а також знань, умінь і навичок,

необхідних у практичній діяльності провізора, ознайомлення з основними положеннями математики та умовами їх правильного застосування. Можна стверджувати, що математика навчає точно формулювати різного роду правила, розпорядження, інструкції та чітко їх дотримуватися. Будь-який провізор, як і математик, повинен вміти міркувати логічно, застосовувати на практиці індуктивний і дедуктивний методи. Тому, займаючись математикою, майбутній фахівець-фармацевт формує своє професійне мислення. Окрім того, застосування математичних методів розширює як практичні, так і творчі можливості кожного майбутнього фахівця. Істотну роль також відіграє статистика, тобто вміння правильно обробити інформацію, зробити достовірний висновок або прогноз на підставі наявного статистичного матеріалу.

Таким чином, математика, з її чіткістю й точністю, формує особистість, надає їй найважливіші ресурси, необхідні для забезпечення найбільш кращого для кожного майбутнього фахівця-фармацевта.

### **Список використаних джерел:**

1. Салдадзе А.Д. Оценка эффективности применения методики преподавания математики для студентов-фармацевтов заочной формы обучения/ А.Д. Салдадзе// Ижевск : научно-изд. центр «Регулярная и хаотическая динамика». – Т. 1. 2008. – С. 95 – 98.
2. Даан-Дальмедико А. Пути и лабиринты. Очерки по истории математики /А. Даан-Дальмедико, Ж. Пейффер. – М., 1986.

## **К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

**Баркова И.Н.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный университет радиоэлектроники*

Иностранные студенты приезжают на обучение в Украину с целью получения высшего или среднего профессионального образования.

Специфическими условиями преподавания биологии иностранным слушателям на подготовительном факультете являются наличие языкового барьера и крайний дефицит учебного времени, что делает биологию самой сложной дисциплиной для них.

Преподавание биологии осуществляется на неродном для слушателей языке параллельно с изучением русского языка. Определенным препятствием является и неоднородность базовой подготовки по биологии, полученной на родине, вызванная различием национальных образовательных программ. Не владение слушателями языком обучения становится также непреодолимым препятствием как по проведению учебного занятия в форме лекции, так и по использованию учебно-методических средств (учебников, пособий, рабочих тетрадей). Особенно это наглядно проявляется, когда формируются группы студентов из разной языковой среды. Следовательно, адаптивный период для каждого из студентов может существенно отличаться. Среди иностранных студентов очень выделяются группы с разной подготовкой и восприятием. К группе

с высокой подготовкой и медленным восприятием относятся китайцы и вьетнамцы. Медленное восприятие материала у таких студентов происходит из-за трудного освоения курса иностранного языка. Ко второй группе (группе с низкой подготовкой и быстрым восприятием) относятся арабские студенты. У них в основном слабая база знаний по предметам, часто не соответствующая программе украинских школ. Но эти студенты достаточно быстро осваивают иностранный язык, на котором идет обучение.

Понятно, что обучить биологии, к тому же еще на неродном языке за столь ограниченный срок – нонсенс, поэтому все усилия направлены на то, чтобы помочь иностранным учащимся эффективно и глубоко изучить программный материал по биологии и в дальнейшем использовать его при обучении в вузе. С этой целью было разработано и издано современное учебное пособие для студентов-иностранцев, которые обучаются на подготовительных факультетах и готовятся к поступлению в учебные заведения медико-биологического, фармацевтического и ветеринарного профиля. Тексты пособия максимально адаптированы и содержат поурочные словари к первым 7 темам вводного курса [1: 1-24]. Такие словари содержат перевод основных слов темы на международный язык, а также национальные языки обучающихся. В данном учебном пособии это четыре языка: английский, французский, арабский, китайский. Принцип составления словарей состоит в расположении слов по мере семантизации лексических единиц. Из многолетней (более 20 лет) практики автор пришел к выводу, что такой вариант на начальном этапе обучения является более удобным, так как сокращает время поиска перевода, что оптимизирует процесс обучения. В дальнейшем создан словарный запас ключевых слов (но уже без перевода), который постепенно наращивается с каждой последующей темой. Предполагается, что уровень подготовки студента достаточный для самостоятельного перевода. Это способствует приобретению навыков перевода слов и определений в дальнейшем. Для закрепления знаний по биологии и новых лексико-грамматических форм, в конце каждой темы даны контрольные вопросы, с помощью которых акцентируется внимание на самых важных моментах изучаемой тематики. Усложнение структуры фраз и текстов происходит последовательно и сопровождается введением новых биологических понятий и терминов на базе основ научного стиля речи. Тексты иллюстрированы детальными рисунками. Адаптированность текстов учебного пособия к уровню владения языком обучения и является той специфической чертой пособия, которая отличает его от школьных учебников и пособий для поступающих в вузы.

Как показала практика работы со студентами-иностранцами, обучение биологии должно быть построено так, чтобы иностранный студент мог максимально использовать свои психофизические возможности – внимание, память, мышление. Новые требования к высшему образованию студентов обязывают преподавателей уже на подготовительном факультете использовать такие технологии обучения, при которых студент с самого начала включается в совместную учебную деятельность и сам находится в позиции обучаемого (учащегося) и обучающего (преподавателя). Так, например, студент-“преподаватель” задает вопросы другим студентам и самостоятельно оценивает правильность ответа. Методы активного обучения способствуют повышению заинтересованности студентов в восприятии материала. Применение методов активного обучения зависит не только от профессиональных знаний, ораторских способностей,

но и от богатства воображения, творческого потенциала преподавателя, умения моделировать им ситуацию реального творчества для принятия решений. Таким образом, использование активных форм преподавания биологии способствует, в свою очередь, совершенствованию профессиональных и личностных особенностей учащихся. Положительный эмоциональный тонус проведения урока биологии способствует повышению речевой активности слушателей, стимулирует их интеллектуальное развитие, а эмоциональное напряжение, чувство страха (например, перед ошибками), снижает эффективность речевой деятельности и даже может ее прервать. Создание благоприятного психологического климата зависит от педагогического мастерства самого наставника. Именно преподаватель выбирает такие виды и формы работы, которые позволили бы снизить или даже снять эмоциональное напряжение обучаемых, активизировав тем самым коммуникативные и креативные способности студентов.

### **Список использованных источников:**

1. Баркова И.Н. Биология: учеб. пособ. для студентов высших учебных заведений. – Харьков, 2007. – 272 с.

## **ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОЙ РЕЧИ: ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ**

**Безкорвайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный  
автомобильно-дорожный университет*

В вузах Украины накоплен большой положительный опыт в области обучения иностранных студентов языку специальности, однако по-прежнему существуют определенные негативные тенденции, тормозящие дальнейшее повышение эффективности в указанной сфере общения. В связи с поздним заездом студентов-иностранцев и уменьшением реального учебного времени преподавателям-русистам приходится основное внимание уделять выполнению грамматической части программы обучения в ущерб изучению научного стиля, и само это обучение зачастую носит не системный, а фрагментарный характер. В условиях нехватки учебного времени практически невозможно обеспечить полноценную координацию в работе преподавателей-предметников и преподавателей-русистов. Кроме того, существенную роль играет и отсутствие современных эффективных пособий и компьютерных материалов по обучению научной речи. Названные причины существенно снижают качество владения языком специальности на начальном этапе, что в дальнейшем сказывается отрицательным образом на эффективности всей работы студента в учебно-профессиональной сфере общения.

В настоящее время авторами разрабатывается учебное пособие «Научная речь элементарно», призванное способствовать решению указанных проблем. Данное пособие по научной речи предназначено для студентов-иностранцев начального этапа

обучения в группах позднего заезда. Цель пособия – помочь студентам овладеть минимальным набором конструкций научной речи, позволяющим проводить обучение на занятиях по общеобразовательным дисциплинам. При этом основное внимание обращается на дальнейшее формирование грамматической компетенции и прежде всего владение русскими падежами. Однако обучение по предлагаемому пособию не заменяет обучения по существующим профильным пособиям по научной речи, а при наличии достаточного количества учебного времени пособие может использоваться в качестве дополнительного материала.

Работу по пособию желательно начинать после знакомства с предложно-падежной системой русского языка, когда полученные грамматические навыки все еще требуют дальнейшего совершенствования. Изучение каждой порции лексико-грамматического материала обычно не превышает 30 минут. В силу того, что материалы пособия рассчитаны на элементарный уровень, в нем отсутствуют виды работ, связанные с текстом: составление плана, выбор нужной информации из текста, объединение информации нескольких текстов, конспектирование, выделение важной и второстепенной информации и т.п. Перечисленные виды работ планируется включить во вторую часть пособия.

Пособие включает 15 базовых конструкций научной речи, обслуживающих различные профили обучения и не привязанных к конкретной дисциплине. В некоторых случаях даны грамматические или синонимические варианты приводимых конструкций. Система упражнений подобрана таким образом, чтобы сформировать навыки и умения, связанные с владением как грамматической, так и коммуникативной компетенцией. Материалы пособия направлены на формирование представления о смысловой и грамматической структуре предложения, умения опознавать изучаемые конструкции на материале различных вузовских дисциплин, понимать и использовать некоторый набор синонимических конструкций, адекватно отреагировать на вопрос преподавателя, правильно сформулировать собственный вопрос, построить собственное высказывание. Пособие завершается тренировочными и итоговыми контрольными заданиями, проверяющими уровень сформированности грамматических навыков.

Алгоритм работы с каждой конструкцией следующий: 1. Презентация конструкции. 2. Объяснение значения глагола (его перевод дан на английском, французском, арабском языках). 3. Объяснение глагольного управления и демонстрация примеров использования конструкции в речи. 4. Работа студента (самостоятельная, лучше в письменной форме), направленная на освоение предложно-падежной системы на материале научной речи. 5. Знакомство с использованием изучаемой конструкции на материале различных дисциплин, задание на активизацию лексико-грамматического материала, формирование умения правильно поставить вопрос. 6. Формирование умения построить собственное высказывание на основе изученного материала. 7. Там, где это возможно, знакомство студентов с синонимическими конструкциями и проведение необходимых падежных трансформаций. Предлагаемый алгоритм работы носит рекомендательный характер, и каждый преподаватель может предложить свой вариант использования материалов пособия.

Пособие состоит из трех частей: конструкции научной речи в упражнениях,

контрольные работы, справочные материалы, включающие грамматические таблицы и краткий англо-франко-арабский словарь. Лексико-грамматический материал, включенный в пособие, взят из учебных пособий по научной речи для подготовительных и основных факультетов технических и гуманитарных вузов, словарей, справочников, энциклопедий, периодической литературы, Интернета. Используемые материалы могут быть отнесены к различным дисциплинам, изучаемым в вузах: математике, физике, химии, информатике, черчению, биологии, экономике, политологии, географии, геологии, архитектуре, истории, литературе, музыке, методике обучения языку и другим.

Проводимая в настоящее время апробация первой части пособия показывает, что обучение на основе предлагаемых методических материалов способствует повышению уровня владения языковой компетенцией, улучшает восприятие лекционного материала, дает необходимый опыт использования научной речи, позволяющий эффективнее употреблять полученные знания при обсуждении проблем научно-популярного характера.

## **ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ**

**Белик Н. А., Карцева М. Д.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный экономический  
университет имени Семена Кузнеця*

Иностранные студенты с первых дней пребывания в Украине находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, к которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки. В связи с этим, неотъемлемой частью решения задачи адаптации является успешное управление учебно-воспитательным процессом иностранных граждан.

Эффективная адаптация повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

Существуют общие для всех иностранных студентов трудности процесса адаптации: низкий общеобразовательный уровень; слабая подготовка по профильным дисциплинам и специальным предметам; отличие форм и методов обучения в украинском вузе от форм и методов обучения в высшей школе их родной страны.

Выделяют социокультурную адаптацию; педагогическую адаптацию; социально-психологическую адаптацию.

Под социокультурной адаптацией подразумевается активный процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, процесс активного приобретения необходимых для жизни трудовых навыков и знаний, усвоение студентом основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности.

Социально-психологическая адаптация предполагает вступление студента в систему межличностных отношений, приспособление личности к группе, к взаимоотношениям

в ней, проявление собственного стиля поведения.

Педагогическая адаптация связана с усвоением студентами-иностранцами норм и понятий профессиональной среды, приспособлением к содержанию и условиям организации учебного процесса, формированием навыков самостоятельной учебной работы и научно-исследовательской деятельности.

Для скорейшей адаптации необходимы обобщение позитивного опыта работы многих высших учебных заведений, а также поиск новых форм и методов учебно-воспитательной работы с иностранными учащимися. Педагогическая адаптация предусматривает необходимость поиска таких форм и методов учебно-воспитательной работы, их содержания, с помощью которых преподаватели вузов могли бы предупреждать, смягчать и устранять отрицательные последствия дезадаптации, ускорять процесс социально-психологической и педагогической адаптации иностранных учащихся.

Успеваемость, общественная и научная активность воспринимаются как факторы успешной адаптации студентов, а неуспеваемость, отсутствие интереса со стороны учащегося позволяют говорить о трудностях адаптационного периода. Например, китайские и вьетнамские студенты нелегко адаптируются к обучению в высшей школе. На это есть свои причины. Они обусловлены различием менталитетов, моделью общения между студентами и преподавателями, отсутствием собственного мнения и свободы действий.

Большинство моделей занятий в отечественной высшей школе для иностранных студентов – новая форма педагогического процесса. Чтобы разработать методику успешного обучения какого-либо контингента иностранных учащихся, необходимо, в первую очередь, учесть все его особенности.

Построение образовательного процесса должно происходить с учетом использования этнопедагогических концепций, технологий, методик. Следует учитывать те факторы, которые влияют на систему образования: географические, экономические, национальные, исторические, культурные и религиозные, которые являются особенными у каждого отдельного народа. Каждый этнос имеет свои методы и подходы, применяемые в педагогическом процессе, которые необходимо принимать во внимание в процессе обучения иностранных студентов.

Для наиболее эффективного включения студента в инокультурную среду преподавателю необходимо создавать языковые ситуации, максимально приближенные к реальной коммуникации; включать вопросы и темы, интересующие данную студенческую аудиторию; учитывать возраст, религиозную, социальную принадлежности студента; стимулировать мотивационную сферу иностранных студентов; предоставлять самостоятельность обучаемым; объективно оценивать результаты их самостоятельной деятельности; способствовать познавательной активности у иностранных учащихся.

Процесс адаптации иностранных студентов из разных стран и регионов различен. Иностранные студенты увереннее чувствуют себя в группе, где только соотечественники. Это связано с тем, что в мононациональной группе происходит быстрое сплочение коллектива, основанное на общих нравах, традициях, обычаях и воспитании, которые формируют определенную линию поведения и стереотип общения. Такой фактор, как однотипность восприятия и усвоения детерминирующих норм поведения личности,

служит неким регулятором отношений в учебной аудитории, поддерживает общественную дисциплину, помогает наладить и упорядочить учебный процесс. Преподавание в многонациональных группах также имеет свои преимущества, поскольку расширяет кругозор и способствует межкультурному общению.

Особая роль принадлежит преподавателю русского как иностранного, который должен приложить все усилия, чтобы приобщить иностранных студентов к национально-культурным традициям страны обучения средствами учебной и внеаудиторной деятельности. Необходим индивидуальный подход, который учитывает национальные, этнокультурные особенности.

Успешность адаптации рассматривается как комплексная педагогическая программа, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения иностранных студентов.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АННОТИРОВАНИЯ И РЕФЕРИРОВАНИЯ**

**Беликова Е.В., Греул О.А.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный университет  
строительства и архитектуры*

При обучении русскому (украинскому) языку как иностранному в неязыковом вузе особое значение имеет приобретение профессиональной компетенции, знаний, умений и навыков, используемых иностранными студентами в профессиональной деятельности. Поэтому основной задачей, на которую ориентировано обучение русскому (украинскому) языку как иностранному, является научить иностранных студентов пользоваться литературой по специальности в профессиональных целях и уметь высказываться на русском (украинском) языке по вопросам, связанным с будущей профессией. Будучи рецептивными видами речевой деятельности, реферирование и аннотирование предполагают обучение различным видам чтения. К сожалению, в учебных пособиях большинство типов заданий связано с операциями на уровне слова, словосочетания и отдельных предложений, и почти не содержит методического аппарата, направленного на развитие навыков целостного восприятия текста, ориентации в его структуре, извлечения главного содержания прочитанного. Отсутствие перечисленных навыков у студентов часто приводит к неточностям и даже смысловым ошибкам.

Одним из методов обучения русскому языку как иностранному является развитие у студентов навыка аналитико-синтетической обработки информации на русском (украинском) языке. Под этим понимаются творческие процессы, включающие осмысление, анализ и оценку содержания оригинального текста для извлечения необходимых сведений. Достижению этих целей наилучшим образом соответствует процесс аннотирования и реферирования текста, т. к. в его основе лежат два метода мышления: анализ и синтез. Анализ позволяет выделить наиболее ценную информацию,

отделить второстепенные сведения и данные. Одновременно с процессом анализа текста происходит процесс его синтеза. Таким образом, очевидно, что недостаточно усвоить информацию оригинала в целом или по частям (анализ), необходимо научиться выделять главное содержание, кратко его сформулировать и представить в логической последовательности (синтез), создавая, вторичный текст. Вторичные тексты служат для хранения, переработки и совершенствования первичной информации. Поэтому преподавателям так важно обучать студентов работе с первоисточниками и формировать у них умения и навыки самостоятельного извлечения и обработки информации. В памяти удерживается лишь «смысловый скелет» исходного текста [2:156], его обобщенная речевая схема, т.е. все, что лежит в основе реферативной и аннотационной деятельности. Из существующих наиболее приемлемым для поставленных задач обучения работе со специальным текстом считают деление видов чтения на просмотровое, ознакомительное и изучающее [3:58–62]. Следовательно, при обучении реферированию и аннотированию внимание сосредотачивается на просмотровом чтении и его подвидах (обзорное, ориентировочное и поисковое). Исходя из основных задач обучения студентов работе с профессионально-ориентированным текстом и опираясь на исследование и опыт многих специалистов, можно предложить следующий порядок работы с учебным материалом. Условно эта работа разделяется на несколько этапов: I этап – предварительное, т.е. еще до чтения текста, введение в тему; II этап – беглый просмотр текста, т.е. просмотровое и ознакомительное чтение, для выявления основной идеи путем быстрого прочтения заглавия, первого и последнего абзацев учебного текста, а иногда и первых предложений абзацев, идущих после подзаголовков, а также для поиска конкретной специальной информации, выраженной в цифрах, датах, терминах и т.д. Это позволяет определить информационную ценность исходного текста и создать содержательную установку, активизирующую в дальнейшем процесс осмысления текста. III этап – внимательное изучающее чтение учебного текста. Преподаватель может дать установку на реферативное чтение, т.е. поиск основных смысловых положений текста. IV этап – написание учебных рефератов и аннотаций.

Аннотирование и реферирование являются важными аспектами формирования письменной компетенции иностранных студентов продвинутого этапа обучения с целью их успешной научно-исследовательской деятельности на межкультурном уровне, а также адекватной коммуникации в профессиональной сфере.

### **Список использованных источников:**

1. Леонтьев А.А. Ориентировочная деятельность при понимании иноязычного текста / А.А. Леонтьев - М.: Наука, 1975.
2. Колодяжная Ж.А. Основные понятия об аннотировании и реферировании научных документов / Ж.А. Колодяжная // Источники науч.-техн. информации и их аналитико-синтетическая обработка - М., 2002.
3. Копылова О.В. Аннотирование и реферирование. - М., 1992.

# КОННОТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛЬНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ

Бессонова Н.Н.

*Украина, Харьков, Харьковский национальный университет  
строительства и архитектуры*

В курсе преподавания русского языка как иностранного особое внимание следует уделять коннотативному компоненту значения лексических единиц, так как эффективность обучения русскому языку зависит от взаимодействия рационального и эмоционального элементов, формирующих семантическую структуру слова.

При изучении неродного языка с установкой на активное владение им особенно трудно усваиваются эмоционально-экспрессивные единицы языка.

При семантизации такого рода лексических единиц мы исходим из того, что в языковой системе наряду со стилистически нейтральными единицами, ориентированными на выражение понятийно-логического содержания, существует особая группа единиц, стилистически отличающаяся тем, что передача эмотивного значения свойственна им как элементам системы и осуществляется при их актуализации в речи. Наибольшее количество таких системно-экспрессивных единиц содержится в лексике и фразеологии.

Учитывая требования современной методики обучать не языку, а общению на нем, мы исходим из того, что языковая коммуникация служит не только для обмена сообщениями чисто интеллектуального характера, но и для выражения эмоций говорящего. Анализируя сообщение с точки зрения информации, которую оно содержит, следует выделять и эмотивную функцию, выражающую отношение говорящего к высказыванию.

При рассмотрении эмотивно-экспрессивных значений мы выделяем те из них, которые заложены в самой системе русского языка, и те, которые идут от говорящего.

С этих позиций мы проанализировали художественные тексты, предусмотренные Программой для первого и второго года обучения, и разработали систему упражнений, направленных на семантизацию лексики, усложненной эмотивно-экспрессивным значением.

В систему упражнений включены задания по семантизации коннотативных единиц не только на грамматическом уровне, но и на лексическом.

Целенаправленной активизации в речи иностранных студентов эмоциональной лексики способствуют ролевые игры, речевые ситуации, различные ситуативные задания. Создание ситуаций, близких к естественному общению, активизирует речевые навыки студентов и употребление слов, окрашенных эмоционально-экспрессивным значением.

# **РОЛЬ УЧЕБНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО СОДЕРЖАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Билык Е. Н. , Брагина Т. М.**

*Украина, Харьков, Харьковская государственная академия культуры,*

**Сухорукова Е. Н.**

*Российская Федерация, Барнаул, Алтайский государственный  
технический университет*

Развитие экономических и культурных связей между странами актуализирует задачу воспитания личности иностранных граждан, прибывших на обучение в Украину, способствует усилению внимания к формированию их культуры и ценностных ориентаций. Существенным становится усиление социальной и общекультурной роли подготовки иностранных студентов, в связи с чем возникает необходимость развития их социокультурной компетентности. Социокультурная компетентность является основой успешной деятельности человека в поликультурном обществе, предполагает успешное взаимодействие с представителями различных этнических групп. В современном поликультурном мире все более очевидным становится то, что характер культурных ценностей, устойчиво представляемых в образовательном процессе, влияет на признание – принятие – отвержение личностью других культурных систем и их носителей.

Проблему формирования социокультурной компетентности в процессе языковой подготовки рассматривали Э. Г. Азимов, М. А. Берсенева, Г. А. Воробьев, И. Н. Кушнир, В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, Н. И. Ушакова, А. Н. Щукин и др. Анализ психолого-педагогической и методической литературы раскрывает многообразие и неоднозначность трактовки этого понятия.

По мнению Г.А. Воробьева, «социокультурная компетентность является комплексным явлением и включает в себя набор компонентов, относящихся к различным категориям» [1: 30]. Н. И. Ушакова и И. Н. Кушнир определяют социокультурную компетентность как комплексную качественную характеристику «языковой личности иностранных студентов, результативный содержательный и деятельностный блок, сформированный на основе знания не только родной, но и других культур, умения применять свои знания в процессе межкультурной коммуникации, адекватные поведенческие реакции в условиях межкультурного общения, опыт межкультурного общения, толерантное отношение к представителям других культур» [2:173].

В условиях образовательно-культурной среды вуза развитие социокультурной компетентности иностранных студентов предполагает совершенствование навыков и умений их социального взаимодействия, повышение культурного уровня, актуализацию стремления к самосовершенствованию и самореализации. Целью обучения русскому (украинскому) языку как иностранному станут не только приобретение иностранными студентами лингвистических знаний, формирование умений и навыков речевого общения, но и усвоение ими сведений лингвострановедческого и социокультурного

характера. Формирование социокультурной компетентности иностранных студентов может быть реализовано в учебном процессе с использованием учебных материалов этнокультурной направленности, среди которых важную дидактическую роль играют аудиовизуальные средства.

Продемонстрировать реальные социокультурные ситуации и прокомментировать их в учебном процессе помогает использование на занятиях по русскому (украинскому) языку как иностранному учебных видеофильмов этнокультурного содержания. Эти материалы эффективны как по своей информативности, так и по силе влияния на реципиента, они представляют устную речь во всех ее формах параллельно с динамическим изображением различных социокультурных коммуникативных ситуаций, в которых эта речь реализуется, то есть демонстрируют экстралингвистические компоненты и паралингвистические явления, без которых невозможно продуктивное общение. Это позволяет преподавателю не только указывать на существующие отличия в культуре, но и развивает у студентов способность к ведению диалога, воспитывает толерантность, уважение к чужому национально-культурному опыту, формирует нормы поведения в иной социокультурной среде. Учитывая дидактические возможности аудиовизуальных средств обучения, предлагаем использование подобных видеоматериалов на всех этапах изучения русского (украинского) языка как иностранного.

Поскольку современный образовательный процесс в Украине в целом недостаточно оснащен учебной видеопродукцией, студентами и преподавателями Харьковской государственной академии культуры за последние годы создан цикл учебных видеофильмов этнокультурного содержания «Украина глазами иностранных студентов», среди которых: «Экскурсия по Харькову» (уровень В1), «Украинская народная архитектура», «Украина – Китай: диалог культур», «Тайны украинской кухни», «Украинская вышивка» (уровень В2).

Для успешного вхождения в образовательно-культурную среду иностранным студентам необходимо включать факт чужой культуры в систему своих знаний, использовать его в ситуации общения, действовать в соответствии с новыми знаниями, то есть факт чужой культуры необходимо пережить как факт личной жизни, чему достаточно эффективно способствуют используемые в учебном процессе видеофильмы этнокультурного содержания.

### **Список использованных источников:**

1. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка в школе / Г. А. Воробьев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 30 – 35.
2. Ушакова Н. И. Социокультурная составляющая обучения русскому языку иностранных студентов украинских вузов / Н. И. Ушакова, И. Н. Кушнир // Преподавание русского языка иностранным студентам : теория и практика, традиции и инновации : монография / [под. ред. Н. И. Ушаковой]. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. – С. 167 – 187.

# ТРУДНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВЗАИМНО-ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Боброва Е.Ю., Наумова И.Ю.

*Украина, Харьков, Национальный аэрокосмический университет  
им. Н.Е. Жуковского «ХАИ»*

Из опыта работы с иностранными учащимися можно сказать, что тема «Употребление взаимно-возвратных глаголов» вызывает определенные трудности. Поэтому задача преподавателя преподать этот материал так, чтобы студенты овладели всеми особенностями употребления в речи этих глаголов. Учебный материал должен содержать большое количество разнообразных упражнений, диалогов, текстов, способствующих развитию монологической и диалогической речи.

Взаимно-возвратные глаголы передают общий смысл “друг друга” или “друг с другом”. Они имеют значение контактирования, взаимоотношений. Эти глаголы употребляются в предложениях, обозначающих сложную ситуацию, которая является суммой двух более простых ситуаций. Структура со взаимно-возвратным глаголом описывает равные действия обоих участников ситуации. В этих ситуациях каждый ее участник является одновременно и субъектом и объектом по отношению друг к другу.

Наиболее употребляемые глаголы содержат специальные формально-грамматические показатели, служащие для обозначения категории взаимности. По формальным словообразовательным признакам выделяется ряд групп глаголов.

В одних случаях взаимно-возвратный глагол соотносится с переходным глаголом, обозначающим действие, которое может производиться при одновременном участии субъекта и объекта, и образуется от него с помощью постфикса *-ся*: *встречать = встречаться, обнимать = обниматься, целовать = целоваться, ругать = ругаться*. Другие взаимно-возвратные глаголы несопоставимы с переходными и не употребляются без *-ся*: *здороваться, сражаться, бороться, расставаться, совещаться*.

Нередко значение взаимности обусловлено наличием постфикса *-ся* в сочетании с приставками. Эту особенность необходимо учитывать в иностранной аудитории, так как студенты, убежденные в том, что типовое значение должно выражаться типовыми формальными показателями, присоединяют постфикс *-ся* к некоторым глаголам ошибочно.

Синтаксические структуры предложений со взаимно-возвратными глаголами имеют свои особенности. Специфика этих предложений проявляется в способах выражения подлежащего.

Важно обратить внимание учащихся на некоторые особенности согласования подлежащего со сказуемым. Если подлежащее выражено конструкцией *кто с кем* (*Иван с Верой*), глагол обычно употребляется в форме множественного числа: *Иван с Верой познакомились на юге*. Однако если в именительном падеже употреблено местоимение, глагол выступает в форме единственного числа.

Вопрос о выборе конкретной формы имени со значением субъекта целесообразно решать, исходя из его статуса. Так, равное в восприятии говорящего положение двух субъектов, признание самостоятельности каждого из них диктует необходимость

синтаксической сочинительной связи.

Многие взаимно-возвратные глаголы могут иметь косвенное факультативное дополнение *друг с другом*. Требуется разъяснения в иностранной аудитории употребление глаголов *созваниваться* — *созвониться* и *перезваниваться*. Необходимо обратить внимание студентов на то, что глагол с приставкой *пере-* употребляется только в форме несовершенного вида.

Ряд глаголов в русском языке не имеет специальных формально-грамматических показателей значения взаимности, но лексическое значение этих глаголов указывает на взаимное действие: *спорить, дружить, враждовать, беседовать, разговаривать*.

Нужно также иметь в виду трудности восприятия иностранцами близких по звучанию, но разных по значению глаголов *спорить* (дискутировать, доказывать свою точку зрения) и *ссориться* (конфликтовать, враждовать). Иностранные студенты часто не различают эти глаголы и допускают ошибки, обусловленные контаминацией двух форм. Таким образом, возникает необходимость создания методической разработки, включающей в себя лингводидактический комментарий для преподавателя, в котором содержится описание предложений со взаимно-возвратными глаголами, анализируются трудности, возникающие у иностранцев.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НА МОВНІЙ КАФЕДРІ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

**Богуславська Л.Ф.**

***Україна, Запоріжжя, Запорізький державний медичний університет***

Недостатня кількість аудиторних годин, рекомендації Болонської конвенції про необхідність самостійного поглибленого вивчення дисциплін та врахування комунікативних потреб студентів, які навчаються, визначають потребу в комплексній розробці проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів.

Болонський процес у своїй основі передбачає організацію найбільш раціонального та ефективного одержання необхідних знань майбутніми спеціалістами з використанням індивідуальних та індивідуально-групових форм навчання, стимулювання студентів до систематичної освіти через вільний вибір навчальних дисциплін для самостійного опрацювання. Отже, актуальною є проблема формування у студентів вмінь та навичок самостійної роботи.

Для методики вивчення іноземних мов питання організації самостійної роботи студентів-іноземців теж набуває актуальності. Викладач повинен не тільки закласти основи мови, що вивчається, але й навчити студентів орієнтуватися в ній, самостійно вдосконалювати та поширювати свої знання, розвивати навички та вміння володіння всіма видами мовної діяльності. Успіх самостійної роботи буде залежати від якості педагогічного діалогу між викладачем та студентом. Самостійна робота передбачає, що студент вчиться ставити перед собою навчальну мету, вибирає зміст навчання, методи та прийоми, а також встановлює критерії оцінки своєї роботи.

Перед мовною кафедрою поставлено завдання чіткого планування самостійної мовної підготовки іноземних студентів та забезпечення її ефективності. Важливо завжди пам'ятати, що самостійну роботу треба розуміти не тільки як спроможність виконувати певний обсяг роботи без будь-якої допомоги, але й самостійне вивчення будь-якого мовного явища та вироблення відповідних навичок. Студента-іноземця треба навчити специфічних розумових операцій, характерних для вивчення іноземної мови, та алгоритмів дії. Саме вони лежать в основі вміння навчатися самостійно.

Як вважає Т.В. Кудрявцев, «... навчання має зумовлювати розумовий розвиток. Термін «розумовий розвиток», що використовується багатьма психологами (Д.М. Богоявленським, С.Ф. Шатіловим, О.М. Матюшкіним та іншими), означає «... не тільки набування фонду знань, але й ...фонду розумових засобів, операцій, добре відпрацьованих та якісно закріплених».

Усіх цих засобів треба навчати, оскільки вони складають основу розвиваючого навчання. Так, Д.М. Богословський підкреслює, що формування раціональних методів та прийомів мислення повинне відбуватися під час вирішення навчальних завдань паралельно із засвоєнням знань.

Безсумнівним фактом є те, що мова для іноземних студентів – це засіб спілкування в іншомовному середовищі, запорука успішного оволодіння майбутньою спеціальністю. На погляд викладачів, формування комунікативної компетенції іноземних студентів повинне відбуватися через розвиток граматичної компетенції. Єдність знань щодо системи мови, навичок граматичного синтезу та аналізу має забезпечити гнучкість використання лексичного запасу, виробити стійкі вміння оперувати мовними факторами.

Аналіз сучасних навчальних посібників із мови свідчить, що вони містять, в основному, завдання репродуктивного та частково-пошукового характеру. Незначною мірою репрезентовані завдання проблемного та творчого характеру, які передбачають аналіз та синтез, порівняння та зіставлення, моделювання та трансформування, аналогію та творчу інтерпретацію мовних явищ.

До завдань творчо-проблемного типу можна віднести, наприклад, такі:

- складання розчленованих сполучень, речень, діалогів, мікротекстів;
- трансформування заданих мовних зразків (на рівні різних мовних одиниць);
- конструювання речень за лексично-граматичними моделями;
- складання мікротексту за допомогою опорних слів, словосполучень, схем;
- відновлення повного тексту (із пропущеними словами, репліками, питаннями);
- розподіл тексту без розділових знаків на самостійні речення;
- відновлення сполучників та сполучних слів у складному реченні;
- моделювання власного висловлювання за аналогією і так далі.

Через те, що вивчення мови на початковому етапі навчання студентів-іноземців здійснюється комплексно (одночасне фонетичне, морфологічне й синтаксичне функціонування мовних одиниць), завдання творчо-проблемного характеру можуть бути застосовані на всіх рівнях вироблення мовної та комунікативної компетенції у будь-якому центрі навчання.

На мовній кафедрі іноземних громадян Запорізького державного медичного університету протягом останніх років активно впроваджується розробка навчальних

завдань проблемно-творчого характеру, підготовка довідкових матеріалів з граматики та лексики, таблиць-алгоритмів дій під час вивчення та закріплення мовного матеріалу. Завдання виконуються як за наглядом та контролем викладача під час занять, так і в роботі студентів вдома. Вони містять не тільки мовні факти. Тут передбачається дослідження цих фактів, пошук та усунення розбіжностей та суперечностей, перенос навичок, моделювання мовних ситуацій, розвиток логічного мислення іноземною мовою.

Постійний (поточний, етапний, підсумковий) тестовий та лексико-граматичний контроль самостійної роботи дозволяє викладачу аналізувати темп та успішність просування студента-іноземця у вивченні нової для нього мови, підвищити ефективність навчання.

Усе зазначене вище сприяє розвитку самостійного мислення студентів, а в контексті Болонського процесу зумовлює необхідність удосконалення та значного підвищення мовної освіти, що піднесе викладання мов для іноземців на якісно новий рівень та забезпечить формування іншомовної комунікативної компетенції.

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

**Богуславская Л.Ф., Малахова О.К.**

*Украина, Запорожье, Запорожский государственный  
медицинский университет*

Процесс образования неразрывно связан с культурой, невозможно получить хорошие знания иностранного языка без знакомства с культурными и языковыми реалиями данной страны или региона. Так появилась лингвокультурология – “комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания” [1: 26].

Язык является органической частью национальной культуры и служит важнейшим фактором её развития. Справедливо отмечено, что «...Язык никак не должен преподаваться в качестве формальной системы: в гораздо большей мере мы учим значениям, конституирующим образ мира новой культуры и одновременно участвующим в процессах порождения речи на новом языке. Поэтому преподавать язык – значит в конечном итоге преподавать культуру» [2: 8]. Язык закрепляет в словах и фразеологизмах исторический опыт народа, отображает его внутренний мир и своеобразие менталитета, являясь хранилищем информации.

Обучение РКИ проводится не как обучение лексике и грамматике, а как обучение владению языком в коммуникации в различных ситуациях. Мы считаем необходимым изучение коммуникативного поведения представителей иноязычной среды, их лингвосociологических и культурологических особенностей. Такой подход способствует сокращению межкультурной дистанции, вырабатывает адаптацию к культуре другого народа, приобщает обучаемых к системе ценностей его носителей.

Лингвокультурология – “комплексная научная дисциплина, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании”

[1: 26]. Встречается и такое определение лингвокультурологии, как “части науки о человеке, центром притяжения которой является феномен культуры” [4:222]. Если историческая фразеология относится к этнолингвистике, то современная фразеологическая система является одним из объектов изучения в лингвокультурологии. Задача лингвокультурологии в том, чтобы соотнести культурную значимость языковой единицы с реальной ситуацией.

Рассмотрим введение лингвокультуремы *друг, дружба* в активный запас иностранных студентов. Мы подобрали материал на украинском, русском и английском языках, включающий фразеологизмы, пословицы, поговорки, идиомы по теме. Например, при изучении лексической темы “Мой друг” студент не может решиться, о ком составить свой рассказ. Он вспоминает друзей детства и новых друзей, которых он завёл в университете, тогда ему предлагается пословица: “Старый друг лучше новых двух”. “Old friends and old wine are best”. “Нових друзів май, старих не забувай”. Когда студенты сталкиваются с проблемами и обсуждают это с преподавателем: “Друзья познаются в беде”. “A friend in need is a friend indeed”. “Друзі пізнаються в біді”. “Як прийде туга, пізнаєш друга”. Во время беседы о дружбе вспоминаем и такие пословицы: “Один за всех, все за одного”. “Each is one for all, all are for everyone”. “Дружбу на ярмарке не купишь”. “Friendship is not to be bought at a fair”. “Нет друга – ищи, а нашёл – береги!”. “Be slow in choosing a friend, but slower in changing him”. При разговоре о друзьях, не лишним будет напомнить студентам, что человека оценивают по его окружению, поэтому друзей всегда нужно выбирать внимательно: “Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты”. “A man is known by the company he keeps”. “Яку дружбу заведеш, таке й життя поведеш”. “Погана компанія і доброго чоловіка зіпсує”.

Мы считаем, что успеха в языковом общении можно добиться, применяя лингвокультурологический подход к обучению иностранным языкам.

### **Список использованных источников:**

1. Воробьев В.В. Культурологическая парадигма русского языка: Теория описания языка и культуры во взаимодействии. – М.: Ин-т русск. яз. им. А.С. Пушкина, 1994. – 76 с.
2. Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим // Этнопсихоллингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М., 1996. – 120 с.
3. Медведева Л.М. Английская грамматика в пословицах, поговорках, идиомах и изречениях: Учеб. пособие. – К.: Изд-во при КГУ. – 1990. – 240 с.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

# ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Бондаренко В.В., Бондаренко Л.М.

*Україна, Харків, Харківський національний автомобільно-дорожній університет*

Навчити іноземних студентів спілкуватися, навчити їх усвідомлено створювати, а не лише розуміти мову навчання – це дуже непросте завдання, ускладнене ще й тим, що спілкування не просто вербальний процес, який вимагає від педагога умінь орієнтуватися в широкому спектрі різноманітних інноваційних технологій, ідей, напрямків й організаційно-освітніх систем. Його ефективність, окрім знання мови, залежить від великої кількості екстралінгвістичних чинників: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження (міміка, жести), наявність глибоких фонових знань [2: 222 – 223].

Сучасна концепція навчання іноземних студентів ґрунтується не лише на лінгвістичному підході. Вже неможливо уявити навчальний процес без функціонально-психологічної спрямованості. Головним чином процес підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах орієнтується на використання стратегій оволодіння мовою країни навчання, стратегій створення й розуміння мовних конструкцій як побутового, так і наукового стилю мови, стратегій подолання комунікативних труднощів, стратегій когнітивної спрямованості на оволодіння мовою з елементами лінгводидактики. Наш студент повинен знати лексику та граматику мови країни навчання, уміти спілкуватися не лише на навчальні та наукові теми, а й розуміти культурні й соціальні особливості поведінки носіїв мови. Такий підхід до навчання іноземних студентів отримав назву комунікативного й покликаний сформувати у студентів стійку комунікативну компетенцію, без якої неможливий процес навчання за обраним фахом. Поняття «комунікативна компетенція» іноземного студента ми розуміємо як сукупність мовних знань і навичок, що формуються у процесі навчання.

Комунікативна компетенція визначається тим, наскільки той, хто навчається, усвідомлює зміст думки комуніканта, може реалізувати свої комунікативні наміри, ситуативну зумовленість спілкування, а також мірою вільного керування процесом мовної діяльності. Оволодіння комунікативною компетенцією досягається головним чином через педагогічне спілкування студента з викладачем, що виступає у формі їхньої навчальної співпраці та багаторівневої спільної діяльності суб'єктів навчального процесу. Ці суб'єкти навчальної взаємодії характеризує спільна цілеспрямованість, активність і вмотивованість, незважаючи на те, що цілі й мотиви в них різні, адже вони займають різні рольові позиції у співпраці та спілкуванні.

Керуючи спілкуванням, викладач мови вирішує певні комунікативні завдання, що безпосередньо пов'язані з навчальним процесом. Комунікативні дії викладача, перш за все, спрямовані на те, щоб підтримувати комунікативну ініціативу студентів, організовувати

діалогічне спілкування, корегувати свої задумки згідно з навчальними завданнями. У зв'язку із цими завданнями в кожного викладача мови для іноземних студентів формується певний індивідуальний стиль педагогічного спілкування, що безпосередньо залежить від індивідуально-психологічних особливостей самого викладача.

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування з іноземними студентами – це категорія одночасно педагогічна, соціальна й моральна. Від того, наскільки правильно викладачем мови для іноземних студентів буде обраний стиль педагогічного спілкування, залежить дуже багато. Педагогічна взаємодія викладача та студентів, як правило, стає адекватною особистісній індивідуальності викладача, що дозволяє значно спростити процес спілкування з іншомовною й багатонаціональною студентською аудиторією, спілкування набуває рис певної невимушеності й органічності, стає приязним (звісно, без порушення певних норм субординації), значно спрощується процедура встановлення довірливих і приязних стосунків, що не може не позначитись на ефективності усього процесу навчання. Так само значимим є врахування викладачем мови культурологічних й особистісних властивостей іноземних студентів. Основним навчальним завданням викладача, який працює з іноземними студентами, є формування їхньої особистості відповідно до процесу організації навчання через педагогічне спілкування. Саме під час реалізації цієї мети викладач спільно зі студентами вирішує комунікативно-пізнавальні завдання засобами чужої для студента мови. Продуманий вибір змісту навчального матеріалу дозволяє викладачеві мови цілеспрямовано навчати студентів рефлексувати, усвідомлювати, вербалізувати й висловлювати власні погляди, давати оцінки тим чи іншим мовним ситуаціям.

Окрім того, комунікативна компетенція іноземних студентів включає ще й таке поняття, як «культура мовної поведінки». Це поняття багатопланове й містить культуру мовного етикету, культуру мислення й культуру формування власної думки та її вербального вираження, культуру професійної мови. Усі перелічені складові є запорукою якісної підготовки іноземних студентів.

Для формування культури мовної поведінки іноземних студентів викладач має цілеспрямовано формувати швидке і правильне планування їхньої мови, уміння вибирати зміст спілкування, знаходити адекватні засоби для передачі думки й забезпечувати зворотний зв'язок із комунікантом. Адже, як зазначає В.В. Воробйов: «занурення слів у культуру повніше розкриває їх мовну й позамовну семантику, допомагає глибше проникнути у сутність культурних цінностей, зрозуміти їх національну специфіку»[1: 48].

### **Список використаних джерел:**

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. – М. : Российский университет дружбы народов, 2008. – 48 с.
2. Красовский С.И. Межкультурная коммуникация и учебный процесс / Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: Материалы Международной научно-методической конференции. – Минск: БГУ, 2009. – 298 с.

# О РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ХИМИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Борисова А.А., Пилюгина И.С.

*Украина, Харьков, Харьковский государственный университет  
питания и торговли*

Анализ литературных источников показал, что вузы Украины уделяют значительное внимание вопросам реализации межпредметных связей на начальном этапе обучения иностранных студентов подготовительных факультетов [1; 2].

В Харьковском государственном университете питания и торговли осуществляется тесный контакт между преподавателями русского языка и химии с целью повышения уровня довузовской подготовки по химии будущих специалистов инженерно-технического профиля. Профессиональная направленность обучения русскому языку как иностранному реализуется в изучении научного стиля речи, что предполагает обучение специальной лексике и терминам. При этом ключевую роль играет соблюдение единого языкового режима. Преподавателем русского языка на занятиях по научному стилю речи учитывается специфика химии, а преподавателем по химии на каждом этапе обучения учитывается уровень знаний русского языка иностранных студентов.

На первом этапе работы нами были скоординированы календарно-тематические планы по русскому языку и химии, проведены отбор и разграничение лексико-грамматического материала языка специальности по этапам обучения. На подготовительном факультете в группе инженерно-технического профиля химия вводится на восьмой неделе обучения, а в группе медико-биологического направления преподавание химии начинается с шестой. Поэтому преподаватель русского языка с пятой недели обучения начинает вводно-предметный курс по научному стилю речи.

Преподаватель русского языка отрабатывает определенный лексико-грамматический материал в составе основных грамматических и синтаксических конструкций, микротекстов. На начальном этапе обучения используются максимально адаптированные тексты, которые дают общее представление о специальности как о науке в целом. На этом этапе основная задача преподавателя заключается в развитии навыков и умений смыслового анализа текста, построения связного высказывания. Особое внимание уделяется использованию в речи иностранными студентами слов-терминов. Степень усвоения студентами данного лексического материала проверяется с помощью устного опроса и тестирования.

После ознакомления с программой по русскому языку преподаватель химии отбирает необходимый лексический минимум, которым владеют иностранные студенты, и учитывает его при построении занятий (табл.). Перед занятием студентам предлагается список терминов и понятий, которые будут использоваться, с переводом на родной язык обучаемых, а также тезисный план. Для оказания помощи иностранным студентам в

изучении теоретического материала дисциплины изданы методические указания по общей химии.

Таблица: Примеры межпредметной связи русского языка с химией

| Тема занятия по русскому языку (неделя обучения) | Тема занятия по химии (неделя обучения)                                    | Примеры упражнений по химии   |
|--|--|---|
| Наречия места (1-2)                              | Периодический закон и периодическая система элементов Д.И. Менделеева (10) | Вместо точек вставьте слова: справа от <i>чего?</i> слева от <i>чего?</i> прямо, над $\neq$ под <i>чем?</i><br>Элемент Магний в периодической таблице расположен ... от Натрия и.... Алюминия.<br>Хлор расположен ... Фтором. |
| Прилагательные (2-3)                             |  | Ответьте на вопросы, используя в нужной форме прилагательные, данные справа.<br>В какой группе находится Натрий?<br>первый<br>В каком периоде находится Кальций?<br>большой   |
| Образование порядковых числительных (3)          |  | Напишите названия элементов и порядковые числительные в нужной форме:<br>Элемент № 3 – Литий. Литий – третий элемент.<br>Элемент № 6 –  |
| Творительный падеж имен существительных (5)      | Кислоты (14)   | Ответьте на вопрос, используя слова данные в скобках.<br>С чем реагирует кислота? (металл, основной оксид, основание, соль)   |

Текущий и итоговый контроль знаний по химии проводится с помощью тестирования. При разработке тестов была использована база лексико-грамматического материала, заложенного в рабочей программе по русскому языку, а именно по содержанию языковой компетенции.

Результаты обучения иностранных студентов химии систематически обсуждаются с преподавателем русского языка, что позволяет вносить коррективы в последующую организацию учебного процесса.

### Список использованных источников:

1. Красицкая Н. С. Переосмысление принципа межпредметной координации на подготовительном факультете для иностранцев в условиях интеграции Украины в общеевропейское образовательное пространство / Н. С. Красицкая // Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в

условиях реформирования высшего образования : Материалы Междунар. науч.-практ. конф. к 80-летию ХНАДУ. Харьков, 26-27 октября 2010 г. / Министерство образования и науки Украины; ХНАДУ и др. – 2010. – С. 79-85.

2. Шевчук Т. И. Межпредметные связи как педагогическая проблема, их место в системе преподавания языков в вузе / Т. И. Шевчук // Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе. Межпредметные связи : Тезисы XV Междунар. науч.-практ. конф. 2–4 июня 2011 г. – Харьков : Изд-во ХНУ им. В.Н. Каразина, 2011. – С. 372-374.

## **ТИПЫ ДИКТАНТОВ ДЛЯ ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ ПИСЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

**Бурякова Е.С., Пушкарева Е.Н.**

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

Письменная речь занимает важное место в подготовке иностранных студентов по русскому языку на начальном этапе. Являясь средством обучения русскому языку, письменная речь способствует овладению студентами-иностранцами другими видами речевой деятельности, в частности, навыками устной речи и техникой чтения. Достаточно эффективным приемом обучения и формой контроля *навыков письменной речи* на иностранном языке остается диктант.

Существуют диктанты с изменением текста, включающие выборочный диктант (выбор и запись из диктуемого текста слов, словосочетаний и – реже – предложений на изучаемый контрольный момент), распределительный диктант (запись всего диктуемого текста с последующим распределением его по группам в соответствии с поставленным грамматическим или лексическим заданием), выборочно-распределительный диктант (выборочная запись диктуемого текста с последующим распределением записанного на соответствующие группы), творческий диктант (запись текста под диктовку с грамматическим, орфографическим, пунктуационным или стилистическим изменением каждого предложения в соответствии с поставленным заданием), самодиктант (самостоятельная запись текста, воспринятого зрительно или на слух).

В данном сообщении рассматриваются диктанты для начального этапа обучения русскому языку как иностранному, которые классифицируются по типу используемых в диктанте *языковых единиц*.

На начальном этапе обучения русскому языку студентов-иностранцев получили распространение следующие виды диктанта по типу *языковых единиц*: буквенно-звуковой диктант, слоговой диктант, словарный диктант, включающий отдельные слова разных частей речи (*оно, окно, вода, тут* и под.) или отдельные слова какой-либо одной части речи (например, существительные *этаж, стол, карта* и под.), словарный диктант,

включающий словосочетания (*наш журнал, твоя шапка, её письмо* и под.), фразовый диктант, содержащий только повествовательные предложения (*Я объясняю; Ты пишешь; Мы повторяем* и под.) либо побудительные, *вопросительные* и *повествовательные* предложения (*Это мама. Папа дома? Пиши слово!*), текстовый диктант (*Это комната. Тут окно. Там ваза ...*).

Особые возможности для проведения диктантов предоставляет интерактивная доска. В частности, с использованием такой доски можно провести словарный (либо фразовый) диктант, при котором каждое контрольное слово (либо предложение) поочередно демонстрируется на дисплее и проговаривается преподавателем, а затем записывается иностранными учащимися без зрительной опоры. По окончании диктанта на экране демонстрируются все слова (либо предложения) одновременно, и учащиеся самостоятельно выявляют контрольные моменты, в которых допущены ошибки.

Осознанному выбору студентами-иностранцами написаний способствуют лингвистические задания (фонетические, лексические и грамматические) к диктанту. Так, словарный диктант, где требуется распределить предлагаемые существительные (например, существительные *время, дядя, аудитория, словарь, тетрадь, окно, море* и под.) на три группы в соответствии с грамматическим значением рода, позволяет не только отработать навыки письма, но и закрепить знание грамматической категории рода. Словарный диктант, где представлены существительные *разных типов* склонения и соответственно с разными типами окончаний (*аудитория, паспорт, музей, карта, этаж* и под.), может быть дополнен грамматическим заданием «Образуйте форму множественного числа данных существительных». Также в словарный диктант, содержащий только существительные (*карандаш, сестра, письмо, ручки* и под.), можно включить грамматическое задание «Согласуйте притяжательное местоимение с данными существительными». Методика такого диктанта предполагает использование интерактивной доски, где *в течение* отведенного на диктант *времени* демонстрируется какое-либо притяжательное местоимение в родовых и числовых формах (например, *мой, моя, моё, мои*): учащиеся воспринимают на слух существительные и записывают их с согласуемыми в формах рода и числа притяжательными местоимениями. Указанный диктант следует квалифицировать как зрительно-слуховой по способу восприятия текста. Примером словарных диктантов с лексическим заданием являются диктанты, предусматривающие, в частности, подбор синонимов либо антонимов к диктуемым словам (например, диктанты «Подберите синонимы к словам *тут, предложение, мать* и др.» и «Подберите антонимы к словам *тут, слева, тихо, быстро, плохо* и др.»). Фонетическим типом задания для словарного диктанта, включающего слова с безударным гласным [о] (*она, оно, окно, вода, понятно, хорошо, плохо, товарищ* и под.), может служить задание «Поставьте ударение в словах. Укажите графически звуки, которые соответствуют букве «о» в ударной и безударной позициях». Образец графической записи таких звуков демонстрируется на экране интерактивной доски *в течение* всего *времени*, отведенного на диктант.

К фразовому диктанту, где представлены предложения с пропущенным подлежащим (... *слушаем; ... понимают; ... спрашиваешь* и под.), может быть дано грамматическое задание «Вставьте в предложение личное местоимение-субъект в необходимой форме».

Методика указанного диктанта заключается в том, что преподаватель диктует глагольные формы, которыми выражено сказуемое, а студенты подбирают к ним местоимение-подлежащее в соответствующей форме. Фразовый диктант, содержащий побудительные, *вопросительные* и *повествовательные* предложения (*Студент слушает. Кто слушает? Слушайте текст!*), сопровождается фонетическим заданием «Слушая предложения, следите за интонацией. В конце каждого предложения поставьте знак препинания, соответствующий его интонационному оформлению».

На уроках иностранного языка целесообразно комбинировать различные формы диктантов, чтобы помочь формированию языковой, речевой и социокультурной составляющих коммуникативной компетенции. Лингвистические задания к диктанту позволяют активизировать знания, полученные по фонетике, лексике и грамматике; способствуют осознанному выбору написаний.

## **О НЕКОТОРЫХ БУКВЕННО-ЗВУКОВЫХ СООТВЕТСТВИЯХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ИЗУЧЕНИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

**Бурякова Е.С., Петренко И.П., Селина И.Л.**

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

Как известно, ведущим принципом русской орфографии называют фонематический принцип. Буквами в русской орфографии обозначается основной аллофон фонемы, являющийся её представителем в сигнификативно сильной позиции. Вместе с тем фонемы русского языка реализуются в речи рядом позиционно чередующихся звуков, которые отличаются по своим акустико-артикуляционным характеристикам от основной реализации фонемы, обозначаемой на письме. Определённые трудности, которые испытывают студенты-иностранцы при овладении русской графикой и техникой чтения на русском языке, связаны главным образом с тем, что буквами русского алфавита изображаются не реально произносимые звуки, а фонемы по их основному аллофону.

В данном сообщении рассматриваются расхождения между буквенным и звуковым составом слов русского языка, мотивированные определёнными фонетическими процессами. К указанным расхождениям относится следующее:

1. Буква «о» обозначает редуцированный гласный звук средне-заднего ряда средне-нижнего подъёма нелабиализованный [ʌ], который является реализацией фонемы <a> в позиции после твёрдых согласных в первом предударном слоге (*водá, доро́га*). В упрощённой фонетической транскрипции, которая используется на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, названный редуцированный гласный может обозначаться как [a]. В процессе овладения иностранными учащимися техникой чтения на русском языке должно быть сформировано умение устанавливать данное буквенно-

звуковое соответствие.

2. Буква «о» обозначает редуцированный гласный звук среднего ряда среднего подъёма нелабиализованный [ɔ̞] (в системе знаков Международной фонетической ассоциации обозначаемый как [ə]), который является реализацией фонемы <о> в позиции после твёрдых согласных во втором или третьем предударных и заударных слогах (*хорошо́, голова́, холо́дно, вёсело*). Поскольку при медленном проговаривании отрезков речи гласный [ɔ̞] приближается по своим акустико-артикуляционным признакам к звуку [а], иностранным учащимся необходимо усвоить соответствие буквы «о» в названных слогах краткому гласному [а].

3. Буквы «я» и «е» обозначают редуцированный гласный звук переднего ряда верхне-среднего подъёма нелабиализованный [i̞], который является реализацией соответственно фонем <а> и <э> в позиции после мягких согласных в первом предударном слоге (*тяжё́лый, весна́, легко́*). При упрощённом транскрибировании редуцированный гласный [i̞] обозначается как [и]. Изучение студентами-иностранцами правил чтения и письма на русском языке предполагает, в частности, усвоение соответствия букв «я» и «е» редуцированному гласному звуку [и], произносимому в рассматриваемой фонетической позиции.

4. Буквы «я» и «е» обозначают редуцированный гласный звук переднего ряда верхне-среднего подъёма нелабиализованный [ɨ̞] (в системе знаков Международной фонетической ассоциации обозначаемый как [ɨ]), который является реализацией соответственно фонем <а> и <э> в позиции после мягких согласных во втором или третьем предударных и заударных слогах (*пятьдеся́т, переписа́ть, па́мятник*). В указанных слогах в соответствии с буквами «я» и «е» иностранные учащиеся должны произносить краткий звук [и].

5. Буква «е» обозначает редуцированный гласный звук среднего ряда верхне-среднего подъёма нелабиализованный [ɛ̞], который является реализацией фонемы <э> в позиции после твёрдых согласных в первом предударном слоге (*жена́, шесто́й*). В упрощённой фонетической транскрипции редуцированный гласный [ɛ̞] может обозначаться как [ы].

Таким образом, согласно правилам русского языка чтение буквосочетаний, включающих согласную и гласную буквы, зависит от положения обозначаемого ими звуко сочетания по отношению к ударному слогу в составе фонетического слова. Прочное умение устанавливать буквенно-звуковые соответствия, рассмотренные выше, позволит иностранным учащимся успешно овладеть техникой чтения и письма на русском языке.

# СПЕЦКУРС ПО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ «НАЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ МИРОВИДЕНИЕ»

Валит Е.С.

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

Если какая-то часть молодежи выбрала местом своего обучения Украину, то ликвидация кризиса сознания ложится на плечи преподавателей русского языка как иностранного. И ни один предмет из сегодняшней вузовской программы, кроме литературы или специально организованных спецкурсов не предполагают акцентуации растущей личности в этом плане. Чем раньше человек поставит перед собой вопросы «Кто я? Как устроен мир? Что я в нем делаю? Откуда я пришел и куда иду?», тем скорее будут протекать процессы расширения сознания и отмирания доминанты прошедшей эпохи – маниакальной озабоченности подавляющего большинства людей вопросами исключительно материального свойства.

Задуматься о тематике спецкурсов, формирующих высокое представление о себе как о человеческой расе, взять ценности и понятия, поддерживающие эту идею – цель истинного образования. Вот некоторые из аспектов, достойные внимания, постижения и обсуждения:

1. Наука и духовность;
2. Тело, разум и душа: как они функционируют;
3. Этическая экономика;
4. Творческое сознание и сила ума;
5. Улаживание конфликтов мирным путем;
6. Индивидуальность и создание самого себя.

Истинным педагогам давно понятно, почему подобные аспекты не включены в систему нашего образования официально. Они разрушают все предыдущие традиции. Но если общество желает сдвинуться с мертвой точки стагнации, надо когда-то начинать. И лучше это сделать сегодня, потому что завтра может быть поздно: под угрозой существование планеты – и экологическое, и духовное.

Спецкурс по лингвокультурологии в рамках психолингвистики с рабочим названием «Национальная картина мира и общечеловеческое мировидение» представляется в этом ключе одной из возможностей улучшения ситуации. Надо признать, что отсутствие дидактических материалов, сборников проблемных психолого-лингвистических задач, неподготовленность преподавателей к самостоятельному конструированию проблемных ситуаций, недостаточного количества образцов эвристических бесед и проблемного изложения учебного материала очень тормозит ситуацию. На это и стоит направить усилия многочисленных профессионалов в нашей системе.

В конце каждого занятия предполагается создание проблемной ситуации в процессе устного монологического высказывания.

Приемы для создания подобных ситуаций:

1. Побуждение к истолкованию и объяснению фактов, событий, явлений путем использования аналогий или противопоставлений в объяснении нового в сравнении с уже известным, установление причинно-следственных связей;

2. Ассоциирование частных проблем с общими;

3. Обращение к личности учащегося, использование его познавательных, социальных, профессиональных и сугубо личностных мотивов;

4. Использование техники каузальной (причинной) атрибуции поступков людей;

5. Использование эмпатии (сопереживания, сочувствия), идентификации с чувствами и мыслями собеседников;

6. Наглядное речемыслительное введение проблемной ситуации в деятельность слушателей по принципу деловой игры – «Что делать, если...».

Полезными будут также и коммуникативные упражнения с социокультурным компонентом, и интерактивные упражнения, завершающие каждое занятие. Чисто языковые упражнения, вводимые в соответствии с последовательностью изучения русской грамматики по основному курсу обучения языку, помогут закреплению коммуникативных навыков и умений. Здесь может быть и повторение различных парадигм (падежи существительных, спряжение глаголов), и русское словообразование, и различные способы семантизации новой лексики с выделением понятийного ядра слова, и конструирование сложных синтаксических структур.

Завершить спецкурс по обучению языку и самосовершенствованию в рамках культурологических концептов национальной картины мира и общечеловеческого мировидения предполагается несколькими видами творческих работ:

1. Создание концептуального рисунка «Мое древо жизни» с судьбоносными для каждого индивида приоритетами;

2. Прогнозирование ситуации «На необитаемом острове» – проверка на самодостаточность в условиях полного удовлетворения материальных потребностей;

3. Психологические тесты «Знаю ли я себя?»;

4. Собственная семантизация архикультурем – лексических единиц с культураносной семантической долей, служащей для описания лингвокультурологического поля. Примеры: национальный менталитет, национальный быт, национальный характер, «загадочная русская душа»...

Воспитать и образовать достойного человека и специалиста, гуманиста и альтруиста поможет, как всегда, во все времена, предмет под названием «Человековедение» – «Литература» – кладезь общечеловеческих ценностей.

### **Список использованных источников:**

1. Баранников В.П. Формирование личности и учебный процесс / В.П. Баранников // В сб. «Гуманитаризация образования в технических вузах». – М., 1989. – С.67-76.

2. Редфилд Джеймс. Селестинские пророчества / Д.Редфилд. – М.: Транзиткнига, 2004. – 317 с.

3. Уолш Нил Доналд. Беседы с Богом. Необычный диалог. Кн.2. / Н.Д. Уолш. – Киев: София, 2004. – 368 с.

# РОЛЬОВА ГРА У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вертегел В.Л.

*Україна, Запоріжжя, Запорізький національний університет*

Професійно орієнтоване навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах є необхідним чинником удосконалення системи вищої освіти в умовах орієнтації на мобільність та реалізацію концепції європейського громадянства, адже досконала іншомовна підготовка відкриває доступ майбутнім фахівцям до розвитку їхніх міжнародних професійних можливостей.

Ефективно організований процес професійно орієнтованого навчання іноземної мови неможливий без використання інноваційних технологій, важливе місце серед яких належить інтерактивним методам навчання, зокрема рольовим іграм.

Професійно орієнтоване навчання студентів юридичних спеціальностей іноземної мови містить сучасні тенденції у вивченні мов, що базуються на принципах інтернаціоналізму та полілінгвізму.

Рольова гра на заняттях з іноземної мови, що імітує майбутню професійну діяльність, сприяє виробленню у студентів професійних умінь і навичок, передбачених кваліфікаційною характеристикою. Ігрова модель навчання дозволяє тим, хто навчається, не тільки відчувати себе у певній комунікативній ролі, а й виявити свої емоції, інтелектуальні здібності, творчу уяву.

Сучасні зарубіжні дослідники розрізняють такі види рольової гри: рольова гра як така, симуляція (імітація), вистава, гра-змагання. Часто їх ототожнюють, але загалом вони означають різні поняття. Представники деяких наукових шкіл (К. Лівінгстоун, Е. Мілрой) визначають рольову гру як діяльність студентів, що надає їм можливість спілкуватись іноземною мовою і практикувати аспекти поведінки, які можуть знадобитись поза межами аудиторії, та вважають, що різниця між рольовою грою та симуляцією полягає у вірогідності ролей, які виконують слухачі. Інші наукові школи (К. Грінблат, Д. Круколл, Р.Л. Оксфорд) визначають рольову гру як компонент симуляції. Так, у рольовій грі учасники виконують ролі за сценарієм, у симуляції ж акцентується взаємодія однієї ролі з іншою, а не виконання певної ролі. Рольова гра допомагає готувати тих, хто навчається, до ефективної комунікації в різних професійних та соціокультурних аспектах.

Особливо корисними для майбутньої професійної діяльності юристів є рольові, імітаційні ігри та симуляції або ситуаційні моделювання. Використання імітацій та симуляцій дозволяє не тільки виконати дії, що повторюють явища навколишньої дійсності, а й відтворити у спеціально створених для цього умовах реальні ситуації професійного життя.

Рольова гра, що імітує судовий розгляд, є особливо важливою у професійно орієнтованому навчанні іноземної мови студентів-юристів, адже є ефективним засобом в ознайомленні їх зі специфікою проведення судових розглядів у країнах, мова яких вивчається, та є значним інтенсифікатором засвоєння термінологічної лексики. Технологія навчання в рольовій грі – інсценованому судовому процесі – передбачає чіткі

етапи: підготовка до гри (визначення фабули, розподіл ролей, інструктаж учасників гри, підготовка ролей); проведення гри, що включає програвання ситуацій і ролей кожним учасником; рефлексія, аналіз учасниками проведеної гри.

Процес підготовки до гри потребує детального опрацювання фабули; розподілу ролей, з чітким з'ясуванням мети та сутності кожної з них; окреслення кола можливих варіантів вирішення проблем, запитань та ймовірних відповідей; визначення хронометражу гри. Також на підготовчому етапі передбачається засвоєння лексико-граматичного матеріалу у процесі виконання тренувальних вправ (вивчення юридичної термінології, кліше судового дискурсу), а також формування навичок усного мовлення під час виконання завдань, які моделюють реальні комунікативні ситуації.

Успішне проведення рольової гри багато в чому залежить від індивідуальної підготовчої роботи кожного зі студентів. Усі учасники інсценованого судового розгляду мають ознайомитись із матеріалом своїх ролей та функціями дійових осіб, яких будуть представляти (суддя, присяжні, позивач, відповідач, адвокат, прокурор тощо). Доцільним може видатися вивчення відповідних статей кримінального, або цивільного, кодексів України та країни, мова якої вивчається. Також задля кращого розуміння функціонування різних комунікативних ролей студентам може допомогти відвідування справжнього судового засідання із подальшим порівнянням особливостей судових систем нашої країни та країни, мова якої вивчається.

Таким чином, рольова гра є одним із методів, який сприяє оптимізації процесу професійного навчання іноземної мови. Рольова гра покликана привести до дії механізми мотивації та підвищити ефективність навчання іншомовного спілкування. До безумовних переваг використання рольових ігор у процесі навчання студентів-правників іноземної мови можна віднести максимальне наближення до реальних умов майбутньої професійної діяльності, самостійність учасників гри, можливість прийняття ними рішень в умовах творчого змагання та розвиток навичок спонтанного мовлення; сприяння розвитку організаційних, методологічних та ігротехнічних навичок слухачів, подолання розриву між вивченням мови та її практичним застосуванням.

### **Список використаних джерел:**

1. Азарова Н.В. Інтерактивні технології навчання майбутніх правників / Н.В. Азарова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. – Випуск 39. – Частина 2. – С. 7–13.
2. Crookall D. Simulation & Gaming / D. Crookall. – SAGE Publications, 41 (6), 2010. – р. 898-920. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://unice.academia.edu/Crookall>.
3. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – New York: Longman Group Limited, 2005. –112 p.

## ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С УЙГУРСКИМИ СТУДЕНТАМИ

Володина И.А.

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

В данном сообщении рассматриваются национально-культурные особенности уйгурских студентов, изучающих русский язык как иностранный на подготовительном факультете. Практика показывает, что учёт такой информации необходим преподавателю для правильной, успешной организации учебного процесса и в культурно-познавательной деятельности со студентами.

Уйгуры – один из наиболее древних тюркоязычных народов Центральной Азии, создавших за долгие века своего существования богатую и самобытную материальную и духовную культуру. Многие ученые-востоковеды, такие, как Ч. Валиханов, Г. Вамбери, М. Казем-Бек, В.В. Радлов, В.В. Бартольд, С.Е. Малов, К.К. Юдахин, А.К. Боровков, Н.А. Баскаков, Д.И. Тихонов, Э.Н. Наджип, Э.Р. Тенишев и другие, давали высокую оценку уйгурской культуре. Так, профессор А.К. Боровков писал: «Уйгуры являются народом, сыгравшим большую роль в истории культурной жизни народов Средней Азии. Они считаются одним из народов Востока, обладавшим в древности своей высокой культурой» [1: 21].

Само название “уйгуры” означает “сплочение”, “объединение”. Название “уйгуры” было официально принято правительством провинции Синьцзян в 1935 году.

Уйгурский язык распространен в Синьцзян-Уйгурском автономном районе КНР (функционирует как государственный язык), частично в Казахстане, Узбекистане, Кыргызстане и Туркменистане; небольшие группы уйгуров проживают также в Афганистане, Саудовской Аравии и Турции. Число говорящих – около 6,5 млн. человек. Большинство уйгуров бывшего СССР двуязычны и многоязычны.

В фонетике для уйгурского языка характерны многочисленные отклонения от сингармонизма. При общей несомненной агглютинативности широко представлены элементы фузии – фонетические чередования на стыке морфем, а также несвойственные тюркским языкам регрессивная ассимиляция гласных и согласных, редукция гласных. В лексике, наряду с обычными для большинства тюркских языков многочисленными персидскими и арабскими заимствованиями, представлены заимствования из китайского языка (в литературном языке уйгуров Синьцзяна); в литературном языке среднеазиатских уйгуров многочисленны русские заимствования.

Самые ранние памятники, трактуемые как древнеуйгурские, относятся к 5–8 вв.; они записаны с помощью различных систем письма и послужившей, в свою очередь, основой для письма уйгурского (с 8 в.) древнеиндийской письменности «брахми». С 11 в. уйгуры начали пользоваться арабским письмом, а уйгурское письмо постепенно вышло из употребления. С 11 в. принято вести отсчет уйгурской литературы, которая в значительной степени является общим достоянием многих тюркоязычных народов Средней Азии и Синьцзяна. Современный уйгурский язык сложился в 17 в.; в настоящее

время литературный уйгурский язык существует в двух разновидностях: синьцзянской (письменность на арабской графической основе; в период с 1965 г. по 1982 г. использовалась также латиница) и среднеазиатской (советской; письменность на арабской основе до 1930 г., на латинской в 1930–1946 г.г., с 1947 г. – на основе русской графики).

Под влиянием русской и европейской культур постепенно отмирали средневековые обычаи и проникали в жизнь уйгуров новые, прогрессивные идеи. Общение с европейцами прививало уйгурам новые культурные потребности и вкусы, в быт широко проникали новые предметы, значительно поменялся образ жизни. Совместная жизнь с русскими постепенно приобщила уйгуров к европейской культуре.

Сегодня у уйгуров господствующей религией является исламизм, большинство населения являются суннитами. Браки заключаются исключительно между сторонниками одной веры, строго порицается выдача девушки замуж за иноверца. Имеют место браки между родственниками и ранние браки. По традиции решающим фактором при выборе жениха (невесты) является воля родителей. Сегодня официально признано право на брак по любви, но все же считается, что любой порядочный жених должен быть в состоянии поднести семье невесты богатый калым.

Уйгуры придают важное значение поддержанию отношений с родственниками. Но и в обращении с непрямыми родственниками прибегают к таким названиям, как “отец”, “мать”, “брат”, “сестра” и пр. Между родственниками принято оказывать взаимную поддержку.

Личная номинация состоит из имени и отчества, без фамилии, но упоминается имя предка (деда). В обычае уйгуров почитать пожилых и старых, их с уважением встречают и провожают, уступают дорогу. Приветствуя друг друга, уйгуры прикладывают ладонь правой руки к груди.

Сегодня уйгуры пользуются общепринятым календарем, однако наступление некоторых праздников по-прежнему определяется по старому летосчислению. Начало года по уйгурскому календарю – праздник Курбан, на “жоуцзыцзе” приходится Малый новый год. Согласно мусульманскому обычаю один месяц в году должен быть посвящен посту. В этом месяце принимать пищу можно лишь до восхода и после захода солнца.

Зодчество уйгуров отмечено арабской спецификой. Выдающимися памятниками архитектуры являются гробница ходжи Апоки (Каши), Мечеть Этигарта, Минарет Имина (Турфан). Жилые дома строятся из дерева и глины. Двор обносится глинобитной стеной. Помимо жилого дома во дворе имеются виноградная шпалера и плодовый сад. Двери в уйгурском доме никогда не выходят на запад. Уйгуры, живущие в современных каменно-кирпичных домах, пользуются современной мебелью, но по-прежнему любят украшать помещение коврами.

Уйгурская кухня богата многообразными кушаньями, приготовленными печением, варением, тушением. В пищу кладут пряности, особенно специфична пряность “парфянский анис”, по-уйгурски “цзыжань”. Главным хлебным продуктом являются печеные лепешки из сброженного теста с добавленными луком и маслом. Популярным напитком является чай с молоком. Широко известны уйгурский плов, жаренный целиком барашек, колбаса, пирожки, паровые пирожки с начинкой, хрустящие баранки и пр. Самым лакомым блюдом считается шашлык из баранины, заправленный анисом, солью и перцем.

Приготовленный по-уйгурски шашлык стал популярным блюдом повсеместно в Китае.

Неотъемлемой частью одежды уйгуров, как мужчин, так и женщин, является головной убор, особенно популярны тюбетейки, красиво расшитые золотыми или серебряными нитями. Повседневной мужской одеждой является длиннополый чепан, который шьется с широкими рукавами, без воротника и без застежек. Его носят, запахивая на сторону и подпоясывая кушаком. В настоящее время уйгуры, живущие в городах, стали одеваться по-современному, мужчины носят пиджаки и брюки, женщины – платья.

В 11 веке уйгурский поэт Юсуп из города Баласагуни (Караханское ханство) издал дидактическую поэму “Знание, дающее счастье”, поэт Аплинчотэлэ написал идиллическую поэму “Есть такое место”. В чагэтайский период появилась любовная поэма “Лайла и Матайн” и поэма поэта Абдужеим Низари “Жебия и Саддин”. Современная уйгурская художественная литература и поэзия получили развитие уже в 20 веке.

Таким образом, мы убеждены, что учёт специфики языка, культуры, традиций, психологии, образа жизни уйгуров как этноса при обучении русскому языку уйгурских студентов позволит существенно повысить качество образовательного процесса, сформирует интерес к учёбе, к сопоставлению и познанию студентами других языков и культур.

#### **Список использованных источников:**

1. Боровков А.К. Роль уйгуров в истории культурной жизни народов Средней Азии/ А.К. Боровков// Проблемы языка, литературы и истории. – Алма-Ата, 1948. – С. 21 – 26.
2. Кайдаров А.Т. Развитие современного уйгурского литературного языка, ч. I/ А.Т. Кайдаров. – Алма-Ата, 1969.

## **ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

**Гайдук Л.П., Давыдова И.В., Дочинец Д.И.**

*Украина, Запорожье, Запорожский государственный медицинский университет*

Обучение иностранных граждан становится одним из приоритетных направлений деятельности большинства украинских вузов, решая не только финансовые проблемы, но учебные и научные задачи. В Украине с каждым годом увеличивается число желающих иностранных граждан получить высшее образование по разным направлениям. На сегодня, по данным Министерства образования и науки Украины, иностранных студентов насчитывается около 60 тысяч из 152 стран мира (в 2000 году в Украине обучалось 20 тысяч). Иностранцев привлекает не только дешевизна образования, но и достаточно хорошая школа подготовки будущих специалистов. Большой популярностью среди иностранных студентов пользуются медицина, фармация, инженерия, экономика и др.

40-летний опыт обучения иностранных студентов из стран Ближнего Востока, Азии, Африки, Латинской Америки и Европы позволил Запорожскому государственному медицинскому университету завоевать большой международный авторитет и признание. Многие выпускники-иностранцы успешно работают и занимают высокие посты в системе здравоохранения своей страны.

В 2014–2015 учебном году в университете обучается более 1800 иностранных граждан из 42 стран, перед которыми стоит важная задача не только овладеть русским языком как инструментом получения знаний, но и получить качественные знания по избранной специальности. Качество полученных знаний является одним из важнейших условий конкурентоспособности системы образования вуза в частности и всей страны в целом.

Известно, что успешность учебной деятельности зависит от многих факторов социально-психологического и социально-педагогического характера, в том числе чрезвычайно большое влияние на получение качественных знаний имеет учебная мотивация. Заставить студента учиться нельзя, необходимо, чтобы у него было желание учиться, т.е. присутствовала мотивация учения.

Не секрет, что многие иностранные граждане приезжают на учёбу со слабой подготовкой по биологии, химии, физике, математике и другим предметам, со слабой учебной мотивацией. Поэтому перед преподавательским коллективом стоит важная задача — поиск новых форм и методов обучения, организации эффективного учебного процесса и повышения качества подготовки медицинских и фармацевтических кадров для ближнего и дальнего зарубежья.

Актуальность проблемы изучения путей повышения мотивации иностранных студентов на младших курсах, особенно на довузовском этапе, обусловлена различиями в системе украинского образования и в системе образования страны прибытия, новыми требованиями, системой контроля знаний, незнакомым социокультурным пространством, новыми климатическими и бытовыми условиями, что зачастую негативно влияет на мотивацию студентов, а значит, и на качество их подготовки.

Интенсивность и сложность образовательного процесса, в котором от студентов требуется высокая концентрация и активное отношение к учебной деятельности, приводит к тому, что некоторые студенты не могут преодолеть трудности и уезжают на родину или прекращают посещать занятия, и их отчисляют за неуспеваемость. Особенно это касается студентов начального этапа обучения. В связи с этим, на наш взгляд, первоочерёдной задачей преподавателей начального этапа обучения является оказание помощи иностранцу, чтобы в короткие сроки он мог преодолеть названные трудности, успешно пройти адаптацию к новым условиям. В этот период очень важны поведение и позиция преподавателя, который должен помнить о недопустимости давления и назидательности. Преподаватель должен ориентироваться на личность студента, на дальнейшее его развитие, что тоже является одним из условий повышения уровня мотивации учебной деятельности студентов.

Некоторые студенты, даже имея хорошую базовую подготовку на родине, лишаются мотива достижения успеха и мотива получения хорошей оценки. Такие студенты ориентируются на выполнение отдельных нетрудных заданий, они не отличаются прилежанием в выполнении домашних заданий. Вот почему формирование учебной

мотивації іноземних громадян являється однією з актуальних проблем навчання на довузовському етапі.

Считаємо, що основними напрямками формування мотивації навчання студентів являється проведення бесід, приводячих до усвідомлення важливості навчальної діяльності на довузовському етапі для продовження успішної освіти на старших курсах, організація екскурсій, зустрічей з цікавими людьми, олімпіад, різних конкурсів, диспутів. Преподаватели російської мови та загальнонаукових дисциплін, співробітники деканату повинні підтримувати у студента впевненість у своїх силах, відчуття прогресу в досягненні знань, використовувати різні стимули для появи інтересу до предмету.

### **З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ**

**Гайдук Л.П., Давидова І.В., Дочинець Д.І.**

*Україна, Запоріжжя, Запорізький державний медичний університет*

Однією з ознак розвитку системи вищої школи в Україні на сучасному етапі є впровадження комп'ютерних технологій на всіх етапах навчального процесу з метою підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів різних галузей виробництва. Це вимога часу, яку ігнорувати неможливо. Інтенсифікація навчання, що характеризується збільшенням обсягу навчального матеріалу та зменшенням часу засвоєння, потребує пошуку ефективних методів навчання, засобів контролю засвоєння знань, що значно підвищували б якість навчання.

На кафедрі медичної та фармацевтичної інформатики та новітніх технологій ЗДМУ створені достатні умови для широкого використання кафедрами університету новітніх досягнень комп'ютерної науки, для складання викладачами навчальних комп'ютерних та відеопрограм. За кількістю комп'ютерів на одного студента університет посідає одне з провідних місць серед медичних ВНЗ України. Це дає змогу підвищити не тільки мотивацію навчання, але й більш якісну успішність майбутнього спеціаліста. Перевага комп'ютера перед іншими технічними засобами навчання, що використовувалися раніше (телевізор, відео-, аудіомагнітофони, діапроектори, кодоскопи тощо), полягає в тому, що він є одночасно інформаційним, контролюючим і навчальним засобом.

Так, на довузовському етапі навчання іноземних студентів у напрямку впровадження новітніх технологій стало створення поточних та контрольних тестів з російської мови (загальнолітературна мова) та з мови спеціальності, яка вивчається у II семестрі, коли студенти вже мають необхідний лексичний та граматичний мінімум із мови. Крім того, наша практика свідчить, що чим більше часу відводиться на вивчення мови майбутньої спеціальності, тим успішніше іноземний студент оволодіває загальнотеоретичними

дисциплінами на довузівському етапі, що є надзвичайно важливим для майбутнього студента вищого навчального закладу медичного профілю. Так, першим кроком на цьому шляху стало створення тестів із фахової мови на базі інструментальної автоматизованої системи RATOS, розробленої на кафедрі медичної та фармацевтичної інформатики та новітніх технологій і з успіхом застосовується у тестуванні на основних кафедрах університету.

Комп'ютерне тестування має переваги в порівнянні з тестуванням на паперових носіях, оскільки завдання для кожного студента надаються автоматизованою системою з використанням псевдовипадкової вибірки, що створює ілюзію необмеженої кількості варіантів і, у свою чергу, вимагає від студентів більш ретельної підготовки. Викладач безпосередньо після закінчення тестування має змогу отримати звіт, у якому зазначені кількість правильних і неправильних відповідей кожного студента та аналіз його помилок, завдяки чому викладач може окреслити прийоми й методи подальшої роботи не тільки із студентом, але і з групою. Крім того, складання тесту стає інтерактивним і більш захоплюючим для студентів.

Наш досвід засвідчив, що застосування комп'ютерних технологій під час складання поточних та контрольних тестів дозволяє підвищити рівень знань студентів початкового етапу навчання з російської мови як іноземної. За допомогою комп'ютерних технологій можна одночасно поєднати разом різного роду інформацію: зорово-ілюстративну, текстову, звукову.

Застосування комп'ютерної технології дає змогу користуватись електронними підручниками, навчальними посібниками, методичними розробками для студентів, вказівками, що має велику популярність завдяки своїм функціональним можливостям (наприклад, швидкий пошук у тексті), хоча користуватися паперовими підручниками зручніше. Під час сприйняття тексту з екрану немає можливості охопити поглядом усю сторінку цілком, а іноді — навіть рядок; студент вимушений читаючи постійно пересувати екран вгору-вниз і праворуч-ліворуч.

Дуже ефективним, на наш погляд, є проведення на довузівському етапі лекцій із загальнотеоретичних дисциплін із використанням мультимедійних технологій, що є новим досягненням у сучасній методиці протягом останніх років. Під час викладання лекційного матеріалу за допомогою мультимедіа, викладач демонструє на мультимедійному екрані схеми, малюнки, фотографії, цитати тощо, що значно полегшує сприйняття студентом лекції та адаптує його до навчання на старших курсах.

Слід зазначити, що в навчальному процесі сучасні технології у вигляді мультимедіа, Internet-ресурса, комп'ютерного навчання в поєднанні з традиційними формами навчання дозволяють розширити можливості ефективної роботи викладача, тобто нові інформаційно-комунікаційні засоби є ефективними, якщо вони поєднуються з традиційними методами.

# КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Герасименко Э.Н.

*Украина, Харьков, Харьковский национальный экономический университет  
имени Семёна Кузнеца*

На сегодняшний день коммуникативный подход в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является наиболее действенным и актуальным. Это обусловлено тем, что иностранцы, изучающие русский язык, стремятся как можно скорее начать говорить по-русски, не вникая в тонкости и сложности русской грамматики.

При реализации коммуникативного подхода в преподавании РКИ следует помнить о необходимости коммуникативного моделирования, т.е. преподаватель должен стремиться приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации. Особое внимание уделяется созданию и поддержке у обучающихся потребности в общении, посредством которого усваивается как профессионально значимая, так и представляющая общекультурную ценность информация.

Одной из актуальных проблем современной методики РКИ является обучение языку специальности. В нефилологическом вузе студенты должны быть ориентированы на овладение языком как средством устного и письменного общения в рамках избранной им специальности. Для этого преподавателям необходимо создавать эффективные модели включения студента-иностранца в профессионально ориентированный дискурс. В связи с этим возрастает роль активных форм самостоятельной работы, создаются условия, при которых студент превращается в творческую личность, способную применять полученные знания в изменяющихся условиях, в реальной деятельности, а преподаватель, адекватно организуя учебный процесс, берет на себя роль консультанта.

Для успешной реализации коммуникативного подхода в преподавании языка специальности и обеспечения профессионально ориентированной коммуникативной базы, позволяющей студентам-иностранцам приобрести необходимые наборы компетенций для последующей эффективной профессиональной деятельности, необходимо учесть ряд аспектов, важнейшими из которых можно считать следующие: подготовка соответствующего учебно-методического обеспечения на базе междисциплинарного сотрудничества; создание авторских коллективов из преподавателей РКИ и преподавателей специальных дисциплин; определение коммуникативных потребностей иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере (конкретные направления и специализации); совершенствование традиционных лингводидактических моделей РКИ; определение и учет национальной специфики (межъязыковая коммуникация); учет новейших достижений профессионально направленного обучения и контроля знаний; опора на эффективные методы, технологии и приемы; использование новейших информационно-коммуникационных технологий для презентации учебного материала, для создания тренировочных тренажеров при организации всех форм контроля и самоподготовки; повышение мотивации студентов; разработка оптимального соотношения самостоятельной и аудиторной работы студентов.

При таком подходе к обучению языку специальности наряду с традиционными формами учебной деятельности (лекция, семинар, коллоквиум и др.) все большее значение приобретают такие формы аудиторной и внеаудиторной работы, которые, начиная с первых дней учебы, шаг за шагом вводят обучаемого в увлекательный, но непростой и непредсказуемый процесс профессионального общения. Речь идет о ситуативных заданиях, ролевых играх, методе case-study, профессиональных тренингах и т.п., то есть организационных формах учебного процесса, имитирующих или моделирующих элементы и ситуации реальной профессиональной коммуникации.

Для введения в процесс обучения подобных форм работы преподавателю необходимо выявить и описать типовые ситуации профессионального общения, их речевого оформления, выявить специфику профессиональной коммуникации. Задача преподавателя научить студентов-иностранцев активно и успешно участвовать в решении ситуативных заданий по изучаемым специальным дисциплинам, а в более широком контексте – научить получать удовольствие от учебы, адаптироваться к коллективным формам работы.

В связи с этим необходимо разработать систему ситуативных заданий, которые помогут достичь желаемого результата, и методику работы с ними. Для создания проблемных ситуаций привлекается оригинальный материал из области будущей профессиональной деятельности студента, например, экономики, используются методы решения ситуативных задач, имитационное моделирование, ролевые игры.

В систему ситуативных заданий включают: подготовительные упражнения, вырабатывающие грамматические и лексические навыки; комплекс коммуникативных ситуативных упражнений, порождающих вопросительные, побудительные или сообщающие речевые действия.

Коммуникативные упражнения, включающие вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные, композиционные, игровые, считаются ведущими, на их выполнение рекомендуется отводить основную часть учебного времени.

Как правило, ситуации создаются с помощью средств наглядности (фотографий, таблиц, рисунков, видеофрагментов), их использование позволяет легко воссоздать естественные речевые ситуации, что стимулирует учебно-познавательную активность студентов. Наглядность не только направляет внимание обучаемого на смысл высказывания, развивает его творческие способности, но и снимает психологическое напряжение.

### **Список использованных источников:**

1. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного / Э.В. Аркадьева и др. – М.: Рус. яз. Курсы, 2005. – 334 с.
2. Федорова Е.А. Практикум ситуативных заданий как модель обучения студентов-иностранцев языку специальности / Е.А. Федорова и др. // Русский язык за рубежом. – 2010. – №1 – С. 21-32.
3. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Г.В. Колшанский. – 3-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 176 с.

# МУЗЫКАЛЬНАЯ ФОНЕТИКА

Гиль С.И.

*Украина, Харьков, Харьковский национальный университет  
им. В.Н.Каразина*

На почве того, что фонетика и музыка имеют общий предмет изучения – звук, в данном сообщении рассматривается музыка как основа в обучении фонетики русского языка как иностранного. На подготовительном факультете высшего учебного заведения не одно десятилетие педагоги профессионально внедряют в вводно-фонетический курс обучения русскому языку как иностранному предмет «Музыкальная фонетика».

Исследование музыкальных явлений на основе лингвистических методов подтверждает тот факт, что звуки музыки и речи имеют взаимообусловленные законы развития.

Учить иностранный язык с помощью музыки, пения – легко и интересно. Почему музыкальный урок помогает учить язык быстро и легко? Ученые определили, что человеческий мозг имеет разные области для восприятия речи и музыки. Музыкальный центр мозга находится в левом, творческом полушарии, и потому работает быстрее и запоминает лучше, чем речевой центр, находящийся в правом. Поэтому тексты песен, объединяя работу обоих полушарий, запоминаются лучше стихотворений, а алфавит легче пропеть, чем произнести. Посредством песни язык учить не только легко, но и правильно. Также студенты обучаются быстро распознавать иностранную речь, а это одна из важнейших ступеней овладения языком.

Иностранные учащиеся обучаются на подготовительных факультетах с целью дальнейшего получения специальности. Успехи в их профессиональной деятельности будут зависеть от того, как они научатся говорить и писать по-русски. Любой язык должен изучаться в неразрывном единстве с культурой народа. Получение информации об иноязычной культуре разнообразны: художественная литература, живопись, театр, музыка. Остановившись на слове *музыка*, мы можем сказать, что этот вид искусства всегда представлял собой определённую шкалу жизненных ценностей человека. Песенное распевание издавна использовалось в дидактике. В школах древней Греции многие тексты разучивали пением, а в начальной школе Индии азбуку и арифметику разучивают пением и сейчас.

При использовании музыки на уроке создается благоприятный психологический климат в группе, снимается психологическая нагрузка, активизируется речемыслительная деятельность, развивается как монологическая, так и диалогическая речь, поддерживается интерес к изучению иностранного языка, повышается эмоциональный тонус.

Г. Блелль и К. Хельвиг описывают основополагающие функции, объединяющие музыку и иностранный язык:

- физиологическая (способствующая запоминанию);
- психогигиеническая (способствующая расслаблению, разгрузке);
- эмоциональная (вызывающая чувства);
- социально-психологическая (усиливающая динамику в группе);
- когнитивная (способствующая мыслительным процессам);

функция бессознательного учения (сложные языковые структуры заучиваются на бессознательном уровне);

коммуникативная (способствующая общению).

Музыкальные уроки позволяют пополнить словарный запас без зубрежки и выработать произношение. Во время пения на уроках музыкальной фонетики студентам легче заучивать новые слова. И что наиболее важно – они помнят эти слова в течение продолжительного времени. Песня развивает речевую культуру иностранных студентов, пробуждая интерес к изучению русского языка.

## **ПРОБЛЕМИ Й СУПЕРЕЧНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ**

**Гладир Я.С.**

*Україна, Кривий Ріг, ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

Використання найдоцільніших різновидів і форм самостійної роботи та особливості її організації не безпідставно вважається не лише однією з найактуальніших, але й однією з найбільш суперечливих проблем допрофесійної підготовки іноземних студентів у сучасній педагогічній науці.

І, попри той факт, що розробці зазначеної наукової проблеми тільки в останні кілька років присвячено низку ґрунтовних праць (О. Резван, Є. Королькової, І. Жовтоніжко, Ю. Юрової, А. Курпешевої та ін.), вона лишається фактично невирішеною. Можливо, це пов'язано із наявністю багатьох супутніх внутрішніх протиріч, і передусім між теорією і практикою її безпосередньої реалізації в роботі зі студентами-іноземцями підготовчого факультету.

У дисертаційному дослідженні А. Курпешевої слушно підкреслено, що «на сьогодні відсутнє єдине загальновизнане уявлення щодо психолого-педагогічної сутності поняття «самостійна робота студента» [ : 3 ] – тобто, певна суперечливість закладена вже у ключовому науковому понятті самостійної роботи.

А.Є. Королькова переконана, що «в якості визначального моменту в організації самостійної роботи постає якісне особистісне новоутворення – «готовність» до виконання репродуктивних, а на наступних етапах продуктивних самостійних робіт» [ : 21 ]. У цілому погоджуючись із таким міркуванням, слід усе ж відзначити, що іноземні студенти мають чималі проблеми з формуванням зазначеної готовності, особливо на підготовчому факультеті. По-перше, ця «готовність» у іноземців суміжна або є частиною загального потужного процесу лінгвосоціокультурної адаптації, яка в період навчання на підготовчому факультеті проходить найактивнішу фазу. По-друге, іноземні студенти, як правило, нелегко пристосовуються як до умов вітчизняного навчального процесу (для педагога-практика не секрет, що деякі традиційні форми виховної чи організаційної

взаємодії зі студентами для них мало прийнятні), так і до умов життя в гуртожитку (там елементарно можуть бути індивідуально неприйнятними фізичні (психологічні) умови для самостійної роботи). По-третє, навіть ті іноземні студенти, які свідомо бажають «влитися» в навчальний процес і виконувати всі його вимоги, все одно тією чи іншою мірою тотожні з навчальною практикою національної «школи», до якої вони належать. Так, наприклад, організація самостійної роботи з китайськими, в'єтнамськими, камерунськими студентами матиме одні особливості, а з арабськими – зовсім інші. І щоб отримати від студентів інтернаціональної групи приблизно однакові результати, зміст, форми й навіть обсяги завдань самостійної роботи мають варіюватися, а іноді й бути полярно різними.

В'єтнамські, китайські й камерунські студенти традиційно мають проблеми з фонетикою, іноді не вимовляють деякі звуки. Отже, їхня самостійна робота має передбачати усунення цієї проблеми. Натомість арабські студенти досить швидко копіюють вимову оточуючих, при цьому мають традиційно нерозбірливий почерк без великої літери та розділових знаків, проблеми з правильним уживанням роду, числа й відмінка. А це означає, що серед завдань їхньої самостійної роботи мають домінувати завдання, спрямовані на усунення зазначених недоліків. І якщо група підготовчого факультету інтернаціональна, то викладачеві здійснити такий різноплановий контроль і навіть просто дати різні завдання досить непросто, урахувавши, що ефективність самостійної роботи відзначає передусім системність і контроль за її виконанням теж не може бути епізодичним.

По-четверте, університет може мати розроблену ґрунтовно навчально-методичну базу (посібники, методичні рекомендації, добірки різнопланових, різнорівневих та різнофункціональних навчальних текстів або вправ, поурочні словники, навчальні комп'ютерні програми тощо), але при цьому – перевантажену або застарілу матеріально-технічну базу (коли елементарно немає вільних аудиторій для здійснення самостійної роботи, немає достатньої кількості комп'ютерних класів або вони перевантажені, заняття проводяться у 2–3 зміни у зв'язку з обсягами опалення і т.ін.).

Усі названі проблеми й суперечності організації самостійної роботи щоденно постають перед викладачем-практиком, і в можливості їх вирішення – векторність шляхів наукового осмислення й удосконалення непростой роботи з іноземними студентами.

### **Список використаних джерел:**

1. Королькова Е. В. Педагогические условия индивидуализации самостоятельной работы студентов (на материале иностранного языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13. 00. 08. / Е. В. Королькова. – Барнаул, 2004. – 23 с.
2. Коротун О. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців у допрофесійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Коротун. – К., 2012. – 18 с.
3. Курпешева А. И. Формирование инвариантов иноязычной коммуникативной компетентности в процес се самостоятельной работы студента технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13. 00. 08. / А. И. Курпешева. – Махачкала, 2013. – 22 с.
4. Юрова Ю. В. Инновационные лингводидактические аспекты адаптационной самостоятельной работы вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13. 00. 02. / Ю. В. Юрова. – Москва, 2011. – 27 с.

# ОБ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ

Грицюк В.Е., Гудзенко О.Ф.

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

Основной чертой развития человечества в последние десятилетия является глобализация. Мир объединяется, подчиняется общим законам экономики, образования, массовой культуры. Как свидетельствует мировой и отечественный опыт, всестороннее научное усвоение глобальной цивилизации невозможно без системного изучения социально-экономических наук.

Преподавание истории, экономической теории, географии, культурологии иностранной аудитории позволяет, во-первых, донести до студентов-иностранцев передовые достижения глобальной мировой культуры, а во-вторых, изучение этих дисциплин является инструментом конвергенции различных культурных районов Земли. Высшие учебные заведения становятся местом получения определённой суммы знаний иностранными гражданами и организаторами диалога между представителями разных культурных регионов. Такой диалог должны организовать преподаватели социально-экономических наук. Цель диалога – формирование у иностранных студентов глобальной культурологической компетенции.

Изучение курса «Основы экономики» способствует усвоению объективных закономерностей экономических систем, экономических законов и принципов их функционирования. Содержание курса знакомит иностранного студента с современными процессами глобализации экономической жизни общества, устройством мирохозяйственных связей и путями решений общецивилизационных проблем человечества.

Преподавание курса «Основы права» знакомит иностранных студентов с основным общечеловеческими, правовыми и политологическими ценностями, а именно: принципами демократии, правами и свободами человека (свободой слова, свободой вероисповеданий, гендерной толерантностью и др.).

Курс экономической и социальной географии обогащает знания иностранных студентов относительно географического положения, возможностей и экономического потенциала Украины и её места в мировом сообществе. Это даёт возможность сопоставить полученные знания с информацией о своей стране, выявить направления международных связей, которые объединяют различные культурные регионы в мировое сообщество. В последнее время приобретают актуальность глобальные проблемы человечества – экологическая, энергетическая, сырьевая, продовольственная. В процессе изучения географии у студента должно сформироваться осознание необходимости объединения усилий всего человечества

для решения этих задач, выходящих за рамки отдельных культурных районов Земли.

Изучение истории Украины и страноведения даёт возможность иностранным студентам усвоить самобытность украинской цивилизации, рассмотреть пути и закономерности интеграции украинской культуры в общемировое пространство. На примере изучения истории и культуры одной страны студенты получают возможность понять и усвоить общие закономерности интеграции культур.

Таким образом, в процессе преподавания социально-экономических дисциплин представителям различных культурных районов достигается цель понимания ими необходимости интеграции культур в интересах глобального развития человечества.

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И МЕЖПРЕДМЕТНАЯ КООРДИНАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ-ЮРИСТАМ**

**Гудзенко О.Ф., Черненко И.И.**

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

Формирование коммуникативной компетентности в учебно-профессиональной сфере общения у иностранных студентов возможно лишь путем изучения научного стиля речи русского языка, овладения студентами общенаучной лексикой, а также терминами и терминологической лексикой соответствующего профиля обучения. Проблемы преемственности и межпредметной координации в преподавании РКИ в указанном процессе имеют основополагающее значение.

Практическая реализация основных аспектов указанной проблемы остается актуальной, в частности в преподавании научного стиля речи русского языка и специальных дисциплин иностранным студентам-юристам в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина.

Создание новых учебных пособий для студентов-юристов подготовительных и основных факультетов, обусловлено отсутствием базовых учебников, изменениями, произошедшими и происходящими в общественном сознании, и является неотъемлемой составной частью учебного процесса. Необходимостью становится выполнение всего комплекса работы по отбору и разграничению лексико-грамматического материала по языку специальности по этапам обучения, выделению минимума синтаксических конструкций, общенаучной лексики и терминологии, последовательного развития принципов и приемов обучения языку юриспруденции с учетом специфики и целей обучения на каждом новом этапе.

Для учащихся-юристов языковой материал по языку специальности организован на базе речевого материала курса теории государства и права, который является профильным как на этапе довузовской подготовки, так и на первом-втором курсах юридических факультетов.

На данном этапе обучения большую роль играет межпредметная координация работы преподавателей-русистов и преподавателей-предметников. Знание программы по основам права позволяет преподавателям-русистам снять трудности языкового и содержательного характера. Знание программы по русскому языку преподавателем-предметником, в свою очередь, позволяет ему точно отобрать необходимый лексический минимум, которым владеют учащиеся и построить занятие таким образом, чтобы процесс обучения и объяснения нового материала не вызвал у студентов особых затруднений в восприятии новой информации.

Задача преподавателей-предметников – сформировать у студентов, будущих специалистов в области права, систему юридических знаний, поскольку уже на этапе довузовского обучения студент-иностранец должен усвоить основные юридические категории, которые будут нужны ему для обучения языку предмета как средству получения информации и более глубокого понимания содержания учебных пособий и лекций, а также для дальнейшего обучения в вузе. Учебное пособие «Основы права» для студентов-иностранцев довузовского этапа обучения разработано таким образом, чтобы все учебные материалы и задания к текстам были расположены по нарастающей сложности с учетом программы изучения студентами русского языка.

На первом курсе реализуется принцип преемственности, продолжается изучение лексико-грамматических конструкций для формирования коммуникативной компетенции учащихся; изучение юридической терминологии на основе оригинальных и адаптированных текстов по специальности. Учебное пособие для студентов-юристов первого курса построено на материале курса «Основы теории государства и права». Сложность синтаксических структур, ввод новой лексики, часто синонимичной уже изученной, повторение уже изученного языкового материала характеризуют тексты для студентов первого курса, а это способствует формированию необходимых умений и навыков.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что принципы межпредметной координации и преемственности реализуются достаточно полно, что выражается в определении базовых тем для изучения, текстовый материал соответствует коммуникативным потребностям учащихся, поскольку максимально полное восприятие информации текста увеличивает языковой потенциал студента, способствует активному запоминанию лексики и грамматических конструкций. Однако считаем, что работа по реализации указанных принципов должна быть продолжена на основе более тщательного отбора лексики с допустимым количеством новых единиц и с учетом сочетаемости, словообразовательной и семантической ценности, частотности, методической целесообразности и других критериев с целью функционально-точной организации языковых средств для обеспечения реальной коммуникации на профессиональные темы.

#### **Список использованных источников:**

1. Грицюк В.Е., Гудзенко О.Ф., Дягилев В.Е. Основы права: учебное пособие для иностранных студентов подготовительных факультетов высших учебных заведений/ В.Е. Грицюк, О.Ф. Гудзенко, В.Е. Дягилев. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. – 120 с.
2. Иванова Т.А. Изучаем теорию государства: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов 1 курса юридического факультета/ Т.А. Иванова, Л.А. Куплевацкая, И.И.Черненко. – Х.: Экограф, 2013. – 148 с.

# ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Гусарчук А.А., Ященко А.А.

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

Важным направлением обучения иностранных студентов на довузовском этапе является их подготовка к учебной деятельности в научно-образовательной среде современного украинского вуза, где помимо языковой и предметной подготовки от них ожидается умение пользоваться компьютером как инструментом для решения различных учебных задач, к числу которых относится создание письменных работ на русском языке (украинском языке), презентаций для сопровождения выступлений на студенческих конференциях и семинарах, работа с учебными, научными и профессиональными средствами и ресурсами русскоязычного (украиноязычного) Интернета.

Одним из способов адаптации иностранца к новой для него языковой и академической среде является раннее включение русскоязычных (украиноязычных) компьютерных инструментов в систему средств обучения русскому языку (украинскому языку) на факультетах довузовской подготовки.

О перспективах использования Интернета и текстовых редакторов в практике преподавания РКИ методисты писали еще в середине 90-х годов. Данная проблема освещалась в исследованиях Э.Г. Азимова,

А.Л. Архангельской, М.А. Бовтенко, А.Н. Богомолова, Л.А. Дунаевой, О.И. Руденко-Моргун. При этом следует отметить, что идея применения компьютера в качестве средства организации языковой и речевой практики на начальном этапе обучения русскому языку принадлежала зарубежным русистам.

В работах Т. Байер говорилось о вариативном применении компьютера для обучения студентов русскому языку, если обучаемые находились вне языковой среды. В отечественной же лингводидактике, действующей в условиях языкового окружения, такая возможность фактически не рассматривалась.

Известно, что лингводидактический потенциал компьютерных редакторов в профессионально ориентированном обучении очень высок, и в то же время они достаточно редко используются в практике преподавания РКИ (УКИ) даже на среднем и продвинутом этапах. Причину этого мы видим в том, что до сих пор еще не созданы специальные научно-методические и учебные материалы, способствующие внедрению этих инструментов в программу традиционного обучения.

По нашему убеждению, сегодня и русскоязычные (украиноязычные) компьютерные инструменты, и средства телекоммуникационных сетей должны рассматриваться как естественные и неизбежные посредники при осуществлении большинства видов текстовой деятельности и коммуникации, поддерживать развитие всех компетенций в

рамках довузовского и вузовского курсов РКИ (УКИ), делая их более привлекательными и актуальными в глазах иностранных студентов.

Данные тезисы посвящены описанию системы творческих заданий для иностранных учащихся элементарного и базового уровней владения русским языком, базирующейся на использовании компьютерных редакторов (Microsoft Word, Publisher, PowerPoint) и поисковых средств Интернета. Система творческих заданий представляют собой комплексные мини-проекты, реализуемые в компьютерной среде (индивидуальные либо коллективные, самостоятельные или выполняемые под руководством преподавателя), расширяет привычные учебные рамки, обеспечивая возможность использования изучаемого языка при решении вполне реальных коммуникативных задач.

В соответствии с учебным планом предлагаемая система состоит из 5 содержательных блоков («Знакомство», «Университет и учеба», «Страна и столица», «Харьков», «Праздники»), в каждый из которых включены различные типы проектов в последовательности «от простого – к сложному»: визитная карточка; буклет или иллюстрированная программа; презентация; доклад в сопровождении презентации; коллективный или групповой проект.

Последовательность определялась исходя из объема письменной и устной текстовой деятельности, которую предстоит осуществить учащимся для подготовки материалов проекта и их презентации.

Проект-«презентацию» можно рассматривать как первый шаг к текстовой практике, востребованной в академической среде современного вуза. Многоэтапный процесс создания презентации в мультимедийном редакторе PowerPoint основывается на поиске в Интернете более широкого круга текстовой (на данном этапе уже основной) и иллюстративной (вспомогательной) информации в соответствии с самостоятельно составленным планом, на подготовке для каждого слайда предварительных текстов в редакторе Word, на их последующей обработке и сокращении перед окончательным формированием слайда. Важная составляющая этого типа проекта – устный комментарий иностранного учащегося, сводящийся в данном случае к фонетически корректному чтению текстов с экрана монитора.

Результатом аналогичных, но более сложных этапов – индивидуальной, групповой или коллективной подготовки доклада в сопровождении презентации, являются три взаимосвязанных текстовых продукта – доклады в письменной и устной форме, а также презентация, которая их поддерживает и иллюстрирует.

Таким образом, от этапа к этапу студентам предлагаются задания с постепенным повышением уровня сложности и доли самостоятельности: от копирования и преобразования предложенных преподавателем моделей к разработке полностью самостоятельного проекта.

# ЛИТЕРАТУРНЫЙ АНАЛИЗ КАК ПРЕДМЕТ И СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ РКИ (ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ)

Гутникова Т.Ю.

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

Одним из ключевых положений в современной методике преподавания РКИ, по мнению многих ученых, является концепция о неразрывной связи между языком и культурой в международном масштабе, которая предполагает сочетание преподавания языка и соответствующих культурологических реалий. Очевидно, что овладение любым иностранным языком невозможно без знания культуры (а значит, и литературы) страны изучаемого языка. **Литература как учебный предмет** обладает широчайшими межпредметными связями (русский и иностранные языки, история, обществоведение, живопись, музыка и др.), которые значительно расширяют круг ее функций как вспомогательного предмета при изучении РКИ. Литература как искусство слова, кроме того, требует включения в педагогический процесс этического и эстетического начал обучаемой личности, что способствует целенаправленному развитию ее социокультурной компетенции, расширению мировоззрения, формированию личностно значимых черт.

Учитывая тот факт, что литературное произведение существует как реальность, обладающая идейной, нравственной, философской и эстетической ценностью и его восприятие возможно только на основе сотворчества, необходимо иметь ввиду особенности чтения и анализа изучаемых в иноязычной аудитории текстов. Зачастую преподаватель при проведении занятий ориентируется на определенный шаблон, научные разработки, не учитывая при этом учебного характера работы с текстом, что затрудняет процесс обучения, делая его менее интересным для студента. Поэтому проблема анализа литературного текста до сих пор является одной из самых актуальных.

Преподавателю необходимо помнить несколько критериев при подборе анализируемого материала: 1) ориентированность на уровень языковой подготовки и интеллектуального развития студента; 2) адекватный уровень подробности материала (уход от избыточности, которая отвлекает и рассеивает внимание иноязычной аудитории); 3) воспитывающий характер анализируемых текстов; 4) развитие посредством анализа творческого мышления, воздействие на эмоциональную и мотивационную сферы личности; 5) вариативность, амбивалентность толкования материала; 6) методическая ценность для развития всех видов речевой деятельности (аудирования, письма, говорения, чтения) и формирования лексических, фонетических и грамматических навыков; 7) наглядность, актуальность и аутентичность текста.

Можно выделить несколько видов анализа литературного текста, применимых на уроках русской литературы для иностранцев: 1) обзорный – о произведении в целом или об отдельных частях, системе образов (вопросы рассматриваются в общих чертах, без подробностей); 2) выборочно-направленный – освещение отдельных вопросов (образ

героя, глава и др.), значимых для анализа произведения; 3) детальный (текстуальный) – подробный разбор главы, эпизода или другого элемента структуры произведения; 4) скрытый – погружение в произведение через выразительное чтение, иллюстрации, описания, инсценировки, чтение по ролям; 5) смешанный – используются разные виды (наиболее часто применяемый).

В процессе анализа художественного текста существенную роль играет и личность преподавателя, который выбирает и преподносит студенту-иностранцу литературный материал. Одной из наиболее значимых его функций, наряду с исследовательской и фасилитаторской, является функция эмоциональной поддержки, то есть эмпатия, уважение и искренность по отношению к студенческой аудитории, так называемая “центрация” преподавателя на студенте, предполагающая заинтересованность, озабоченность интересами обучаемого, своеобразную психологическую обращенность.

Наличие этих качеств, а также правильные критерии подбора материала и видов работы с текстом являются залогом овладения грамматикой, фонетикой, лексикой или отдельными языковыми единицами в их сочетаемости, совершенствования культуры речи, постижения языковой логики через раскрытие богатейшего содержания и художественного совершенства литературного произведения.

#### **Список использованных источников:**

1. Варганьянц А.Д., Якубовская М.Д. Поэтика. Комплексный анализ художественного текста: Пособие для учащихся старших классов общеобразоват. учреждений и студентов филол. ф-тов. – М., 2004.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Метод. руковод. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 2000.
3. Виноградов В.В. О теории художественной речи: Учебн. пособие для филол. специальн. ун-тов и пед. ин-тов. – М.: Высш. шк., 2001.
4. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз., 1989.
5. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М., 1973.

# ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ОЛИМПИАДЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Девятовская И.В., Старостенко Е.И.

*Украина, Запорожье, Запорожский государственный медицинский университет*

В Запорожском государственном медицинском университете на кафедре языковой подготовки большое внимание уделяется самостоятельной и внеаудиторной работе иностранных студентов. Так как изучение языка не ограничивается работой в аудитории на уроке, студенты, желающие совершенствовать своё владение языком, имеют возможность расширить свои знания и отработать навыки во время различных мероприятий, проводимых на кафедре. Доброй традицией стала работа кружка любителей русского языка, участие студентов в научных конференциях, различные вечера: «Давайте познакомимся», «Встречаем Новый год», « Знакомимся с украинской кухней», викторина «Знаешь ли ты город, в котором живешь и учишься?» и т.д.

Особый интерес у иностранных студентов вызывает Олимпиада по русскому языку, которая ежегодно проводится на подготовительном факультете и на I и II курсах медицинского и фармацевтического факультетов. В ней принимают участие студенты с высоким уровнем владения языком. На Олимпиаде проверяются освоенные языковые умения и навыки по двум аспектам: письменная речь (на подготовительном факультете и на первом курсе) и устная речь (на втором курсе).

Цели Олимпиады:

- повышение интереса иностранных студентов к изучению русского языка и культурно-исторических традиций Украины,
- ориентирование студентов на практическое восприятие русского языка,
- повышение качества языковой подготовки,
- развитие творческих способностей студентов,
- совершенствование форм учебной и воспитательной работы,
- анализ уровня языковой подготовки иностранных студентов.

При составлении заданий Олимпиады мы руководствовались Программой по русскому языку. Студенты 1 курса участвуют в двух турах Олимпиады. Первый тур – письменный. Время проведения первого тура – 1,5 часа. В этом туре студентам предлагаются задания практически по всем разделам лексико-грамматического курса. Внимание уделено конструкциям научного, литературного и делового стилей речи. В задания включены: анализ ряда однокоренных слов; лексические задания по подбору синонимов и антонимов, по замене словосочетаний одним глаголом (категория глаголов изменения качества и состояния), на образование всех возможных форм причастий и деепричастий от глаголов; задания на составление словосочетаний и предложений (на заданном материале). Вместе с тем предлагаются задания на объяснение значений фразеологизмов, толкование слов и на знание русских пословиц и поговорок. Кроме того, проверяются умения составления деловых бумаг.

Каждое задание оценивается по пятибалльной системе. Баллы за каждое

выполненное задание суммируются и определяются студенты, допущенные ко второму туру Олимпиады. Они выполняют работу в форме сочинения на заданную тему. Продолжительность выполнения задания – 1,5 часа. Критерии оценивания сочинения: соответствие содержания работы заданной теме, логичность и связность текста, полнота и развернутость высказывания, умение аргументировано доказывать свои мысли, наличие ошибок, оригинальность и самостоятельность в использовании языковых средств. Максимальная оценка – 10 баллов по каждому критерию. Максимальная оценка за всю работу – 60 баллов.

На втором курсе студенты соревнуются в умении подготовить выступление по заданной проблеме. Время выступления 5 минут.

От каждого участника требуется: выступление (5 минут), постановка проблемных вопросов (не менее двух) и ответы с аргументацией на эти вопросы, формулировка вывода. Устный тур оценивается жюри. Преподаватели, вошедшие в состав жюри, оценивают адекватность выполнения коммуникативной задачи; структуру выступления; объем, логичность и связность высказывания; наличие ошибок (орфоэпических, грамматических, стилистических); полноту и развернутость высказывания; оригинальность, самостоятельность в использовании языковых средств; умение аргументировать. Максимальная оценка – 5 баллов по каждому критерию. За каждую ошибку снимается 0,5 балла. Максимальная оценка за участие в этом туре – 45 баллов.

Победители Олимпиады награждаются грамотами и получают дополнительные баллы за самостоятельную работу модуля (от 1 до 5 баллов).

Для студентов Олимпиада – это важное соревнование, которое предоставляет возможность проявить себя, повышает самооценку и мотивацию в изучении языка.

Для преподавателей Олимпиада интересна тем, что в ходе ее проведения проявляются достижения и недостатки в преподавании русского языка и выявляются языковые возможности иностранных студентов.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

**Дегтярева К.В.**

*Украина, Полтава, Украинская медицинская стоматологическая академия*

Цель доклада – рассмотреть, каким образом формирование и развитие коммуникативных навыков и умений диалогической речи обуславливают выбор психолого-педагогических установок в ходе выполнения репродуктивных и продуктивных упражнений. Обучение диалогической речи предполагает как решение собственно методических задач, так и обязательный учет психологических аспектов обучения говорению на неродном языке.

В процессе обучения диалогической речи важным условием является учет и планирование мотивов и намерений студентов-иностранцев. Цель должна быть

поставлена так, чтобы она направляла действия обоих участников беседы, указывала на характер их взаимодействия. В методике обучения диалогической речи [1] используются задания с различными установками – диктальными; одномодальными, или модального согласия, и разномодальными.

Важным условием работы по развитию диалогической речи является систематичность – она осуществляется постоянно, сочетаясь с другими видами упражнений. Исходя из этого, можно выделить основной и сопутствующий этапы в обучении диалогической речи, т.к. умение диалогического общения по своей структуре – сложное, включающее в себя более простые по сравнению с ним умения, иерархически соподчиненные друг с другом и подлежащие постепенному развитию. Все умения, необходимые для общения в целом, значимы, естественно, и для диалогической речи.

На сопутствующем этапе обучение диалогическому общению выступает как сопутствующая задача, которая выполняется в процессе работы, например, по развитию языковой компетенции. Среди заданий сопутствующего этапа можно выделить как репродуктивные, так и продуктивные задания двух типов: 1) упражнения, направленные на формирование и развитие языковой компетенции, но создающие условия диалогического общения; 2) упражнения по формированию монологической речи, но и создающие условия диалогического общения. Установки в заданиях сопутствующего этапа носят преимущественно диктальный характер, нацеливающий на выполнение конкретного задания, при этом студент практически лишается выбора, «маневра» в решении поставленного коммуникативного задания.

На основном этапе предусматривается обучение собственно диалогической речи, что и является основной методической задачей. Упражнения данного этапа могут быть репродуктивного и продуктивного характера и иметь различные установки. Диктальные установки, как правило, уместно использовать в заданиях репродуктивного характера, реже – продуктивного. Диалоги в упражнениях с диктальными установками – это, в сущности, микродиалоги (диалогические единства), являющиеся малошаговыми речевыми действиями на основе микроситуаций. В ходе таких действий студенты-иностранцы развивают умения конвенционально подавать реплику и реагировать на нее, начинать, продолжать или завершать разговор, опираясь на обстановку или поставленную цель, устанавливать связь между ситуацией и высказыванием и проч. Диктальная установка в задании может эксплицироваться или имплицитно. Имплицитная диктальность позволяет отойти от излишней императивности, «в лоб», и без ненужной категоричности или назидательности подвести студентов-иностранцев к нужному речевому действию. Одномодальные установки, или установки модального согласия, уместны в продуктивных заданиях, нацеленных или на создание микродиалогов, или на развитие какого-то одного речевого навыка.

Разномодальные установки нацеливают студентов на ситуацию выбора, «меневрирования» в речевом действии и используются преимущественно в продуктивных заданиях. Студентам предлагается продуцировать макродиалоги – многошаговые действия. Однако работа с заданиями, содержащими разномодальные установки, должна учитывать общедидактический принцип постепенного усложнения решаемых коммуникативных задач. Заметим, что макродиалоги продуцируются на

основе макроситуации, в ходе которой обучающимся приходится, отталкиваясь от цели диалога и учитывая особенности собеседника, самостоятельно определить свои стратегии, а затем по ходу диалога в зависимости от содержания и формы сообщения партнеров, уточнять свои стратегии. Таким образом, задания с разномодальными установками носят максимально творческий характер, а учет принципов ситуативности и адресности (направленности) в формулировках заданий должны способствовать максимально полно учитывать отбор языковых средств, используемых в диалогической речи. Многошаговые макродиалоги динамичны, а макроситуации, на основе которых они продуцируются, дают логические нити беседе и обеспечивают психологический контакт между собеседниками. Макродиалоги с разномодальными установками требуют значительной активизации мыслительной деятельности студентов-иностранцев и приближают их к естественным.

Подводя итоги, подчеркнем, что мы не ставили задачу осветить все проблемы развития русской диалогической речи студентов-иностранцев. На данном этапе представляется важным показать основные ориентиры в работе по развитию диалогической речи, в частности, учет психолого-педагогических установок. Еще ждут своего дальнейшего методического решения вопросы, связанные с методами, формами и приемами работы по развитию диалогической речи. В заключение отметим, что успех развития русской коммуникативной компетенции и диалогической речи зависит от многих взаимосвязанных факторов, и это необходимо учитывать преподавателю в своей работе.

#### **Список использованных источников:**

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособ. для учит./ И.А. Зимняя – М., 1978.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н. Щукин.— М., 2003.

## **СОЗДАНИЕ КУРСА ПРЕЗЕНТАЦИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

**Задорожня Л.В.**

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

На кафедре украинского и русского языков как иностранных ЦМО ХНУ на базе интерактивной доски Elite Panaboard создан курс презентаций по учебнику научного стиля для студентов-иностранцев инженерно-технического профиля. Учебник состоит из вводной части (8 уроков) и основной части (9 уроков). Учебный материал подается как подготовительный ресурс к началу занятий по

математике, черчению, физике и химии.

Все 17 уроков имеют общую структуру. Каждый урок начинается с ввода новой лексики. Каждое слово имеет перевод на английский, французский, китайский и арабский языки. Помимо перевода каждого слова, на слайде представлена статичная картинка или анимация, помогающая визуализировать значение существительного, глагола. Если имена существительные и глаголы можно давать вне фраз и предложений, то имена прилагательные и наречия вводятся только с помощью фраз и предложений, взятых из текста этого урока. Глаголы даются во всех личных формах настоящего и прошедшего времен несовершенного вида, а начиная с 10-го урока, будущего и прошедшего времен совершенного вида.

Вводу новой лексики уделяется особое внимание, так как правильный перевод, визуализация слова, использование его во фразе или предложении, облегчает студентам одну из основных задач урока – понимание, а впоследствии – и воспроизведение текста с его новыми синтаксическими конструкциями и сложными предложениями.

После представления новой лексики начинается ввод самого текста следующим образом. Вверху слайда дается пример новой синтаксической конструкции (или уже знакомой конструкции для повторения), а затем предложение текста. Перевод новых слов дублируется и на слайдах, представляющих текст. Визуализация данного предложения требует особого внимания, так как она должна полностью соответствовать предложению. Этот процесс достаточно трудоемкий и занимает много времени при создании презентации. Чаще всего, чтобы точно отобразить данную фразу создается «коллаж», при помощи средств программы PowerPoint и статичных или анимационных картинок. Для активизации грамматического материала, пройденного на уроках русского языка, используются грамматические справки в виде небольших таблиц или выделенных вставок.

Помимо презентаций, при помощи которых можно ввести новую лексику и текст (вводные презентации), созданы контрольные презентации, с помощью которых можно проверить новые слова и текст (проверочные презентации).

На протяжении учебного года идет процесс апробации и корректировки презентаций по каждому уроку группами инженерно-технического профиля.

Благодаря презентациям отмечается значительное повышение активности студентов на занятии. Новая учебная информация становится для студентов более доступной и понятной. Это улучшает атмосферу понимания в аудитории, и иностранные студенты становятся более нацеленными на работу. Преподаватели также отмечают, что с использованием презентаций они успевают дать больше новой информации за меньшее время, и при этом студенты активно работают на занятии и лучше понимают даже самый сложный материал.

# РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

Зінченко В. М.

*Україна, Кривий Ріг, ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

Одним із основних питань лінгводидактики та методики викладання української мови як іноземної є питання про способи реалізації соціокультурного компоненту в навчальному процесі. Інтеграційні процеси, характерні для сучасного суспільства, призводять до появи аспектів у галузі вивчення й навчання мов, які раніше мало досліджувалися. Одним із таких аспектів з кінця ХХ століття стає лінгвокультурологія. Про необхідність прикладного використання лінгвокультурології у вивченні української мови пише В. Маслова. Практичне застосування такої прийом знаходить у процесі навчання української мови іноземних студентів у роботах О. Зінов'євої.

Процес оволодіння іноземною мовою нерозривно пов'язаний із засвоєнням відомостей про культуру, історію, звичаї країни перебування. Комунікативна спрямованість навчання передбачає включення студентів із самого початку занять у процес комунікації іноземною мовою в різних сферах спілкування. У зв'язку з цим відбір лінгвокультурологічного матеріалу з навчальною метою проводиться за сферами спілкування, і є актуальним для іноземців у процесі навчання і після його завершення. Формування лінгвокультурологічної компетенції іноземних студентів передбачає поступове накопичення інформації, яка передається засобами мови, що вивчається.

Усвідомлення іноземними студентами ціннісних підвалин української культури сприяють навчальні тексти українською мовою, складені з урахуванням певних лексичних, граматичних і стилістичних засобів. Тексти відбивають культурні цінності країни перебування, містять велику кількість культурологічної інформації і служать матеріалом для засвоєння та закріплення мовних знань. Вони допомагають зрозуміти особливості українського менталітету, виробити своє власне ставлення до українських традицій і звичаїв, ставлення до історії культури як способу розуміння сучасності, дозволяють розглядати складні проблеми сучасності через призму історії культури.

Такі навчальні тексти для студентів-іноземців III-го курсу представлені в навчальному посібнику «Українська мова для студентів-іноземців (рівень С 1)». Наприклад: «Футбол в Україні», «Культурна місія українськими містами», «Київ – культурна візитівка України», «Україна й українці у творчості Т. Шевченка», «Корисні копалини України». Вони відбивають найважливіші в українській культурі явища, відповідають запитам сьогодення і мають особливе значення для іноземних студентів. Це викликає у них зацікавленість. Практика роботи з іноземними студентами показує, що пізнавальний інтерес є одним із головних мотивів вивчення іноземної мови. Після читання тексту пропонуються теми для обговорення, бесіди, висловлення своєї думки про прочитане, алгоритми.

Таким чином, українська мова, з одного боку, включає навчання мови, а з іншого, дає певні відомості про країну досліджуваної мови.

## Список використаних джерел:

1. Бакум З. П. Українська мова для студентів-іноземців (рівень С 1) : [навчальний посібник]/Бакум З. П., Городецька В. А., Суховенко Н. І. – Кривий Ріг, 2013. – Ч. I. – 94 с.
2. Бакум З. П. Українська мова для студентів-іноземців (рівень С 1) : [навчальний посібник]/Бакум З. П., Городецька В. А., Суховенко Н. І. – Кривий Ріг, 2013. – Ч. II. – 98 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология в процессе обучения русскому языку // Научный часопис Национального педагогического университета ім. М. П. Драгоманова. Серія № 9. Сучасні тенденції розвитку мов. – Випуск 6 : збірник наукових праць / за ред. проф. В. І. Гончарова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 155–158.

## УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

**Ивашина О.В., Вялых И.Ю.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный аэрокосмический  
университет им. Н.Е. Жуковского «ХАИ»*

Сообщение посвящено созданию главного компонента учебного процесса, который выполняет функцию посредника в дидактической системе обучения РКИ – учебного пособия. Основным вспомогательным средством в процессе обучения, безусловно, является учебник. Предлагаемое издание рассчитано на продвинутый этап обучения РКИ и предназначено для китайских студентов.

Данное учебное пособие разработано на основе многолетнего опыта работы с китайскими студентами технического профиля, как в рамках языковой среды, так и вне её. Пособие представляет собой курс уроков с интересными общеобразовательными и научными текстами и нестандартными лексико-грамматическими заданиями. Каждый урок сопровождается либо исторической, либо грамматической информацией с переводом на китайский язык.

Сначала студентам предлагаются адаптированный текст с уточняющей информацией и совокупность заданий на основе данного текста, которые имеют не совсем привычную структуру. Здесь на первый план выходит обучение чтению, которое должно быть организовано как обучение решению мыслительных задач, приводящих к пониманию текста. Сначала внимание фокусируется на самом тексте, эффективное осмысление которого зависит от его понимания. Несмотря на то, что каждый текст сопровождается подстрочным переводом на китайский язык, необходимо убедиться в том, что студенты действительно понимают его. На этом этапе предполагается повторное чтение с акцентом на интонацию, прикрепленную к определённому контексту, которые в совокупности позволяют раскрыть конкретный смысл высказывания. Работа над интонацией в ряде случаев приобретает особую значимость и ведёт к пониманию повествования. Для выявления понимания целесообразно использовать систему вопросов по схеме: знание – понимание – применение. Здесь нас интересуют вопросы трансформационного и анализирующего характера, а также вопросы, которые могут

выявить конкретные «координаты слова» в том или ином микроконтексте.

Точность научной речи предполагает отбор языковых средств, обладающих качеством однозначности и способностью наилучшим образом выражать сущность понятий. Лексику научной речи составляют три основные группы: общеупотребительные слова, общенаучные слова и термины, которые употребляются для обозначения специальных понятий. Работа над терминологией и сложными грамматическими ситуациями – очень важный момент урока. На данном этапе всё зависит от уровня группы и креативности преподавателя.

Только после того, как студенты хорошо поняли содержание текста, переходим к прагматическим нюансам. Все задания расположены таким образом, что при их выполнении студент не может видеть текст. Это важно потому, что основным моментом является запоминание научной лексики и дальнейшее её использование для выполнения упражнений. Некоторые задания больше ориентированы на логику и возможность манипуляции. Предлагаемое учебное пособие довольно гибкое и подходит к любому уровню владения языком (продвинутый этап!). В этих условиях возможно различное наполнение урока, которое преподаватель может адаптировать под свою конкретную учебную ситуацию.

Учебник прошёл апробацию в группе китайских студентов 4 года обучения, которые на тот момент прошли 2-годичное обучение русскому языку в НУАА (Китай) плюс 1 год в ХАИ, где они осваивали профессию в смешанных группах вместе с украинскими студентами. Работа иностранных учащихся с данным учебным пособием позволила оценить эффективность некоторых моментов и сделать выводы, что именно вызывает затруднения при выполнении тех или иных заданий. Все сложные моменты были учтены: кое-где мы изменили формат требований, кое-где был дан перевод в заданиях, который упростил понимание и снял напряжение, кое-где кардинально переформатировались упражнения.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

**Кальниченко Н.Н., Попова А.И.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный  
автомобильно-дорожный университет*

В сообщении предлагаются некоторые практические наработки из опыта преподавания русского языка как иностранного в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете (ХНАДУ) на начальном этапе обучения, в частности, опыт использования видеоматериалов на уроках русского языка.

С.Г. Тер-Минасова писала: « Без общения нет общества, без общества нет человека социального, нет человека культурного ... И всякая попытка осмыслить коммуникацию между людьми ... важна и оправдана, так как общение – это столп, стержень, основа существования человека... Такая попытка особенно важна сейчас, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур» [1:9].

Для того чтобы сформировать положительную мотивацию иностранных студентов в изучении русского языка и добиться наиболее оптимального уровня усвоения учебного материала, преподавателю следует включать в процесс обучения новые приемы и методы обучения, обращаться к новым техническим средствам обучения.

Учебники и учебные пособия по русскому языку не могут являться единственными источниками языковой подготовки, поскольку не гарантируют владение живой разговорной речью. Для овладения устной разговорной речью студентам необходимы другие источники.

Обучение живой устной разговорной речи – один из самых трудных аспектов языкового обучения, так как пласт устной разговорной речи является наиболее подвижным и трудно моделируемым объектом языка. Поэтому важной задачей преподавателя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке русского языка с использованием различных приемов работы. Не менее важным также считается приобщение студентов к культурным ценностям народа-носителя языка. В этих целях большое значение имеют аутентичные материалы – видеофильмы и различные видеоматериалы. Использование видео на уроках делает процесс овладения языком интересным, увлекательным и мотивированным, способствует расширению общего кругозора учащихся, обогащению языкового запаса и страноведческих знаний.

Видеотекст отличается от аудио и печатного текста и соединяет в себе различные аспекты акта речевого взаимодействия. Он содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде, вербальном и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации. Использование видео на уроках помогает повысить мотивацию и интенсифицирует обучение, активизирует студентов и повышает качество знаний.

Существует огромное количество видеоматериалов, которые можно использовать на уроках русского языка. Это могут быть мультфильмы, отрывки из художественных фильмов, рекламные ролики, фрагменты новостей и телепередач, интервью и др. Можно воспользоваться следующей классификацией видеоматериалов:

1. Специально предназначенные для обучения русскому языку (видеокурсы и другие учебные фильмы);

2. Анимационные и художественные фильмы;

3. Видеоматериалы, созданные самими преподавателями и студентами. Видеоматериалы первой и второй категории широко используются в процессе обучения из-за доступности и меньшей сложности в использовании. Видеоматериалы, разработанные самостоятельно, могут решить большее количество задач, но для создания таких материалов необходимо тщательное планирование, много времени и

наличие технического оборудования. При всех перечисленных сложностях, имеется положительный опыт создания видеоматериалов на базе языковых кафедр Академии культуры и ХНАДУ.

Многие методисты уже давно говорят о дидактической ценности произведений кинематографа. Однако до сих пор нет единой разработанной методики работы с кинофильмами в процессе преподавания РКИ. Для этого должен быть разработан методический аппарат, включающий в себя элементы лингвистического и страноведческого толкования, а также коммуникативно-ориентированные задания, в том числе и творческого характера.

На кафедре филологии ХНАДУ была создана методическая группа преподавателей по использованию видеоматериалов на уроках русского языка. Целью работы этой группы является создание методических указаний для преподавателей РКИ начального этапа обучения студентов-иностранцев.

### **Список использованных источников:**

1. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – С.9.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ІМЕН СВЯТИХ У СЛОВ'ЯНСЬКІЙ ТА ФРАНЦУЗЬКІЙ НАРОДНИХ КУЛЬТУРАХ: ДО ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО КОМЕНТАРЯ У ВИКЛАДАННІ МОВ**

**Карнаушенко Г.Н., Панасенко Л.О.**

*Україна, Харків, Харківський національний університет  
імені В.Н. Каразіна*

Літературний різновид мови традиційно вважається найвищим ступенем розвитку національної мови, співвідноситься із елітарною культурою, культурою соціально високих верств суспільства. Проте межі різновидів мови не є аж такими непроникними, й до літературної мови потрапляють елементи, які походять з інших різновидів мови: територіальних діалектів, мови фольклору, просторіччя, соціальних діалектів, жаргонів, арго тощо. Особливий інтерес, на нашу думку, викликають відображення в літературній мові елементів мови традиційної народної культури. Це нерідко обумовлено впливом мови художньої літератури, яка складно співвідноситься з літературною мовою, не є з нею тотожною. Саме творчість видатних письменників відіграє велику роль в історії багатьох літературних мов. Такою є роль О.С.Пушкіна у формуванні російської літературної мови, У.Шекспіра – англійської літературної мови тощо.

Розуміння елементів мови народної культури, які потрапили до літературної мови через посередництво мови художньої літератури, потребує в наш час спеціального лінгвокультурологічного коментаря [1]. Сам же цей коментар, на нашу думку, має спиратись на знання народної культури в її цілісності. Відповідно, мають бути залучені

результати етнолінгвістичних, етнологічних і фольклористичних досліджень сучасних науковців та їх попередників. Зокрема, до створення подібного лінгвокультурологічного коментаря можуть бути залучені праці видатних представників Харківської філологічної школи, особливо О.О.Потебні [4: 569-570]. Створення подібного лінгвокультурологічного коментаря видається особливо потрібним при викладанні певної мови як іноземної. Адже навіть перебуваючи у країні тієї мови, яку вивчає, студент-іноземець далеко не завжди має змогу ознайомитись із традиційною народною культурою. Мова ж зберігає елементи цієї культури, які присутні в тканині літературної мови як вершинки потужних айсбергів.

До таких острівців – слідів народної культури в літературній мові й мові художньої літератури – належать імена святих, які розуміються й уживаються в традиційній народній культурі в неканонічний спосіб. Подібні елементи зустрічаються як у слов'янських мовах, так і у французькій. Проте, крім очікуваних і цілком зрозумілих паралелей, є й досить суттєві відмінності. До ономастикона святих у слов'янській народній культурі потрапляють переважно імена канонічних християнських святих і первомучеників, хоч є й так звані «фантомні» святі, які виникли як результат персоніфікації свят і днів у образі відповідного святого (наприклад, святі П'ятниця й Неділя) [3: 589-594]. У французькій же народній культурі зустрічаються не лише образи канонічних святих католицької церкви, але й такі несподівані зі слов'янської точки зору образи, як «святий Старий горщик», «святий Оселедець», «святий П'яниця», «святий Винось-ноги» тощо. Імена подібних уявних і сміховинних святих (*saints imaginaires et facetieux*) потрапили до мови художніх творів і до загальної літературної французької мови, зокрема до фразеологізмів.

Для пояснення таких значних відмінностей у «святому ономастиконі» слов'янської й французької народних культур, очевидно, доцільно звернутись до історії та умов прийняття християнства в різних землях. Вважається, що традиції шанування святих у Західній Європі на тисячу років древніші, ніж у Росії, та досить сильно відрізняються від того, що існує або коли-небудь існувало на східнослов'янських землях [2: 57-58]. Можемо висловити припущення, що не лише довший період шанування святих, але й особливості національного характеру французів посприяли створенню образів святих, які виходять за межі канонічного християнства. Однією з яскравих рис французького народного поводження із самим концептом «святий» є досить яскравий елемент сміхової культури, який можна частково пояснити, зокрема залучивши теорію карнавалізації, розроблену М.Бахтіним. Зокрема, серед святих, повністю позбавлених будь-якого культу, є досить багато персонажів середньовічних «веселих проповідей» - пародійних текстів, які перевертають приписи й установлення церкви з ніг на голову. Зустрічаються, наприклад, святий Окіст (*saint Jambon*) і свята Ковбаса (*sainte Andouille*), інші подібні персонажі. Деякі з них із оригінальних творів потрапили пізніше на сторінки «Гаргантюа й Пантагрюеля» Рабле й почали своє ходіння по літературі [2: 57 ; 5]. У слов'янській народній культурі образи християнських святих, трансформовані в народній уяві, зустрічаються в різних жанрах народної творчості. Слов'янські святі – це переважно християнські, які пройшли через «міфологізацію, зближення з персонажами нижчої міфології, зв'язок із сільськогосподарським календарем, магією й медициною» [3: 589-594]. Фольклорні жанри, де зустрічаються образи слов'янських народних святих – це замовляння, духовні вірші, казки, легенди, топонімічні перекази, пісні, а також так звані малі

фольклорні жанри. Серед них особливо виділяються прокльони. Це знайшло відображення в художній літературі. Наприклад, у повісті Олександра Довженка «Зачарована Десна» зустрічаємо яскраві тексти прокльонів із іменами святих. У слов'янській народній традиції зустрічається переосмислення імені як «функції» сакрального персонажа: рос. «Николай Угодник угождает людям; Наум наводит на ум; Федор Студит землю студит» [2: 57-58]. У французькій мові живуть «уявні» святі. Їх імена входять до складу виразів на кшталт «це святий такий-то» або «він святкує такого-то» (святий П'яниця (Soulard) або святий Недоторка (Nitouche). Зустрічаються й так звані «підмінні» святі (наприклад – Saint Pathique як результат переосмислення слова sympathique), імена яких додають у «яскраві звучні фразеологізми» [2: 57-58].

Отже, ми бачимо, що така суттєва частина традиційної народної культури, як «пантеон» святих, має значне відбиття не лише у фольклорі, але й у мові й літературі. Поглиблене вивчення цього сегменту народної традиції дасть можливість побачити й «високу» національну культуру більш яскравою й наповненою конкретним змістом, обумовленим специфічним вертикальним контекстом.

### **Список використаних джерел:**

1. Кононенко В.І. Українська лінгвокультурологія / В.І.Кононенко. – К.: Вища школа, 2008. – 327с.
2. Николаев Д.С. Выдуманные святые во франкоязычных странах Европы / Д.С. Николаев // Живая старина: Журнал о русском фольклоре и традиционной культуре. – Москва, 2007. - №1 (53). – С. 57-58.
3. Толстая С.М. Святые / С.М.Толстая, О.В.Белова // Славянские древности: Этнолингвистический словарь / Под общ. Ред. Н.И.Толстого. – Т.4. – М.: Международные отношения, 2009. – С. 589-594.
4. Франчук В.Ю. Харьковская лингвистическая школа / В.Ю.Франчук, Ю.В.Рождественский // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 569-570.
5. Merceron I.J. Dictionnaire des saints imaginaires et facetieux. – Paris : Editions du Seuil, 2002. – 1288p.

## **К ВОПРОСУ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ**

**Качинский О.С., Шалаева В.С.**

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

В связи с глобализацией информационного пространства и расширением международного экономического сотрудничества особую актуальность приобретает изучение *русского языка делового общения*.

Деловое общение затрагивает сферу коммерческих, административно-правовых, экономико-правовых и дипломатических отношений.

Деловое общение в сфере бизнеса и коммерции обеспечивает социальное взаимодействие партнеров, основной целью которых является коммерческий обмен

продуктами и услугами [4: 5].

Таким образом, на передний план выходит проблема *коммуникативной компетенции* будущих иностранных специалистов, так как именно успешность речевой коммуникация определяет успех такой важной сферы жизнедеятельности человека как бизнес [3: 514].

*Формирование коммуникативных умений делового общения* предполагает последовательное овладение умениями решать коммуникативные задачи, связанные с характером профессиональной деятельности, по следующим уровням: *базовый, основной (средний) и продвинутый*.

*Базовый уровень (A2)* подразумевает владение языком минимального числа коммуникативных задач, достаточных для *ограниченного* профессионального общения в *стандартных* ситуациях бизнеса.

Потенциальными пользователями русского языка профессионального общения на данном уровне являются иностранные специалисты, представляющие компании, имеющие деловые контакты с русскоговорящими партнерами, а также иностранные студенты, планирующие использовать русский язык в будущей работе. Данный уровень подразумевает общение в *социокультурной* и *обиходно-бытовой* сферах деятельности.

*Основной (средний) уровень (B1)* обеспечивает владение языком для решения *широкого* круга коммуникативных задач, обеспечивающих свободное общение в ситуациях профессиональной сферы.

*Продвинутый уровень (B2)* – это владение языком для решения *неограниченного* числа коммуникативных задач, обеспечивающих профессиональное общение.

Система уровней владения русским языком делового общения (РЯДО) по сформированности коммуникативных умений может быть соотнесена с системой уровней общего владения иностранными языками, разработанными *Советом Европы* (Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Strasbourg, 1996), с уровнями в тестовой системе *Лондонской палаты коммерции и индустрии LCCI* (London, Chamber of Commerce and Industry), а также с уровнями Кембриджа UCLES, Cambridge [4: 6].

Одной из особенностей делового общения является *его соответствие установленным правилам и ограничениям*. Эти правила *определяются* типом делового общения, его формой, степенью официальности и теми конкретными целями и задачами, которые поставлены. Также эти правила определяются *национальными культурными традициями* и *общественными нормами поведения*.

В зависимости от различных признаков деловое общение можно разделить на:

*устное – письменное* (с точки зрения формы речи);

*диалогическое – монологическое* (с точки зрения однонаправленности / двунаправленности речи между говорящим и слушающим);

*межличностное – публичное* (с точки зрения количества участников);

*непосредственное – опосредованное* (с точки зрения отсутствия / наличия опосредующего аппарата);

*контактное – дистантное* (с точки зрения положения коммуникантов в пространстве).

В последнее время наблюдается расширение рамок делового общения. Помимо *читаемой монологической речи*, в практику делового общения все активнее входит

підготовлена, но нечитаема монологічна реч (презентаційна реч, торжественна реч, вступительне слово на різних зустрічах, поздравительні листи і інші етикетні тексти). Владання всіма перерахованими жанрами ділового спілкування повинно входити в професійну компетенцію сучасного спеціаліста [2].

Ітак, напрямленням далішніх досліджень представляється вивчення можливості розширення змісту навчання іноземних студентів неязыкових спеціальностей шляхом включення в нього основ ділової культури вивчаємого мови, в нашому випадку, російської мови, визначення і вибір мовних одиниць і конструкцій.

### **Список використаних джерел:**

1. Клобукова Л.П. Російська мова в сфері професійного спілкування (модуль «Бізнес»): вимоги до базового рівня (А2) / Л.П. Клобукова, О.А. Ускова // Тестові форми контролю по російській мові як іноземній (РКИ). II Всеросійська науково-практична конференція. Доклади і повідомлення. Центр міжнародного освіти МГУ ім. М.В. Ломоносова, 12-13 квітня 2005 р. / Під редакцією Андрюшиної Н.П., Усковой О.А. – М., 2005.
2. Колтунова М.В. Ділове спілкування. Норми. Риторика. Етикет: навч. посібник для вузів. – М.: Логос, 2005. – 312 с.
3. Пенчева А.И. Формування бізнес-комунікативної компетенції у студентів-економістів в світлі міжкультурної комунікації / А.И. Пенчева // Людина. Свідомість. Комунікація. Інтернет // – Варшава, 2008, С.514 -518.
4. Тестовий практикум по російській мові ділового спілкування. Бізнес, Комерція, Середній рівень (Російська мова як іноземна). 4-е вид., доп. і випр. – М.: Російська мова. Курси, 2013. – 312 с.

## **ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

**Князь Т.М.**

*Україна, Харків, Харківський національний аграрний університет  
імені В.В. Докучаєва*

Розвиток сучасного суспільства стимулює потребу у спілкуванні, а також обміні культурними цінностями, що зумовлює важливість використання етнокультурної інформації у вивченні української мови як іноземної. На думку Л. Селіверстової, вивчення іноземної мови передбачає пізнання культури цієї мови. Сміслом освіти іноземних осіб стає опанування цінностей цієї культури та розуміння їхнього значення у становленні духовної особистості [2: 121].

Для того, щоб оволодіти будь-якою мовою, недостатньо лише знання граматичних, синтаксичних, стилістичних правил, необхідно пізнання та включення до світогляду особистості екстралінгвальних факторів. Засвоєння і правильне використання фразеологізмів української мови іноземними студентами неможливе без розуміння лексичного наповнення фразеологічних одиниць (ФО), їхнього значення, тому важливим

є пояснення теоретичних питань щодо специфіки формування цілісного фразеологічного значення, лексичного наповнення.

Значна роль у культурі українців належить одягу. Одяг і взуття споконвіку вважалися важливим елементом побутово-соціального життя народу. У першу чергу, одяг виконує суто практичну функцію, тобто захищає людину від холоду.

Важливим етапом «декодування» внутрішньої форми ФО з компонентами-назвами одягу або його елементів, а отже, і правильною інтерпретацією позначень певного соціального стану, є обізнаність із символічним навантаженням окремих предметів чи деталей.

ФО **озути (взути, обути і т. ін.) в постоли (в лапті)** має значення – «довести когось до злиднів, залишити без майна, позбавити багатства; розорити» [3: 461–462]. В. В. Жайворонко зазначає, **личаки = лапті** – «плетене з лика або іншого матеріалу старовинне селянське взуття, яке носили з онучами, прив'язаними до ноги мотузками; символ бідності, злиднів, тому бідняків називали личаками; у порівнянні з чоботом лапоть уособлює низький соціальний стан [1: 336–337]. Постоли, подібно до личаків, як свідчить етнографічна література, – це взуття бідняків: *Народ зголоднів, а ніхто не подбає, їсти ніхто не дасть.. – Один розкошує, а другий.. – Озуть пана у постоли* (М. Коцюбинський) [3: 461–462].

Як відомо, сорочка – один із найдавніших різновидів одягу. Сорочка має символічне значення: є ознакою достатку, символізує найближчу й найдорожчу річ; служить оберегом від уроків; відомий весільний обряд дарування сорочки від молодої молодому, яку шила сама молода та ін. [1: 570]. Отже, сорочка є традиційно важливим елементом українського одягу, а також символом достатку, добробуту людини. Водночас цей елемент одягу є символом і того єдиного – натільної білизни, – що залишається на людині; єдиної оболонки, що може виконувати безпосередню функцію одягу – захищати від холоду, дощу, від сильного впливу сонячних променів тощо. Значить, залишатися в одній сорочці, мати лише сорочку – у край збідніти.

Фразеологізм **залишитися (лишитися, зостатися) в одній сорочці (без сорочки)** – «дійти до крайнього зубожіння, до важкої скрути» [3: 247] називає стан крайньої бідності. Дистрибутивне оточення стрижневого слова-компонента – **залишитися (лишитися, зостатися)** – більш рельєфно акцентує на відсутності всього іншого, необхідного для життя: – *А там, може, і таксу прибавлять. – А поки прибавлять, то ми без сорочки зостанемося* (Панас Мирний) [3: 247].

Синонімічний ряд з інтегральною семою «мати гроші» представлений такими ФО: **бряжчить у кишені у кого; кишеня не сходиться, з сл. грошей і т. ін.; набитий (повний і т. ін.) гаманець; повна (набита, непорожня і т. ін.) кишеня (калитка) у кого**. Кількісне означення грошової суми маніфестується в цілісному значенні окреслених ФО за посередництва: 1) атрибутивного слова-компонента **непорожня** – «незначна сума грошей»; на суттєву кількість грошових одиниць орієнтують слова-компоненти **набитий / повний**; 2) дієслівного слова-компонента **бряжчить**, що асоціюється з невеликою, проте наявною кількістю: *Й поміж людей ще водяться люди, Яких ми звем зневажливо «жуками». Їх ідеал – набиті гаманці...* (Л. Дмитренко); *Він багатий! У нього повний гаманець* (З газети) [3: 146].

Отже, ФО з компонентами-назвами одягу або його елементів віддзеркалюють колективні

знання українців про певний соціальний стан. У названих ФО зберігається цікава лінгвокультурологічна інформація, що дозволяє глибше пізнати етнічні особливості соціуму, його соціальні параметри, звичаї, обряди.

### **Список використаних джерел:**

1. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.
2. Селіверстова Л. Українські антропоніми в когнітивному аспекті в курсі української мови як іноземної / Л. Селіверстова // Теорія і практика викладання української як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип.6. – 121–127.
3. Словник фразеологізмів української мови / [укл. В. М. Білоноженко, І. С. Гнатюк, В. В. Дятчук та ін.]. – К.: Наук. думка, 2008. – 1104 с.

## **ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА В РКИ**

**Ковалёва К.Л.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный экономический университет  
имени Семена Кузнеця*

*Язык – это средство, а не цель.*

Современная методика обучения русскому языку как иностранному, как и любая другая наука, находится в постоянном развитии и творческом поиске. Среди многочисленных методов лидирующие позиции занимает коммуникативный метод обучения. Это обучение, при котором приоритетным является процесс живой коммуникации, то есть внимание акцентируется на необходимости подготовки к реальному общению.

В основе развития коммуникативного метода в преподавании иностранных языков, и в частности РКИ, лежат:

а) теория «коммуникативной компетенции» Д. Хаймса (владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления);

б) лингвистическая теория коммуникации – «функциональное использование языка» А. Холлидея (лингвистика занимается описанием речевых актов или текстов, тогда как только через изучение языка в действии можно рассмотреть все его функции и оттенки значений).

Базовыми общедидактическими и методическими принципами, формирующими коммуникативный метод обучения, принято считать: принцип речемыслительной активности; принцип индивидуализации; принцип функциональности; принцип ситуативности (ситуация – базовая единица организации процесса обучения иноязычному общению); принцип новизны [2].

Важным аспектом коммуникативного метода является обучение в сотрудничестве. Суть этого обучения сводится к созданию условий для активной совместной деятельности обучающихся в различных учебных ситуациях, приближенных к реальным. Принципиально важным является отбор и организация материала на основе проблемных

ситуаций, которые актуальны для студентов-иностранцев. Обучение при таком подходе организуется в мини-группах и парах разного уровня подготовки по языку (сильный, средний, слабый); при выполнении одного задания в группе обучающиеся поставлены в такие условия, при которых успех группы зависит от ее участников. Как показывает практика, обучение в сотрудничестве позволяет значительно увеличить время речевой практики, а также акцентировать внимание на самостоятельном добывании учащимися информации, ее критическом осмыслении и усвоении.

К заданиям, основанным на коммуникативной задаче, относятся ролевые игры, моделирование коммуникации, типовые диалоги, комментирование и т.д.

Диалог является наиболее частотной формой языковой коммуникации. Более того, универсальность диалога состоит в том, что он демонстрирует и грамматические конструкции, требующие отработки и закрепления, и клише, запоминание которых является на определенных этапах необходимым и обязательным для студентов-иностранцев. Диалоги обеспечивают развитие навыков и умений аудирования, воспроизведения готовых форм, порождения собственных реплик и навыков построения диалога по заданной теме.

Использование подобных заданий повышает скорость усвоения лексических единиц, способствует отработке грамматических структур, готовит студентов-иностранцев к спонтанному общению. Такие формы работы позволяют студентам преодолевать языковой барьер, учиться находить ошибки в своей речи и в речи своего собеседника, самостоятельно исправлять друг друга. При этом функция преподавателя заключается в стимулировании процесса общения, в его корректировке, в оказании соответствующей языковой помощи.

Коммуникативный метод частично имитирует погружение в соответствующую языковую среду. Таким образом, в основе коммуникативного обучения первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, тогда как грамматика является фундаментом для достижения цели. Полноценная коммуникация не может происходить при полном отсутствии грамматической основы. Усвоение грамматических форм осуществляется в контексте работы над ними, чтобы обучающиеся видели, как данные формы используются для передачи значения.

Отработка грамматического материала проводится поэтапно. Для каждого этапа характерны соответствующие их целям упражнения.

1. Предъявление речевого образца (предложение, диалогическое единство, типовой фрагмент монологического текста), который служит моделью для построения других высказываний. Необходимо осмыслить грамматическое явление, уяснить его содержание, форму и употребление. Этому этапу соответствуют следующие упражнения: подчёркивание, выписывание, выбор правильной формы, грамматический разбор и др.

2. Тренировка грамматического материала и формирование грамматических речевых навыков. Этому этапу соответствуют упражнения: имитационные, трансформационные, подстановочные, репродуктивные и др.

3. Применение в речи. Данному этапу соответствуют следующие задания: коммуникативные игры, речевые ситуации, дискуссии и др.

Для того чтобы новые грамматические формы были легко узнаваемы в речи,

необходимо забезпечити їх повторюваність і систематизацію.

Комунікативний метод характеризується відсутністю «чистих» занять по граматиці в групах студентів-нефілологів. Искусство преподавателя заключається в тому, чтобы дать различные грамматические сведения в системе разного рода упражнений, которые приведут студента-иностранца к грамматически правильно построенной речи [1].

### **Список использованной литературы:**

1. Занин В.Ф. Просто грамматика /В.Ф. Занин //Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М.: Рус.яз. Курсы, 2005. –С. 148 – 180.
2. Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С.И. Лебединский, Л.Ф. Гербик. – Мн., 2011. – 309 с.

## **ОВОЛОДІННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЮ ЛЕКСИКОЮ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА УСПІШНОГО ВИВЧЕННЯ КРИМІНАЛІСТИКИ**

*Ковкіна Є. В.*

*Україна, Харків, Харківський національний університет  
імені В.Н. Каразіна*

Важливу роль у вивченні предмета криміналістики відіграє правильне викладання фахової термінології із використанням наукового професійного мовлення. Для майбутніх фахівців знання мови є основою оволодіння спеціальністю, за допомогою якої вони зможуть розв'язувати складні завдання, проводити дослідження.

Ефективність професійної комунікації криміналістів залежить від багатьох чинників, серед них і вміння правильно організувати процес спілкування й обґрунтування своїх думок, спираючись на знання ситуації, мотиву, мети, на правильне розуміння фахових термінів, уникання помилок, неточностей, а також невластивих українській мові термінів.

Таким чином, на сьогодні є актуальним завдання правильного, із погляду мовлення, викладання криміналістичних знань у вищих наукових закладах.

Лексичний склад термінологічних підсистем, крім суто наукового, має також велике практичне значення, адже однозначне та правильне розуміння термінів фахівцями вкрай необхідне, зокрема, для криміналістичної сфери, де результати класифікації подій та діянь визначають певні наслідки. Процес простеження семантичних відношень вказаної терміносистеми є актуальним, оскільки на сьогодні він залишається невивченим і часто привертає увагу мовознавців. Мета нашої роботи – дослідження особливостей формування та сучасного стану термінологічного апарату криміналістики, його стандартизація та уніфікація.

Функціональне значення терміна – коротко, точно й однозначно виражати фахові поняття, а також служити засобом його розпізнання у спеціальній мові. Досліджуючи фахові підручники, наукову літературу з криміналістики, спостерігаємо випадки

існування кількох слів-термінів на позначення одного явища, реалії. Тобто говоримо про такий небажаний процес як синонімія термінів, наприклад: *засіб злочинної діяльності – знаряддя вчинення злочину – предмет злочинної діяльності*; або *присвоєння – привласнення – крадіжка – розтрата – розкрадання*; або *«брудні» гроші – «тіньовий» капітал*; або *правопорушення – злочин – протиправна діяльність* [1]. Уживання таких терміноодиниць на позначення одного й того самого процесу чи явища є недопустимим. Адже кожен із термінів має власне визначення, зафіксоване словником, тому треба їх чітко розмежовувати і точно використовувати.

Процес стандартизації та уніфікації термінів криміналістики є досить напруженим і складним. Звернімо увагу, що й до сьогодні криміналістичні науки вивчаються за підручниками, посібниками, укладеними в радянські часи. Хоча в незалежній Україні і з'явилася фахова література з криміналістики українською мовою, але залежність від російської мови все одно дається взнаки. Часто за основу національних термінів беруться російськомовні, при цьому переклад здійснюється зі значними помилками, особливо популярним є метод калькування. Йдеться про наявність у підручниках кальок російських сталих сполук: *«темні особи», «по гарячих слідах»*. Правильніше було б використати для розкриття наукової проблеми унормовані лексеми, відповідно, *невідомі особи, підозрілі особи або злочинні особи (злочинці), негайно або відразу*.

Часто терміни перекладають з російської мови ситуативно, нехтуючи правилами українського правопису. Як наслідок, існує функціонування в мові й фаховій літературі кількох термінів на позначення одного явища, наприклад: *підозрюваний та запідозрений*. Щодо вказаних сполук, то доцільніше у фаховій та навчальній літературі криміналістики використовувати термін *підозрюваний* на означення людини, яка може бути причетною до чогось негативного. Такого явища не слід допускати в науковому мовленні, але терміносполуки, створені з недотриманням норм і правил перекладу української мови, активно вживаються фахівцями з криміналістики, наприклад: *ущемлення прав потерпілого, давання показань, раніше судимий, повістка про виклик, пред'явлення для впізнання, прочісування місцевості* тощо.

Ми вважаємо, що берегти українське мовне довкілля означає не тільки шукати способів і засобів уникання російськомовних термінів. Глобалізаційні процеси висувають на перше місце у світовій комунікації мову англійську, яка не тільки збагачує словник українського науковця, але і витісняє з нього значущі слова.

Наприклад, усе частіше застосовуються термін *суїцид* замість українського *самогубство*; *котон* замість *бавовна*; *інтенція* замість *намір, задум*; *прайс-лист* замість *цінник, інсайт* замість *інтуїція*; існує паралельне вживання термінів *криміналістичні нововведення* та *криміналістичні інновації, екстрадиція та видача осіб-правопорушників* [2: 4].

Таким чином, функціонування термінів криміналістики – це живий мовний процес, він характеризується постійним оновленням або розширенням (звуженням) значень вже існуючих термінів, тому до їх використання треба ставитися виважено.

Отже, освіченість представників криміналістичної сфери полягає не лише в майстерному використанні професійних навичок, а й у грамотному володінні термінологічними знаннями, правилами й нормами загальнолітературної мови у професійно-комунікативній діяльності. А це залежить від правильного, грамотного

викладання криміналістичних знань у вищих навчальних закладах, оскільки оволодіння основами професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що є необхідним для подальшої професійної діяльності.

### **Список використаних джерел:**

1. Криміналістика (криміналістична техніка): Курс лекцій / П.Д. Біленчук, А.П. Гель, М.В. Салтевський, Г.С. Семаков. – К.: МАУП, 2001. – 216 с.
2. Криміналістика і судова експертиза: Міжвідомчий науково-методичний збірник. – Вип. 59. – К.: Міністерство юстиції України, 2014. – 560 с.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

**Козаровицкая З.Н.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный университет  
строительства и архитектуры*

Лексическое значение слова представляет собой результат отражения определенного фрагмента действительности, закрепленного в слове как знаке. Лексическое значение целесообразно рассматривать как совокупность денотативного, коннотативного и образного компонентов. В современной лингвистической литературе прослеживаются разные точки зрения по вопросам образного компонента значения слова. В данной работе содержится взгляд на образный компонент как обобщенный чувственно-наглядный образ предмета, чувственное представление о предмете, называемом знаком.

Образность представляет собой семантический образ слова и отличается от экспрессивности или выразительности, возникающей в результате употребления и отбора языковых единиц в процессе коммуникации на основе таких семантических свойств слов, как эмоциональность и оценочность. Образный компонент значения слова всегда исторически и национально-культурно обусловлен. В целом наличие данного компонента в значении слова объясняется своеобразием процесса человеческого мышления, сочетанием в нем абстрактного и конкретного.

Наблюдения показывают, что в составе образной лексики русского языка выделяется прежде всего два типа словесных единиц: слова с мотивированной образностью и слова, не имеющие первичной номинативной базы. Группа слов с ярко внутренней формой не является однородной. В ней, прежде всего, выделяются словесные единицы с конкретным значением, в которых образ представления присутствует как основа номинации и ощущается участниками коммуникациями как живая внутренняя форма. Образ подобных лексических единиц довольно слаб. Образ представления как основа номинации подобных слов присутствует в семантике, но подвергается существенной

трансформации вследствие метафорического переосмысления внутренней формы слова и подчиняется основному оценочному компоненту. Семантически производная номинативных лексем относится к числу слов с метафорической образностью («медведь», «артист», «пень», «заноза» и др.). Метафорическая образность предполагает наличие достаточно живого и яркого представления о предмете и явлении, признаки которого переносятся на другое явление.

Помимо слов мотивированной образности в русском языке существует весьма специфическая группа словесных единиц, для которых образная ассоциация оказывается весьма существенной.

На первое место в их семантической структуре выдвигаются оценочные, эмоциональные, стилистически семы, подкрепленные образным компонентом значения. Следовательно, образный компонент слова есть реальный семантический признак языкового знака, игнорирование его противоречит многочисленным лингвистическим фактам, оставляя без объяснений своеобразие целого пласта лексики. Таким образом, вовлеченность в процесс грамматизации языковой единицы во многом определяется её семантикой, поэтому в центре внимания обучения иностранных студентов находятся и семантические изменения анализируемых слов. Задача преподавателя при работе со студентами-иностранцами двояка. С одной стороны, углубление в процессы десемантизации не предусмотрено при обучении студентов технического профиля. С другой стороны, не касаясь явления десемантизации, трудно избежать ошибок, поскольку студент-иностранец при чтении публичного и научного текста будет введен в заблуждение первичным смыслом слова. Таким образом, задача преподавателя сводится к необходимости обращаться к образному компоненту слова как семантическому признаку слова.

### **Список использованных источников:**

1. Загоровская О.В. Образный компонент в значении слова // Лексические и грамматические компоненты в семантике языкового знака. - Воронеж, 1983. -С. 16-20.
2. Карасева Е.В. Предметно-чувственный компонент значения слова как живого знания: автореф. дис. .. канд. филол.наук.-Тверь, 2007.
3. Юрина Е.А. Комплексное исследование образной лексики русского языка: автореф. дис. ... д-ра. филол. наук. -Томск, 2005.

# ПРОБЛЕМА АБСОЛЮТНОЇ СИНОНІМІЇ ТА ВАРІАНТНОСТІ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Колоколова А.О.

*Україна, Харків, Харківський національний університет  
імені В. Н. Каразіна*

Питанням синонімії і варіантності лексичних одиниць у системі української мови присвячена велика кількість досліджень. Проте в методиці викладання української мови як іноземної ці проблеми залишаються недостатньо розробленими. Існують поодинокі праці, в яких окреслено загальні методичні принципи викладання синонімів іноземцям [1], досліджено словотвірні синоніми як об'єкт вивчення в чужомовній аудиторії [2]. Нам видається важливим обґрунтувати доцільність глибокого дослідження синонімії і варіантності з точки зору методики викладання УЯІ.

Синоніми – слова (переважно однієї частини мови) або їхні окремі значення, а також стійкі словосполучення, афікси, словотвірні типи, граматичні форми, зокрема синтаксичні конструкції, що при повній чи частковій формальній відмінності мають тотожні або майже тотожні значення (з можливими відмінностями в стилістичних і граматичних характеристиках та в сполучуваності) [5: 585]. Найповніше синонімія виявляється в лексиці.

Серед різновидів синонімів за значенням науковці виділяють передусім абсолютні й неповні синоніми, а в межах останніх – семантичні (поняттєві, ідеографічні), стилістичні й семантико-стилістичні, залежно від значення і вживання [5: 586].

Українська мова належить до мов із багатою синонімією, що не може не відбиватися в методиці навчання УЯІ. Так, у навчальному мінімумі з української мови [3], який за визначенням має містити лише найнеобхіднішу і найуживанішу лексику, наявні всі основні типи синонімів: абсолютні (*скрізь/всюди, рахувати/лічити*), семантичні (*жити/мешкати, праця/робота*) і навіть стилістичні (*батько/тато, дівчина/дівча*).

Окрему увагу у викладанні УЯІ слід приділити абсолютним синонімам, які наявні в українській мові у значній кількості. Абсолютні (повні) синоніми – синоніми, повністю рівнозначні й загалом тотожні за вживанням, тобто стильовою сферою функціонування, емоційно-експресивною характеристикою, частотністю, сполучуваністю та ін. [5: 588].

Найчастіше джерелами появи абсолютних синонімів є:

іншомовні запозичення, що вживаються паралельно з українськими відповідниками (*іспит/екзамен*);

співіснування слів, що вживаються в літературному мовленні жителів різних регіонів України (*вибачте/перепрошую, бутерброд/канапка*);

актуалізація так званої реабілітованої лексики (слів, що були під заборонаю в радянські часи або визначались як застарілі, діалектні чи такі, що мають обмежене вживання) (*журнал/часопис, карта/мана*).

Проте часто синонімами є власне українські, загальноновживані слова: *тільки/лише*,

*одержати/отримати, науковець/учений.*

Окрему проблему становить варіантність лексичних одиниць. Варіантами називаються видозміни, паралельні форми існування мовної одиниці, що модифікують різні аспекти її вираження (фонемний, морфемний або лексичний склад, місце наголосу, парадигму відмінювання, порядок слів тощо) [5: 62]. Серед варіантів слова виділяють акцентуаційні, фонетичні, орфоепічні, орфографічні, морфологічні, словотвірні, комбіновані. На нашу думку, в методиці викладання української мови як іноземної варіантність слід розглядати поряд з абсолютною синонімією. Підставою для такого погляду є те, що іноземець сприймає варіанти як різні слова, навіть якщо різниця між ними полягає тільки в одній літері. Виняток можуть становити фонетичні варіанти сполучників і прийменників *i/й, у/в, з/із/зі*, префіксів або початкових літер у лексемах *іти/їти, уранці/вранці, учитель/вчитель*, оскільки їх можна пояснити фонетичними закономірностями, принципом милозвучності української мови. Крім того, тут широко діє закон аналогії, що дає іноземцю змогу здогадуватись про існування варіантів у подібних випадках, «утворювати» їх самостійно, а не заучувати. Натомість словотвірні варіанти, такі як *запізнюватися / спізнюватися, запитати / спитати, пливти / плисти, уранці / зранку, навесні / весною*, вимагають запам'ятовування.

Як варіанти, так і абсолютні синоніми тісно пов'язані з нормою української мови.

Здійснюючи відбір лексичного матеріалу на початковому етапі викладання української мови як іноземної, слід враховувати його відповідність усім типам мовленнєвої діяльності. З точки зору продуктивної мовленнєвої діяльності, функцією повних синонімів є урізноманітнення мовлення, збагачення плану вираження. Однак для методики викладання УЯІ на початковому етапі цей аспект не є головним. Неврахування можливих варіантів і абсолютних синонімів може створити проблеми в комунікації, а саме в рецептивній мовленнєвій діяльності – розумінні усного або писемного мовлення.

## Список використаних джерел

1. Бурак М. М. Синоніми як складова вивчення української мови як іноземної / Бурак Марта Михайлівна [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://int-konf.org/konf042013/273-burak-m-m-sinonmi-yak-skladova-vivchennya-ukrayinskoyi-movi-yak-nozemnoyi.html>.
2. Мацюк З. Словотвірні синоніми української мови як об'єкт вивчення в чужомовній аудиторії / Зоряна Мацюк // TeKa Kom. Pol.-Ukr. Związ. Kult. — OL PAN, 2010, 193-201 [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TZwiaz5/Macjuk\\_2.pdf](http://www.pan-ol.lublin.pl/wydawnictwa/TZwiaz5/Macjuk_2.pdf).
3. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / Укл. Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. – К. : ІСДО, 1995. – 200 с.
4. Тараненко О. О. Варіанти мовних одиниць. / О. О. Тараненко // Українська мова : енциклопедія / [редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – К., 2007. – С. 62-63.
5. Тараненко О. О. Синоніми. Синоніми абсолютні / О. О. Тараненко // Українська мова : енциклопедія / [редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін.]. – К., 2007. – С. 585-589.

## К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВ

Комарова В.Л., Нечипоренко С.С., Сухова И.В.

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

В наше время уже невозможно представить обучение иностранных студентов русскому языку и другим предметам на подготовительном факультете без использования компьютерных технологий. Особое место занимают электронные тесты, которые все чаще включаются в состав учебно-методических комплексов (УМК), чтобы разнообразить и усовершенствовать учебный процесс.

Большинство исследователей тестом считают «систему заданий возрастающей трудности», а компьютерным тестом – комплекс контрольно-тренировочных или контрольных заданий, составленных при помощи специальной компьютерной программы в соответствии с определенными правилами и требованиями и обеспечивающих необходимую презентацию тестовых заданий, их автоматическую обработку. На подготовительном факультете при обучении иностранных учащихся русскому языку компьютерный тест – средство обучения, контроля и самоконтроля.

Работу над созданием компьютерных тестов по русскому языку на кафедре украинского и русского языков как иностранных Центра международного образования ХНУ им. В.Н. Каразина начала старший преподаватель Варава С.В. ещё в 1989 году. Первые тесты разрабатывались на базе ЭВМ СМ-2М. Начиная с 1999 года, компьютерные тесты создавались в программе QuizMaker, а с 2005 года использовался конструктор тестов – ADTester. С 2007 года для тестов стали использовать программу Hot Potatoes, которая остаётся и по сей день одной из самых популярных среди преподавателей иностранных языков. Недостатком данной программы является отсутствие графической и аудиоинформации, контроля результатов.

Сегодня разработчики предлагают разнообразные компьютерные инструменты для подготовки тестовых заданий, начиная от различных редакторов и программ до использования языков программирования и возможностей сети Интернет. Нами были изучены MultiTester System, Wondershare QuizCreator и Ispring suite. Каждая из этих программ имеет свои достоинства и недостатки.

Бесплатная версия Wondershare QuizCreator достаточно сложна в эксплуатации, хотя и предлагает большой выбор типов заданий – одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, указание истинности или ложности утверждений, ручной ввод числа, ручной ввод текста, выбор места на изображении, написание эссе.

Современная программа Ispring suite ни чем не уступает Wondershare по типам заданий, но более проста для самостоятельного создания тестов преподавателем, не имеющим навыков программирования. Тест легко редактировать и обновлять. Среди явных преимуществ Ispring suite можно выделить следующие: студенты могут пропускать

упражнения, которые затрудняются выполнить, при переходе на задания нового типа возможно поместить информационный слайд с моделью выполнения последующих заданий, обработка результатов производится автоматически, результаты выводятся на экран в процентах, по окончании тестирования студент может обратиться к базе данных и посмотреть места, где допущены ошибки. Кроме того, имеется возможность включать аудио- и видеоматериалы в тестовые задания, что позволяет тестировать не только знание грамматического, лексического и страноведческого материала, но и уровень развития навыков аудирования. Учитывая всё вышесказанное, на базе данной программы в 2014 году преподаватели кафедры украинского и русского языков как иностранных ЦМО ХНУ начали разработку новых тестов к учебному комплексу «Друг» (Друг: Русский язык для начинающих: учебное пособие для студентов-иностранцев. Основной курс. В двух частях. 2014 год).

Тесты в УМК предлагается использовать в качестве повторительно-закрепительных и обучающе-тренировочных материалов, заданий для самоконтроля, когда возникает необходимость структурировать знания учащихся и проверить степень их языковых знаний, навыков и речевых умений, готовность к итоговой контрольной работе.

### **Список использованных источников:**

1.История подготовительного факультета для иностранных граждан Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина: исследования и воспоминания ветеранов факультета / Составители: Э.В. Витковская, В.И. Груцьяк, В.Г. Мелихов, З.Ф. Назыров, В.Д. Шех [Под ред. В.И. Груцьяка]. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2011.

## **ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ ЯК ЕФЕКТИВНА СКЛАДОВА МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ (ECTS)**

**Корбут Л.М.**

*Україна, Запоріжжя, Запорізький державний медичний університет*

Упровадження тестового контролю у процес навчання іноземних студентів, у тому числі й під час вивчення ними української чи російської мови, відповідає як соціальним, так і педагогічним цілям освіти та є досить актуальним і сьогодні.

Вступ України в Болонський процес означає не тільки формальне реформування освітньої системи, але й розробку нової стратегії цілей та задач навчання, прогнозування його результатів. Під час цього особлива увага надається сучасним загальноєвропейським технологіям викладання, базою яких є європейська кредитно-трансферна система (ECTS). З метою організації повноцінного навчального процесу необхідно не тільки описати навчальну дисципліну з модуля, але й розробити доступну, ефективну, прозору систему засобів контролю та оцінювання якості аудиторної, індивідуальної та самостійної роботи студентів.

Кредитно-трансферна система (ECTS) забезпечує не тільки вимір складності навчальної програми, але й визначає рівень успішності навчання кожного учасника навчального процесу, темпу просування під час вивчення матеріалу, прогнозує

результати навчання. Тому розробка форм контролю умінь та навичок різних етапів навчання (модулів) є сучасною та важливою.

Одним із таких видів контролю, на наш погляд, є тести успішності. Вони надають можливість об'єктивно оцінювати знання студентів певних етапів навчання, а також під час його завершення; побачити підготовленість або непідготовленість суб'єктів навчання до засвоєння нових знань, визначити рівень сформованості навчально-пізнавальних і навчально-професійних навичок та вмінь.

Тести успішності – це сукупність спеціально підібраних структурованих і стандартизованих завдань для виявлення рівня оволодіння мовою в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – письмі, читанні, мовленні та аудіюванні. Їх використання можливе в кожній регіональній групі іноземних студентів як на початковому, так і на основному етапах навчання. Тести повинні включати самі завдання, еталони (матриці) відповідей, критерії оцінювання. Вони використовуються письмово, з використанням комп'ютерних технологій. Оскільки мета мовного навчання – це мовленнєва комунікація в певній сфері, то під час тестування може бути використана така форма, як самозаписування в умовах лінгафонного кабінету.

Під час складання тестів ми враховуємо наступне:

1. Валідність, чи адекватність – відповідність тесту програмно-цільовим вимогам, змісту й обсягу навчального матеріалу, який підлягає контролю, рівню мовної компетенції студента. Валідні тести визначають обсяг і рівень знань, на який вони зорієнтовані.

2. Загальнозрозумілість (визначеність), відсутність двояких суджень, понять або ситуацій.

3. Однозначність – співвідносність еталонів (матриць) тесту завданням, відсутність протиріччя у способах виконання завдань та у його кінцевих результатах. Різні викладачі мають однаково оцінювати результати тестування.

4. Простота тестових завдань, що забезпечується наявністю одного питання, або одного проблемного завдання, які виявляють рівень знань чи рівень володіння певними навичками. Формулювання кожного тестового завдання має бути коротким і точним.

5. Достовірність – відповідальність тестових завдань та їхніх еталонів (матриць) сучасному науковому трактуванню навчального матеріалу, а також способу й характеру його презентації в базових підручниках, навчальних посібниках та методичних рекомендаціях для його вивчення як аудиторно, так і самостійно.

6. Оптимальна складність тестових завдань. Позитивні результати мають бути отримані не менш ніж від 80 – 90% студентів, які тестуються.

7. Надійність. Мають застосовуватись такі тестові завдання, що охоплюють ту чи іншу частину матеріалів і надають можливість визначити й об'єктивно оцінити успішність засвоєння теми, темп оволодіння не тільки цього, визначеного межами модуля матеріалу, але й усього аспекту мовної діяльності в цілому. Наступні тести базуватимуться на вивченому матеріалі, мають розширювати та поглиблювати його, тобто в них має бути закладено принцип концентричності. Надійність тестів із певної теми має бути перевірена шляхом використання двох або трьох завдань одного рівня, що включають різні навчальні елементи. Якщо при цьому результати співпадають, то це є свідченням надійності тестових завдань.

8. Варіативність. Підготовка варіантів одного й того самого тесту, наприклад, що має різні лексичні одиниці. Але під час цього параметри та внутрішня градація кожного варіанту є єдиною.

За допомогою тестів ми визначаємо різні рівні засвоєння знань: початковий рівень, рівень знань-репродукцій, рівень практичного володіння навичками та вміннями, кінцевий рівень (під час завершення програми навчання). Послідовність виконання тестів від початкового до кінцевого рівнів дає можливість діагностування якості засвоєння матеріалу, виявлення слабких місць у знаннях, коригування індивідуальної та самостійної роботи студентів.

Тестовий контроль активно використовується в навчальному процесі мовної кафедри ЗДМУ з 1988 року і є обов'язковим складником загальної системи контролю ВЗН. Розроблено й апробовано лексико-граматичні тести загальнолітературної мови та мови за фахом, а також тести з читання, мовлення та аудіювання лекцій медично-біологічного профілю.

Отже, тестування допомагає ефективно та своєчасно керувати процесом навчання, забезпечувати зворотний зв'язок у системах «студент-викладач» та «викладач-студент», надає можливість студентам бачити практичні результати їхньої навчальної діяльності, свій рівень успішності, допомагає коригувати його в бік підвищення.

### **Список використаних джерел:**

1. Мінцер О.П., Краснов В.В. Вопросы систематизации автоматизированных аттестационных систем в медицине (методические рекомендации). – Тернополь: Укрмедкнига, 2000.
2. Міжнародний форум. Мовна освіта: шлях до євроінтеграції. Тези доповідей. – Київ, 2005.
3. НМУ: Вища медична освіта і Болонський процес (Навчально-методичні та інформаційно-довідкові матеріали). Київ, 2005.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – Когито Центр, 1999.
5. Челишкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. М., 2000.

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ**

**Клочко Т.В., Курилюк Т.И.**

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

Монологическая речь – это, как известно, речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т. д. Одной из задач, которую выдвигает программа по обучению русскому языку иностранных студентов-нефилологов, является обучение монологической речи.

Целью обучения является формирование умений монологической речи, под которыми понимаются умения логически последовательно и связно, достаточно полно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме.

Обращение к проблеме обучения иностранцев устной монологической русской речи на материале научного стиля связано с необходимостью оптимизации процесса обучения иностранных учащихся естественнонаучного профиля в вузах Украины.

Проблема обучения монологической речи при изучении русского языка студентов – туркменом является одной из самых актуальных проблем для преподавателей русского языка кафедры языковой подготовки, работающих в группах студентов из Туркменистана. Монологическое высказывание как аспект обучения дисциплинирует мышление, учит логически мыслить и соответственно строить своё высказывание таким образом, чтобы довести свои мысли до слушателя.

В современных условиях для будущего иностранного специалиста важно владение умениями общения на неродном языке в учебно-профессиональной сфере, когда возникает потребность в передаче достаточно полной, точной и ёмкой информации, в формулировании научных положений или доказательстве какого-либо факта. Однако, как показывает практика, далеко не все обучаемые владеют данными умениями. По коммуникативной цели различают следующие монологические высказывания: монолог-сообщение; монолог-описание; монолог-рассуждение; монолог-повествование; монолог-убеждение. Формирование речевых монологических умений предполагает: 1) пересказ текста, описание, сообщение на заданную тему, составление рассказа; 2) способность логически последовательно раскрыть заданную тему; 3) обоснование правильности своих суждений, включая в свою речь элементы рассуждения, аргументации. Построение таких высказываний предполагает владение сложным монологическим умением связного изложения мыслей, фактов, событий.

К особым трудностям овладения связной монологической речью студентами-туркменами относятся выбор порядка слов в предложении, в связном монологическом высказывании, постановка правильного логического ударения во фразах.

Овладение такими умениями вырабатывается в процессе выполнения подготовительных и речевых упражнений. Для развития умения пересказывать изучаемый текст своими словами необходима большая подготовительная работа, которая складывается из активизации слов, чтения и анализа текста, ответов на вопросы, составления плана и выполнения самых разнообразных лексико-грамматических упражнений.

Словарная работа – неотъемлемая часть подготовки к монологическому высказыванию. Способы объяснения новых слов на продвинутом этапе обучения разнообразны, но наиболее распространены три: при помощи предметов или их изображений, путем перевода на родной язык студентов или на язык-посредник, методом подбора синонимов, антонимов, анализа состава слова, когда студентами накоплен определенный словарный запас.

Понимание при чтении – сложный процесс. При чтении иноязычного текста надо иметь в виду два различных, хотя и взаимосвязанных, аспекта понимания – понимание языка и содержания текста, с одной стороны, и понимания собственно смысла в тексте в плане понимания мотивации описываемых в тексте поступков, речи и действий – с другой стороны.

Установки, определяющие направленность внимания при чтении, по-разному влияют на понимание. К более глубокому пониманию текста ведет концентрация внимания на смысловом содержании. Задание запомнить текст для подробного пересказа, поставленное до начала чтения, может привести к тому, что учащиеся будут стремиться запомнить все смысловые и языковые детали текста. В результате этого внимание рассеивается, а значит, снижается понимание содержания текста.

При подготовке к пересказу текста очень важно остановиться на глагольном управлении – наиболее трудно воспринимаемом не только туркменскими студентами разделе грамматики.

Одним из видов подготовки к пересказу является проверка понимания текста путем ответов на вопросы. На первом этапе в вопросы включается значительная часть формулировки ответа. На втором этапе вопросы становятся сложнее и требуют от слушателей более развернутых самостоятельных ответов. Давая развернутые ответы, студенты приходят к короткому связному рассказу. Такие вопросы требуют пересказа большей части текста. Также мы считаем полезным предложение самим учащимся задать друг другу вопросы по тексту, что помогает закреплять лексику, развивает речь. Составление плана текста, по нашему мнению, является одним из видов упражнений при подготовке монологического высказывания.

Успех в составлении монологического высказывания зависит от того, насколько методически правильно была организована подготовительная работа.

#### **Список использованных источников:**

1. Леонтьев А.А. Русский язык как речевая деятельность.– М: Ком. книга, 2007. – С. 14 – 17.

## **ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Кухта М.І.**

*Україна, Ужгород, Ужгородський національний університет*

Інформаційне суспільство висуває жорсткі критерії до професійної підготовки студентів як майбутніх фахівців, оскільки йдеться про їхню конкурентоспроможність на європейському ринку праці. У цьому контексті важливим, на наш погляд, постає питання вибору оптимальної стратегії управління як педагогічним процесом вищої школи в цілому, так і пізнавальною діяльністю студентів під час вивчення конкретної навчальної дисципліни.

На сьогоднішній день і в середній, і у вищій школі зберігаються дві стратегії управління навчально-виховним процесом: традиційна та інноваційна.

Традиційна вичерпала себе в індустріальну епоху розвитку суспільства. У ній акцент ставиться на відтворенні знань, викладач здебільшого – єдине джерело навчальної інформації, ігнорується плюралізм думок, ініціативність у пізнавальній діяльності

тощо. Рівень взаємостосунків у педагогічному процесі між викладачем і студентами у традиційній стратегії має суб'єкт-об'єктний характер.

Друга, інноваційна стратегія, почала розвиватися разом зі змінами соціального запиту до особистості, її ролі в суспільному розвитку, що відбулися в постіндустріальну, або інформаційну епоху.

Не можна надавати абсолютного значення ані першій, ані другій стратегіям. Однак саме другий тип управління педагогічним процесом має суб'єкт-суб'єктний характер і ставить в основу організації сучасної освіти цінність особистості всіх її учасників, у чому й полягає його перевага [1].

Інноваційна стратегія передбачає системну реорганізацію навчально-виховного процесу, у якому важливу роль відіграють такі компоненти:

1. Особистість педагога. Змінюється його позиція як до студента, так і до самого себе. Педагог виступає не тільки носієм професійних знань, інформації, контролює норми і традиції, а стає помічником становлення й розвитку студента, поважає його як особистість, незалежно від рівня його успішності. Змінюється й характер впливу на студента. Позиція авторитарної влади поступово втрачається, натомість утверджується позиція демократичних взаємовідносин, співпраці, допомоги, підтримки. Змінюється й позиція студента, що ґрунтується не на результатах засвоєння знань та оцінці, а на активній взаємодії з викладачем і групою.

2. Зміна способів організації процесу засвоєння знань. У наш час, як зазначають філософи, знання, «ставши третьою силою після багатства і влади», дають людині можливість зайняти своє місце в культурі й цивілізації тільки тоді, коли вони відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства, тобто є системними, міждисциплінарними, узагальненими. А процес їх засвоєння перестає бути репродуктивним, рутинним заучуванням і організується в різних формах пошукової, конструктивної мисленнєвої діяльності, тобто є продуктивним творчим процесом.

3. Орієнтація не на індивідуальні, а на групові форми навчання, спільну діяльність, різноманітність форм взаємодії, міжособистісних відносин і спілкування, тобто співпраця і співтворчість. На цьому рівні формується здатність студента до діалогу, до прийняття компромісних рішень, готовність у майбутньому працювати «в команді» тощо.

4. Відмова від репресивної, деструктивної ролі контролю й оцінок на основі зміни критеріїв оцінювання ефективності навчання. Йдеться про відмову від оцінки, в якій переважно фіксується досягнута студентом відповідність заданому викладачем взірцю, оскільки така оцінка культивує конформізм, відсутність індивідуальності і творчості.

Окрім того, у реалізації інноваційної стратегії у процесі вивчення мов доцільно скористатися методикою В. Ляудіс, яку вона використовує у викладанні методики психології. На її думку, зміст навчальної дисципліни успішно засвоюється тоді, коли він розпредмечений і структурований у системі навчальних практичних завдань [2]. Останні повинні диференціюватися на основі уявлення викладача про такі види пізнавальної діяльності студентів: асоціативну (незалежність від змісту й ситуації); просту формальну (зміст залежить від ситуації і подається в точній формі); складну формальну (така ж, як проста формальна, але є залежність від ситуації у внутрішньому контексті знання); неформальну (залежність від змісту й ситуації, явно не виражені).

Асоціативна пізнавальна діяльність зазвичай вроджена або ж набута у процесі повторення дій. Проста формальна пізнавальна діяльність – це навчання за допомогою правил. Складна формальна пізнавальна діяльність – це навчання за допомогою правил і практики. Неформальна пізнавальна діяльність – навчання за допомогою зрозумілих прикладів.

Сучасне навчання у вищій школі зазвичай спрямоване на формування перших двох видів пізнавальної діяльності. Однак більш продуктивними і творчими є два останніх. Вони передбачають особливі способи навчання без жорстких правил і алгоритмів з використанням евристичних проблем. Таке навчання забезпечує розкутість мислення, самостійність, стимулює інтерес до навчальної діяльності. Крім того, складна формальна й неформальна пізнавальна діяльність пов'язані з проєкцією здобутих знань на майбутню професійну діяльність, а тому формують готовність студентів до розв'язання практичних фахових завдань і ситуацій.

### **Список використаних джерел:**

1. Кухта М.І. Гуманізація педагогічного процесу як важлива умова гармонійного розвитку особистості /М.І.Кухта // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Вип. 25. – Львів: Львівський національний університет імені Івана Франка, 2009. – С.183 – 190.
2. Ляудис В.А. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд. испр. доп./В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.

## **УКРАЇНСЬКА ЛЕКСИКА З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ**

**Лагута Т.М., Вержанська О.М.**

*Україна, Харків, Харківський національний університет  
імені В.Н. Каразіна*

Навчання української мови на підготовчому та основних етапах здійснюється на діяльнісно-комунікативній та лінгвокраїнознавчій засадах. У цьому аспекті окремим і досить важливим постає питання відбору необхідної для засвоєння іноземцями лексики з розгалуженої лексичної системи сучасної української літературної мови, а також групування її (можливе використання різних принципів), формування лексичних мінімумів, створення єдиної лексичної бази тощо.

Ознайомлення іноземних студентів з історією, культурою, традиціями, особливостями менталітету українського народу є одним із найважливіших завдань під час вивчення української мови як іноземної. Із метою оволодіння українською мовою на рівні мовної компетенції слід забезпечувати студентів знаннями не тільки з граматики, синтаксису, але й через лексику розкривати систему соціально-психологічних уявлень, інтелектуальних стереотипів, властивих українському народові. Так що виникає необхідність використовувати в підручниках, на заняттях з української мови лексику з національно-культурним компонентом.

Когнітивна “революція” кінця ХХ століття посилила інтерес до проблем загальнолюдського та національного в мовах. Про національний дух мови неодноразово писали В. фон Гумбольдт, а також слов’янські дослідники цього напрямку – О.О. Потебня, Д.М. Овсяніко-Куликовський, у наші часи А. Вежбицька, В. Касевич та інші. Білоруський дослідник Максим Богданович запропонував термін “національно-культурні одиниці”, що певною мірою корелює з терміном “національно-культурний компонент”. Останній з’явився у ХХ столітті, коли в сучасній семантиці дослідники розмежували два основні підходи: функціональний і компонентний. Більшість шкіл когнітивної лінгвістики і вчених-когнітивістів часто застосовують компонентний аналіз. Разом з тим когнітивісти поєднують компонентний і функціональний підходи. Термін “національно-культурний компонент” не може охопити всі випадки, пов’язані з національно-культурною характеристикою мови або тексту, але спрямовує зусилля дослідників на виділення якомога більшої кількості складників. Це можуть бути експліцитно виражені або імпліцитні елементи, що виявляються тільки на рівні вертикального контексту. Останнє не дозволяє вченим-позитивістам згодитися з використанням терміна “національно-культурний компонент” і тим більше з терміном “національний дух мови”. Дослідження національно-культурного компонента в тексті й мові – важливе й актуальне завдання сучасної семасіології.

Засвоєння культурно-країнознавчої інформації, відображеної у відповідній лексиці, під час оволодіння українською мовою забезпечує поповнення фонових знань, обумовлює адекватне сприймання екстралінгвістичних реалій і тим самим створює передумови для правильного застосування української мови. Уживання лексики з національно-культурним компонентом як необхідної складової володіння іноземною мовою зумовлене сучасними досягненнями прагмолінгвістики, яка формулює обумовленість мовних правил соціально-культурними чинниками. Іноземний студент повинен мати достатній рівень соціально- та національно-культурних знань, щоб правильно користуватися мовою.

Слід зазначити, що різні мовознавці досліджували цю групу лексики: наприклад, В. Гнатюк, О. Потебня, їхні послідовники – російські мовознавці Г. Томакін, В. Виноградов та інші. Але класифікацію лексики з національно-культурним компонентом (далі НКК) здійснено дослідниками в межах дисципліни “Лінгвокраїнознавство”. Таким чином, можна розглянути шари лексики з НКК на основі класифікації лінгвокраїнознавчої лексики. У науковій літературі існує класифікація В. В. Виноградова, побудована за принципом предметного поділу. Дослідником виділено п’ять основних груп реалій: побутові, етнографічні, міфологічні, ономастичні, реалії природи, державно-адміністративного та суспільного життя. Класифікація болгарських лінгвістів С. Влахова і С. Флоріна не дуже відрізняється від попередньої; у ній учені деталізують предметний поділ.

Назви реалій побуту відображають неповторний національний колорит. Як відомо, народний одяг, взуття містять національну символіку та є найбільш виразними знаками культури народу. Наведемо приклади нейтральної лексики з національно-культурним компонентом на позначення одягу і взуття: вишиванка, хустка, сап’янці, намисто, кожух, бриль тощо.

Одним із провідних утілень української ментальності, елементом усіх форм сучасної духовності є хата. Етнографічний опис української типової хати, деталей хатнього побуту

можна здійснити за допомогою таких лексем: *мисник, жердка, скриня, лави, образи*; назви частин хати – *клуня, покої, комора, сіни, світлиця, кухня, комірчина*. Важливим є розкриття символічного значення для української родини певних реалій. Наприклад, *світлиця* – це чиста, світла, парадна кімната в будинку. Уся родина збиралася разом за столом у цій кімнаті; світлиця зближувала, об'єднувала родичів. *Скриня* – це зв'язок і пам'ять поколінь. *Образи* символізують духовність, релігійність, наслідування Божих заповідей. *Рушник* призначений не тільки для витирання тіла, посуду, а і для оздоблення житла; його використовують в українських обрядах.

Окремо дослідники виділяють виразні ряди лексики з НКК на позначення українських страв: *куліш, пиріжки, каша, вареники, сметана, калач, коровай, шишка, пундики, смажений індик, холодець, сало, ковбаса, деруни, галушки, вергуни, паска, крашанки, писанки, книші, млинці, коржики, оселедець, тарань*; а також національних напоїв: *горілка, вишнівка, слив'янка* тощо.

Національно-культурний компонент містить лексика, що функціонує в галузі мистецтва й культури. Це назви таких українських реалій: *гуцульська трембіта, бандура, сопілка, гармонія, бубон, мідні тарілки, скрипка, флюяра* (назви музичних інструментів), *метелиця, гопак, краков'як, полька* (назви танців), *Великдень, страшний четвер, Зелені свята, Різдво, Масляна, хрестини, входи, іменини* (назви свят, звичаїв).

Своєрідними є назви місяців українського календаря: *грудень, січень, лютий, березень, квітень, травень, червень, липень, серпень, вересень, жовтень, листопад*. Семантика цих утворень відображає кліматичні, природні, історичні реалії, наприклад: *серпень* – назва останнього літнього місяця пов'язувалась у давнину з періодом жнив і походить безпосередньо від назви ручного знаряддя для збирання хлібів (*серп*). Саме на перший місяць осені припадає цвітіння приземкуватого кущуватого *вересу*. Сучасне найменування *вересень* утворене від народної назви цієї рослини.

Лексеми на позначення іменувань особи теж містять НКК, оскільки їх становлення та розвиток тісно пов'язані зі звичаями, історією, особливостями духовної культури українського народу. До найпоширеніших українських прізвищ належать прізвища на *-енко* та на *-ук(-юк), -чук*. Проте вони мають виразний регіональний розподіл за ступенем поширеності: прізвища на *-енко* – основний східноукраїнський тип, прізвища на *-ук* належать до західноукраїнського типу. Найменування з наведеними формантами мали первісно демінутивне значення, тобто позначали малих, недорослих істот: *бондаренко* – первісно “малий бондар, син бондаря”, *Іваненко* – “малий Іван, син Івана”, *бондарчук* – “підмайстер бондаря”, *шевченко* – “син шевця” і *шевчук* – “підмайстер у шевця, учень шевця”; *баранчук* – “невеликий баран”, *ведмедюк* і *ведмедчук* – “молодий ведмідь” та ін.

Лексеми, що функціонують як формули ввічливого звертання, відображають і позитивно характеризують етичний аспект буття українців: наприклад, *добродію, добродійко, добродії, пане, пані, панно, панове, шановний* тощо.

Таким чином, проблема відбору, класифікації та подальшого використання в підручниках, на заняттях з української мови як іноземної лексики з національно-культурним компонентом є досить важливою та актуальною. Зазначимо, що найповніше ця лексика відображена в таких семантичних групах: 1) назви предметів побуту; 2) назви продуктів харчування; 3) назви приміщень та їхніх частин; 4) календарні назви; 5) назви

іменувань істот; 6) формули звертань; 7) назви рослин тощо. Саме ця лексика розкриває багатство, численність і різноманітність назв українських реалій, що є “засобом відтворення національного духу, історико-культурного буття українського народу” [1: 427].

### **Список використаних джерел:**

1. Кудрявцева Н. Лексика з національно-культурним компонентом у творі Докії Гуменної “Діти Чумацького Шляху” / Н. Кудрявцева // Вісник Львівського університету. – 2004. – Серія філологічна. – Вип. 34. – Ч.2. – С. 424 – 427.
2. Национально-культурный компонент в тексте и языке: Мат. II Междунар. науч. конф. 7 – 9 апр. 1999 г., Минск: В 3 ч. – Ч. 3 / Отв.ред. С. М. Прохорова. – Мн.: БГУ, 1999. – 200 с.

## **РЕКЛАМА ЯК КОМПОНЕНТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Лісова Ю.О.**

*Україна, Житомир, Житомирський державний університет  
імені І. Франка*

Комунікативний підхід до навчання іноземної мови безпосередньо пов'язаний із опануванням студентами знань соціокультурного характеру. Система знань національно-культурних особливостей і реалій країни, мова якої вивчається, повинна складати зміст навчання іноземної мови [1: 17]. Автентичний іншомовний текст як одиниця комунікації у цьому аспекті слугує опорою для процесу навчання іноземним мовам [6:21].

Соціокультурний аспект реклами як навчальний матеріал можна розглядати у різних аспектах. По-перше, реклама є чинником соціального життя суспільства, а тому найповніше відображає не лише різноманітні сторони життя країни, мова якої вивчається, а також її культурні й історичні традиції.

По-друге, у рекламних матеріалах використовуються усі види інформації, що формують соціокультурний компонент змісту навчання іноземним мовам:

лінгвістична інформація (текст, що відображає сучасну розмовну мову і часто використовує прислів'я, приказки, казки, метафори, порівняння тощо),  
лінгвокраїнознавча інформація (у вигляді власних імен і назв реалій),  
паралінгвістична інформація (міміка, жести, елементи поведінкової сфери),  
країнознавча інформація (відомості з історії, географії й культури країни, що випускає рекламу) [3:97–98].

Зміст навчання в межах пропонованої моделі містить важливі аспекти формування світогляду майбутніх спеціалістів: психологічний і професійний. Перший полягає у формуванні через рекламну діяльність толерантності й поваги до культури країни, мова якої вивчається, другий передбачає знайомство через рекламні тексти з професійною культурою і цінностями зарубіжних спеціалістів [2].

Високий ступінь педагогічної адаптованості рекламного матеріалу визначається такими його характеристиками:

доступність, що досягається дублюванням тієї самої інформації різними виразними засобами (текст, зображення);

чіткість і простота зображуваного сюжету або асоціації;

лінгвістична своєрідність, відображена у нормативності мовлення, лаконічності текстів при багатстві асоціативних рядів і конотативних зв'язків [3:101].

Рекламні тексти, лишаючись за своєю природою автентичними, на занятті з іноземної мови зображають природне іншомовне середовище. Для перетворення рекламних текстів із компонента мовного середовища в засіб навчання, необхідні спеціальні методичні дії. Одним із перших методичних кроків до такого перетворення є відбір рекламних текстів для навчальних цілей [4]. Насамперед, орієнтуватися варто на такі чинники, як потенціал рекламного тексту (елементи тексту, що можуть слугувати відправною точкою для формування завдань), існуючі типи й види вправ, доцільність у межах програми, мотивація студентів [5:16]. Основними критеріями для відбору з наступним включенням рекламних текстів до навчальних матеріалів і засобів навчання іноземної мови вважають такі характеристики, що є показниками їхньої лінгвометодичної цінності: 1) інформативність і відповідність навчальним і позанавчальним інтересам студентів (віковим, професійним, соціальним, загальнокультурним); 2) репрезентативність (з огляду на представлення у них жанрового різноманіття реклами); 3) навчально-демонстраційна цінність; 4) лінгвокраїнознавча цінність; 5) позитивна ціннісна установка; 6) доступність предметного й метафоричного змістів залежно від категорії студентів і етапу вивчення мови [4].

Таким чином, рекламні тексти як навчальний матеріал, дидактично відібраний та організований, оптимізують залучення до культури країни, мова якої вивчається, сприяють набуттю студентами соціокультурного досвіду.

## Список використаних джерел:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособ. для учителя. / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Герасимова А.М. Методика обучения креативному письму бакалавров на основе рекламных текстов (французский язык): автореф. на соискание науч.степ.канд.пед. наук: спец. 13.00.02. Теория и методика профессионального образования (иностраный язык) [Електронний ресурс] / А. М. Герасимова. – М., 2012. – Режим доступу: <http://pandia.org/text/79/310/48419.php>. – Назва з титул. екрану.
3. Карамышева Т.В. Уроки французского языка: пособ. для преподавателей. /
4. Т. В. Карамышева, А. И. Иванченко. – СПб.: КАРО, 2001. – 240 с.
5. Квон Сун М. Лингвометодический потенциал рекламных текстов и его использование при обучении русскому языку иностранных учащихся: автореф. на соискание науч.степ.канд.пед. наук: спец. 13.00.02 Теория и методика профессионального образования (иностраный язык) [Електронний ресурс] / М. Квон Сун. – М., 2006. – Режим доступу: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-lingvometodicheskiy-potentsial-reklamnyh-tekstov-i-ego-ispolzovanie-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-inostrannyh-uchaschihsy>. – Назва з титул. екрану.
6. Мельник П.Ю. Рекламні тексти як навчальний матеріал для формування соціокультурної компетенції старшокласників / П. Ю. Мельник // Іноземні мови в сучасній школі. – 2013. – № 2. – С. 13-21.
7. Руснак Д.А. Навчання студентів французького писемного мовлення з використанням рекламних матеріалів / Д. А. Руснак // Іноземні мови. – 2011. – № 4. – С. 21-25.

# ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ОБЪЕКТЫ И УРОВНИ КОНТРОЛЯ УСТНОЙ РЕЧИ (ГОВОРЕНИЯ) НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Манаева Г.С., Новикова И.Г.

*Украина, Запорожье, Запорожский государственный медицинский университет*

Утвердившееся в современной методике положение о необходимости обучения речевой деятельности, речевому общению иностранных студентов на изучаемом ими языке со всей очевидностью ставит вопрос об организации системы контроля, отвечающей ведущему принципу активной коммуникативности.

В связи с тем, что важнейшим видом речевой деятельности на начальном этапе является говорение, выступающее целью и средством обучения, необходимо в первую очередь решить проблемы поэтапного контроля говорения.

Интерес к проблемам контроля объясняется тем, что он является необходимым компонентом системы обучения иностранным языкам.

Проблемы контроля связаны с решением таких вопросов методики, как определение целей, содержания и методов обучения, при этом контроль рассматривается не только в качестве регистрирующего, но и в качестве управляющего средства. Поэтапный контроль необходим преподавателю для установления соответствия между намеченной целью и достигнутыми результатами, для определения уровня владения учащимися иноязычной речью, для диагностических целей и для определения эффективности всей обучающей системы. Необходим контроль и самим учащимся, так как он способствует активизации их деятельности.

Для осуществления адекватного контроля речевой деятельности необходима оценка коммуникативной компетенции и оценка продукта и процесса говорения. Но чтобы оценить, например, продукт-текст, необходимо оценить: выбор языковых средств различных уровней; содержание высказывания, его информативность; степень понимаемости текста, степень достижения цели т.д. А чтобы оценить качество процесса говорения, требуется учесть темпоральные характеристики, наличие самоконтроля и т. д.

Естественно, такое количество объектов не может находиться в поле зрения преподавателя одновременно. Поэтому в реальных условиях коммуникации ведущим уровнем является смысловой уровень, когда внимание сосредоточено на предметных значениях высказывания, а языковые средства не являются главными объектами внимания. Например, когда преподаватель дает коммуникативные задания студенту рассказать о себе, о своей семье и т.д., он ориентирует его на смысловой уровень общения, хотя студент при этом может демонстрировать хорошее владение языком. Гармоничность ситуации общения наступает тогда, когда намерения вступившего в коммуникацию слушающего (студента) соответствуют намерениям говорящего (преподавателя). Нарушение гармоничности ведет к снижению коммуникации. Поэтому очень важен вопрос об установке общающихся, в частности преподавателя, во время проведения контроля, о направленности его внимания.

На начальном этапе обучения используется несколько уровней контроля говорения.

Так, на 1 –ом уровні перевіряються навички оперування мовними аспектами (фонетика, лексика, грамати́ка), необхідні для того, щоб мовна діяльність могла здійснюватися. На 2-ом рівні увага приділяється перевірці формальних показників успішності здійснення мовної діяльності: час мовної реакції на репліку партнера, темп приросту інформації, наявність і ступінь самоконтролю. На 3-ьому рівні – вищому рівні контролю увага буде направлена на інтенціонально-смыслові аспекти мовної діяльності, які втілені в продукт цієї діяльності – висловлювання студента, побудовані відповідно до досягнутих поетапних навичок і ступінь розвитку комунікативної компетенції. Таким чином, поетапний контроль забезпечує поступовий охоплення всіх необхідних об'єктів; сприяє успішному проведенню кінцевого контролю при перевірці навички спілкування, здійснювати мовну діяльність; а також сприяє виявленню причин, які перешкоджають здійснювати комунікацію.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Мельничук Ю.Ю.**

*Україна, Херсон, Херсонський державний університет*

Однією з найбільш важливих тенденцій розвитку сучасної вищої педагогічної освіти в Україні є, безумовно, її гуманізація, що передбачає деякий перегляд цілей, завдань, змісту й методики навчально-виховного процесу. На сьогоднішній день педагогічні навчальні заклади покликані не тільки забезпечувати вузькоспеціалізовану підготовку вчителя початкових класів, а й сприяти створенню умов для гармонійного розвитку інтелектуальних, моральних, естетичних і професійних якостей. Лише в цьому випадку ми можемо отримати фахівця з достатнім творчим потенціалом, здатного приймати самостійні рішення із найскладніших питань. У законі України «Про освіту» підкреслюється, що «вчитель має забезпечити всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого соціального вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу» [3: 24]. У зв'язку з цим зростають вимоги до особистості вчителя початкових класів, рівня його професійної підготовки.

В умовах розбудови системи освіти набула актуальності проблема виховання мовної толерантності в учнів початкових класів. Діти – майбутнє кожної держави, тому дуже важливе правильне виховання й навчання підростаючого покоління в дусі толерантності. І саме тому вбачаємо пряму залежність якості й темпів розбудови сучасної освіти в Україні від підготовки педагогічних кадрів, насамперед початкової ланки, де основною посадою є вчитель початкових класів – як одна з відповідальних професій, від якої залежить не тільки навчання й виховання дітей, а й розвиток їхніх моральних уподобань і переконань.

На вищій навчальній закладі покладається особлива відповідальність у підготовці майбутніх учителів початкових класів до виховання мовної толерантності в учнів.

Проблеми терпимості, виховання толерантності у дітей в тій чи іншій мірі торкалися у своїх працях багато вітчизняних та зарубіжних філософів: Р. Валітова, В. Золотухін, Ж. Лессе, Дж. Локк, Е. Нарагхі, М. Рерих,

Ж.-Ж. Руссо, В. Тішков, Л. Толстой, Б. Уільямс та ін.; психологи: А. Асмолов, В. Кемеров, Е. Клепцова, І. Крутова, Ф. Малхозова, В. Маралов, А. Оконешнікова, Г. Солдатова.

Розуміння значущості толерантності у становленні особистості простежується впродовж усього історичного шляху розвитку цивілізації. До різних аспектів цієї проблеми зверталися відомі просвітителі-педагоги минулого, зокрема: Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, П. Могила, І. Огієнко, Ф. Прокопович, С. Русова, В. Сухомлинський та ін. [4]. Вирішенню важливих питань підготовки майбутнього вчителя до виховання учнівської молоді сприяють положення сучасних філософів (В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка), психологів (І. Бега, Л. Божович, Л. Виготського, В. Моляко, В. Семиченко, Т. Яценко), педагогів (В. Бондаря, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, Т. Люріної, М. Стельмаховича, Г. Троцько, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.). Значення для людини та суспільства гуманістичних цінностей, методологічні засади системного підходу до вдосконалення виховання молоді, формування гуманних стосунків у різних видах діяльності знайшли своє відображення у працях В. Бабич, В. Білоусової, О. Богданової, О. Вишневецького, Т. Люріної, Ю. Підборського, А. Сембрат та ін. Вчені А. Асмолов, О. Грива, О. Олексюк, Г. Солдатова, П. Степанов, Л. Шайгерова, О. Шарова запропонували низку методичних розробок, спрямованих на формування установок толерантної свідомості в особистості. Розкрито проблему формування толерантності у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя (Ю. Тодорцева), вчителя іноземної мови (Т. Білоус), у студентському середовищі (Л. Завірюха).

В останні роки посилилась увага науковців до феномена поняття «соціокультурна компетенція» як одного з важливих показників готовності особистості до міжкультурної комунікації, а значить актуальною є й толерантність як основа для вироблення здатності приймати різне і спільне, вивчаючи традиції, культуру народу, мова якого вивчається. Ця проблема наразі є такою, що досліджується вченими. У більшості наукових праць вона, здебільшого, розглядається в контексті навчання в основній школі (Н. Гез, О. Коломінова, З. Корнаєва, О. Первак, Ю. Пассов). Отже, проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування мовної толерантності молодших школярів наразі є актуальною і, як засвідчує аналіз наукових джерел, малодослідженою.

### **Список використаних джерел:**

1. Вафіна Е. Формування толерантних відносин у молоді [текст] / Е. Вафіна // Викладання історії в школі. – 2004. – № 3. – С. 56–58.
2. Вікулін М.А. Освіта як фактор формування толерантності студентів [текст] / М.А. Вікулін // Педагогічний огляд. – 2007. – № 3. – С. 26.
3. Закон України “Про освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти: За станом на 1 квітня 2004 року / Верховна Рада України; Комітет з питань науки і освіти / І. Р. Юхновський (ред.-упоряд.). Офіційне видання. – К.: Парламентське вид-во, 2004. – С. 21–52.

4. Кравцов О. Г. Истоки становления и развития толерантности [текст] / О.Г. Кравцов // Мир психологии. – № 4. 2007. – С. 25.

5. Рожков М.І. Виховання толерантності у школярів: методичні рекомендації [текст] / Рожков М.І., Байбородова Л.В., Ковальчук М.А. – К: Академія розвитку: Академія холдинг, 2003. – 191 с.

## «ТЕКСТ-УПРАЖНЕНИЕ» КАК ОСОБЫЙ ВИД ОБОБЩАЮЩЕГО ГРАММАТИЧЕСКОГО УПРАЖНЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Мелихов К.В., Мелихов В.Г.

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

Одной из тем, представляющих большие трудности для иностранных учащихся, являются виды русского глагола. Эта тема не проста и для преподавателя, так как от него требуется «одновременное системное представление всех основных дифференциальных признаков видовых пар и основных видовых значений» [1: 281]. На заключительном этапе освоения темы имеет смысл использовать специальные упражнения обобщающего характера в виде связного текста, где глаголы претерпевают трансформацию, следуя логике речевой ситуации, причем такая трансформация может осуществляться во всех пяти временных формах – настоящего, прошедшего и будущего несовершенного вида, а затем прошедшего и будущего совершенного вида.

Подобные тексты-упражнения служат двум методическим целям:

- представляют глагольные формы в системе;
- связывают их употребление с хорошо знакомой учащимся повседневной речевой ситуацией, детерминирующей использование той или иной глагольной формы.

Приведем пример такого текста-упражнения «Мой день».

*Каждый день я **встаю** рано утром, **завтракаю**, **беру** книги и тетради и **еду** в университет на метро. Я не **опаздываю**. На уроке мы **читаем** тексты, **пишем** упражнения, **спрашиваем** преподавателя и **отвечаем** на его вопросы, **рассказываем** тексты. Преподаватель **объясняет** новую грамматику, **повторяет** надежи и **дает** домашнее задание. На уроке математики мы **решаем** задачи, **пишем** правила, **смотрим** таблицы. После уроков я **еду** домой, **покупаю** в магазине продукты. Дома я **готовлю** обед и **обедаю**. Потом я **отдыхаю**, **слушаю** музыку, **смотрю** телевизор, **работаю** на компьютере, **пью** чай или кофе.*

Действия этого текста могут быть представлены, как случавшиеся регулярно, но в прошлом. В этом случае первая фраза будет предваряться следующим вступлением:

*(Сейчас я учусь на первом курсе медицинского факультета ХНУ. Когда я учился на подготовительном факультете), я **вставал** рано утром, **завтракал**, **брал** книги и тетради и **ехал** в университет на метро. Я не **опаздывал**...*

Соответственно ситуация в будущем времени будет вводиться таким образом:

*(Сейчас каникулы, и я **отдыхаю**. Во втором семестре) я **буду вставать** рано утром,*

*буду завтракать, буду брать книги и тетради и буду ехать в университет на метро. Я не буду опаздывать...*

Одноразовые действия в прошлом приведут к следующей трансформации:

*(Вчера, в понедельник) я **встал** рано утром, **позавтракал**, **взял** книги тетради и **поехал** в университет на метро. Я не **опоздал**...*

И, наконец, одноразовую ситуацию в будущем можно представить следующим образом:

*(Завтра, в среду), я **обязательно встану** рано утром, **позавтракаю**, **возьму** книги и тетради и **поеду** в университет на метро. Я не **опоздаю**...*

Этот текст носит универсальный характер. Рассказчик может быть представлен местоимением любого лица и числа. Конечно, учащиеся к этому времени должны знать особенности спряжений 21 пары глаголов, включенных в этот текст. Как показывает опыт, наибольшую трудность у учащихся вызывает образование форм будущего времени совершенного вида, имеющих специфические отличия в основе многих из представленных глаголов (*встану, возьму, спросим, ответим, расскажем, даст, решу, куплю, приготовлю, отдохну* и т.п.) Заметим, что вообще владение языком на элементарном уровне определяется тем, насколько уверенно и правильно иностранец употребляет глагольные формы именно будущего времени совершенного вида

Трансформация подобного текста осуществляется сначала устно под руководством и контролем преподавателя, затем письменная трансформация может быть задана в виде домашней работы. Небесполезно также заучивание текста-упражнения и его воспроизведение наизусть. Как отмечают методисты, «выполнение подобных упражнений позволяет осуществить переключение с одного речевого образца на другой, необходимое для выработки умения использовать изученный грамматический материал в естественных ситуациях общения, а также для обобщения и систематизации» [2: 69].

### **Список использованных источников:**

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим. / В.Н.Вагнер. – М: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.
2. Иевлева З.Н. Методика работы над грамматическим материалом. // Пособие по методике преподавания русского языка как иностранного для студентов-филологов. – М: Русский язык, 1984. – 182 с.

# **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

**Моргунова Н.С.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет*

Одним из приоритетных направлений современного украинского высшего образования является внедрение компетентностного подхода в организации учебного процесса. Образовательные результаты и приоритеты при таком подходе смещаются от достижения конкретного уровня знаний, умений, навыков к овладению совокупностью компетенций – универсальных (базовых, ключевых) и специальных (предметных, профессиональных).

Под профессионально-языковой компетентностью иностранного студента как целью его подготовки мы понимаем профессионально значимое качество, которое реализует социальную потребность в профессиональном становлении, способствует самостоятельному и профессиональному осуществлению учебно-познавательной деятельности в неродной языковой среде, распознаванию и порождению научных текстов, использованию языковых средств изучаемого языка; к сущностным характеристикам качества относятся соответствующие определенной профессии знания, умения, навыки, а также ценностные ориентации, необходимые для систематического повышения квалификации.

Структура профессионально-языковой компетентности представлена двумя компонентами: информационным, характеризующимся объемом и структурой имеющегося у индивида профессионально ориентированного частичного тезауруса, и операционным, представляющим собой осознанное владение языковыми средствами уточнения смысловых отношений между элементами тезауруса.

Формирование профессионально-языковой компетентности иностранного студента реализуется при соблюдении ряда принципов, обозначенных Е.С. Ионкиной [1: 187]: принципа доступности, подразумевающего учет не только особенностей уровня развития студентов, но и сложности обучения на неродном языке; принципа профессионализма, опирающегося на закономерную связь науки и учебного предмета и подразумевающего отбор содержания образования в зависимости от уровня владения русским языком как иностранным; принципа сознательности и активности обучающихся; принципа диалогизма; принципа наглядности.

Процесс формирования профессионально-языковой компетентности на занятиях по РКИ целесообразно разделить на ряд этапов, которым соответствуют определенные уровни сформированности этого качества. Первым этапом является овладение иностранными студентами системой тезисных понятий и методов изучаемой науки, а также отдельных терминоэлементов по изучаемым учебным предметам. Второй этап подразумевает формирование умения получить целостное представление о понятии, исходя из знания значений каждого отдельного терминоэлемента, умения формулировать сообщения, используя изученную терминологию и понимать речь на неродном языке в рамках актуальных для учебно-профессиональной деятельности учащихся тем, понимание на слух адаптированных научных текстов, умение построить монологическое высказывание, инициировать и вести диалог на профессиональную

тему. Заключительный этап подразумевает владение системой терминов будущей профессии и включает умение вступать в дискуссию и высказывать свое мнение по обсуждаемым на занятиях темам, умение самостоятельно организовывать свою учебно-познавательную деятельность, навыки выполнения учебных мини-проектов с использованием информационных технологий.

В образовательном процессе вуза компетенции наиболее эффективно формируются с помощью таких методов обучения, которые способствуют приобретению опыта самостоятельного решения различных задач. К таким методам можно отнести:

информационные технологии (с использованием компьютерных средств);

коммуникативные методы (мозговой штурм, пресс-конференция, дискуссия, спор-диалог, учебные дебаты и др.);

формирование у студентов универсальных умений, связанных с самопрезентацией, доказательством собственных суждений, принятием решения и осмыслением, оценкой разных точек зрения и др.

игровые методы, в рамках которых студенты участвуют в ролевых, деловых, имитационных играх, моделирующих профессиональные проблемы и задачи.

проекты, имеющие прикладной, междисциплинарный характер (содержание и способы выполнения проектов должны соответствовать содержанию и технологиям будущей профессиональной деятельности иностранных студентов). Конкретную проблему будущего исследования иностранные студенты должны сформулировать с помощью педагога сами в каждой микрогруппе отдельно (например, для будущих экономистов это могут быть «Современные проблемы экономики», «Мировой экономический кризис», «Проблема исчерпаемости мировых ресурсов», для будущих инженеров – «Использование информационных технологий в работе инженера», «Автоматизация производства»).

Формирование профессионально-языковой компетентности иностранного студента – процесс, продолжающийся на протяжении всего его профессионального обучения.

### **Список использованных источников:**

1. Ионкина Е.С. Динамическая модель формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента в процессе довузовской подготовки / Е.С. Ионкина // Изв. Юж. фед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2011. – № 12. – С. 185—190.

# LEARNING OF RUSSIAN TERMINOLOGY BY FOREIGN STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS AS A KEY ELEMENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE

Nikolayenko V. V.

*Ukraine, Kyiv, National Pedagogical Dragomanov University*

In teaching Russian for Specific Purposes, however, no one argues that the scope of specialized vocabulary is a primary goal. Up to now, teaching Russian for Specific Purposes, particularly teaching professional vocabulary, has still been far from satisfaction. With many similar characteristics and a number of different features in comparison with General Russian, it is viewed as something hard to teach for language teachers.

Language specialization is an important main motivation for Russian foreign students' pragmatic teaching. In this context the mastering of professional terminology as an integral component of their professional competence gets a big importance. Speaking about the professional terminological system we mean a set of general and special terms and words, phrases, abbreviations, acronyms, clichés and other things which characterize the particular field of study.

Economic term system as a special principle of encoding, storage and transfer of the scientific knowledge includes the following groups of lexical units:

1) terms used for basic vocabulary (basic terms), for example: *interest rate* (rus. процентная ставка), *futures credit* (rus. фьючерсные кредиты); location of production (rus. размещение производства); 2) terms, borrowed from the other disciplines and areas, for example: *unit of measure* (rus. единица измерения), *economic submission policy* (rus. политика экономического подчинения).

The monitoring of the specialized terminology development process was carried out on the material of the most frequently used terms related to the topics studied and selected from the financial and economic terminology dictionaries, as well as Russian textbooks for economic speciality.

The lexical skills forming is the central point of the teaching professional lexical vocabulary. The following **lexical skills** should be formed:

a) *receptive* lexical skills which serve for the recognition and understanding of the terms while reading and listening;

b) *reproductive (expressive)* lexical skills which help to use terms correctly in speaking and writing activity on the basis of grammatical structures according to an appropriate situation and a purpose of communication;

c) *guessing* skills, sometimes called “inferencing”, involve using a wide variety of clues – linguistic and non-linguistic – to guess the meaning when the learner doesn't know all the words [2].

d) **skills** of using various types of dictionaries (bilingual / monolingual, thematic, etc.) [1].

In the selection of special texts we chose the following **criteria**:

1) vocational and practical orientations of the texts. It should suit the learners' needs and interests; 2) informativity and novelty of professional information; 3) a naturally occurring piece of communication. It could be possible to adapt or re-write texts at a later stage of learning, if we feel that it would improve the pedagogic usefulness of the text; 4) involving students into useful professional classroom activities; 5) different genres of professional texts; 6) simplicity of presentation; 7) linguistic criterion, that means that texts should be saturated with specific linguistic units, primarily with economic terms. The terms carry the main meaning in the text and help to form the vocabulary of a specialist.

As a result, we can recommend the selection of terms based on the following **principles**: 1) the principle of necessity and sufficiency (clear definition of the selected items according to its educational goals and objectives); 2) the principle of actuality and accessibility (it should correspond to the level of cognitive development of the students); 3) the methodological principal (including thematic and semantic criteria); 4) the linguistic principle (taking into account the criterion of compatibility, informative values and stylistic variety; 5) the principle of communicative needs (based on generating of students' communicative utterances); 6) the integrational principle (the selection of materials with taken from the relevant disciplines, such as "Introduction to the profession", "Fundamentals of economics", "Ukrainian language (for professional purposes)" etc.

Denoting the features of text selection and lexical material, we defined three stages of learning terminology vocabulary:

**Stage I** – presentation and semantization. This stage is aimed at perception, semantization and initial consolidation of economic terms. It includes pre-text exercises with terms, intended for identification and understanding the economic terms, synonyms / antonyms, forming phrases and finding terms equivalents in their native language.

**Stage II** – further consolidation and automation of the terms using. This stage is characterized by a number of exercises for finding terms in the texts, building associative links, training the ability to operate on terms at the level of a sentence and phrase unity.

**Stage III** – *the* improving of lexical skills and *the* control of learning terminology lexicon – provides after-reading exercises to test the understanding of the contents of a professional text, its main and minor facts; and this stage also provides conscious and creative operating of terms in oral (monologue and dialogue) and written speeches, which can be used during the discussions and role-playing games or when writing abstracts and summaries. These exercises can be communicative and non-communicative, perception and production exercises providing availability for professional speech situations and motivated communicative tasks.

Summing up the specifics of the work with terminology and the ways of forming terminological competence of students of economists we can draw the following conclusions: knowledge of specialized terminology for the future professional activity develops not only Russian language lexical competence of students, but also creates the conditions for professionally oriented communicative competence; the learning of terminological vocabulary becomes more successful if the right choice of lexical material included in the educational process is made; the process of learning has the stages of perception, reproduction and leads to the creation by students their own professional texts.

## References

1. Huckin T. Specificity in LSP / T. Huckin // IBERICA. – 2003. – Vol.5. – P.3–17.
2. Temmerman Rita. Towards new ways of erminology description: the sociocognitive approach. – Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2011. – 258 p.

## IMPLEMENTATION OF E-LEARNING INTO TEACHING PROCESS

**Vitalina A. Nikitenko**

*Ukraine, Zaporizhzhya, Zaporizhzhya State Engineering Academy*

Modern technologies provide the humankind with opportunities to find new, more efficient forms of solving of various tasks. And education is not an exception. Improvement of knowledge access and accelerating of the learning process, and most importantly – to improve its efficiency and to obtain quick impact while reducing costs – are the most urgent needs of higher education today. For educational institutions of different types seeking of new and improved methods of knowledge transfer is one of the major tasks of E-Learning. E-learning is now the most progressive form of getting knowledge. The European Commission defines E-Learning as “the use of new technologies and the Internet multimedia to enhance learning by improving access to resources and services as well as remote knowledge sharing and collaboration.” The advantages of learning for students, using technology of E-Learning system should include the following:

- freedom of access – the student can access to e-courses, textbooks, assignments from any place where there is access to the global information network;

- opportunity to study on an individual plan according to the students` capabilities and needs (practice at home for foreign students);

- opportunity to consult with the teacher during the task, especially when the students have difficulties with translating;

- objective methodology for evaluating the knowledge gained during training (technology systems of E-Learning allow to stand clear criteria by which the knowledge gained during the training can be estimated);

- flexibility of training (duration and sequence of study of topics and sections any student chooses independently, thus adapting the learning process to his capabilities);

- possibilities for professional and intellectual development, both for students and for teachers involved in working with them (students and teachers develop skills and knowledge in accordance with the latest modern technologies);

- timely updating of training materials that are in e-courses; competence of education, as most often electronic courses are created by a team of experts;

- cost savings for the teaching expenses which is relevant feature of E-Learning systems in today`s conditions.

One should not forget that in the conditions of using of any technology of system of

E-Learning there are presented some additional opportunities for students that certainly allow to increase significantly the level students' preparation. It is not surprised by that technology of E-Learning systems are gaining increasing popularity in learning process, as is an excellent addition to improving the quality and effectiveness of traditional education.

Of course, in any phenomenon of teaching and learning process can be found both positive and negative sides. In this context we should talk about legal issues related to the protection of intellectual property, and personnel associated with the preparation of teachers able to design and continually update the above courses. Today it has become clear that E-Learning system was not a time capture and solving of its problems requires a comprehensive approach, such as the creation of academic centers for teachers, comprehensive computerization of schools, forming the centers of assessing the quality of e-courses.

## **ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ**

**Новикова Т.Ф.**

*РФ, Белгород, Белгородский национальный исследовательский  
университет*

Модернизация системы высшего образования предполагает модель выпускника, способного квалифицированно осуществлять деятельность в избранной им профессиональной сфере, готового совершенствовать имеющиеся профессиональные умения и навыки в соответствии с запросами времени, конкретного места работы, внутрикорпоративных требований.

Необходимо учитывать, что современная учащаяся молодежь в своей жизнедеятельности опирается не только на знания, получаемые в сфере образования, но и на информацию, получаемую в сфере общения с электронными средствами информации, и последние оказывают на восприятие информации гораздо большее влияние, поскольку «опосредованы более высоким уровнем мотивации, более значимым эмоциональным фоном, наличием образной составляющей...» [1:9]. С другой стороны, мышление студентов всё меньше тяготеет к абстрактным построениям, их стиль мышления за счет постоянного общения с масс-медиа преимущественно образно-эмоциональный, т.наз. «клиповый», эклектичный, поскольку именно таким образом подается информация в Интернете. Этот факт не всегда учитывается современными преподавателями, что выражается в когнитивном диссонансе между стилем мышления студентов и декларативным, исключительно вербальным способом изложения учебной информации в действующих учебниках.

Другой особенностью современного виртуального образовательного пространства является то, что если раньше оно воспринималось как источник информации, то теперь всё чаще используется для авторского наполнения: пользователи активно вносят личный вклад в увеличение пространства сетевой информации, например, когда принимают

участие в создании совместного сетевого контента, используя Вики-технологии, предлагая авторские тексты и мемы. Интернет используется не только для получения информации, но и для сотрудничества, получения опыта профессиональной деятельности. Мы хотим показать, как профессиональную (филологическую) и общекультурную компетенцию студентов можно «оттачивать» путем участия в деятельности тематических сайтов и форумов.

В филологии достаточно познавательных информационных материалов и фактов, в т. ч. дискуссионного характера, могущих стать объектами обсуждения в виртуальном информационном поле. Мы посчитали полезным представление в Интернет-пространстве и учебных материалов, и результатов научно-исследовательской работы как ведущих, так и начинающих ученых университета по современным филологическим проблемам, в частности, по особенностям функционирования языка в речи современников, по проблемам формирования культурно-языковой компетенции современной молодежи, и с этой целью предложили проект по введению в действие тематического образовательного веб-сайта «Наш язык сегодня» и форума в его структуре.

Задача проекта заключалась в том, чтобы: а) подчеркнуть и актуализировать для обучающихся значимость культурно-языковой составляющей образования, необходимость непрерывного филологического самообразования;

б) сосредоточить познавательную и дискуссионную филологическую информацию для обсуждения на форуме; в) смоделировать структуру и определить тематику рубрик образовательного сайта/форума «Наш язык сегодня», г) осуществлять редактирование и обобщение результатов виртуального общения «гостей» по предложенным для обсуждения вопросам и проблемам.

По нашему мнению, создание и включение в электронное образовательное пространство университета (и региона в целом) сайта «Наш язык сегодня» и форума в его структуре способствует укреплению сетевого типа обучения и, что важнее, повышению мотивации молодежи к получению хорошего филологического образования, к самообразованию и самовоспитанию.

За год функционирования форума в обсуждении современных языковых проблем приняли более тысячи человек. (В сообщении мы приведем в качестве примеров несколько наиболее ярких постов и заявлений, вызвавших дискуссии и необходимость редакторских комментариев, см. [2]). Для филологов участие в работе форума стало своеобразной «профессиональной школой», реальной филологической практикой.

Вполне очевидно, что в наше время без новых технологий и постоянной модернизации средств обучения невозможно говорить о полноценном обучении языку и формировании профессиональной филологической компетенции.

### **Список использованных источников:**

1. Берулава Г.А. Информационная сетевая парадигма обучения и воспитания студентов в условиях современного информационного пространства// Гуманизация образования/ Г.А. Берулава. – №4. – 2010. – С. 8–24.
2. БелГУ. Ресурсы. Форумы. Режим доступа: [http://www.bsu.edu.ru/bsu/forum/index.php?PAGE\\_NAME=message&FID=](http://www.bsu.edu.ru/bsu/forum/index.php?PAGE_NAME=message&FID=)

# СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Носатова В.Н.

*Украина, Харьков, Харьковский национальный университет  
радиоэлектроники*

Обучение русскому языку как иностранному является сферой, где большое внимание уделяется проблеме адаптации иностранных студентов к условиям жизни и учебы в Украине. На начальном этапе обучения многие студенты сталкиваются с трудностями не только в овладении русским языком, но и в общении с окружающими, с акклиматизацией, с новыми условиями жизни и т.д. В докладе рассмотрены особенности и виды адаптации, выявлены трудности, возникающие в период обучения иностранных студентов в украинском вузе. Обозначены методы социокультурного включения студента в иноязычную среду, способствующие скорейшему погружению в учебный процесс.

Проблема адаптации является междисциплинарной научной проблемой. Она довольно широко исследуется в медико-биологических, психолого-педагогических, социально-экономических и других областях науки. Исследователи отмечают, что в современной науке состоялась интеграция понятия адаптации в разные сферы знаний. Оно широко используется в естественных, общественных и технических науках.

Проблема адаптации студентов в высшей школе включает целое звено аспектов. Рассмотрим некоторые из них:

педагогический аспект связан с приспособлениями к новой дидактической ситуации, которая принципиально отличается от школьной формы и методов учебного процесса, новизной ситуации, увеличением объема и сложности учебной информации; увеличением самостоятельной работы;

социально-психологический влияет на усвоение новых социальных норм, установление и поддержку нового социального статуса, переоценку своей личности, переключение из обучения на общение и т.д.;

мотивационно-личностный характеризуется формированием положительных учебных мотивов и личностных качеств студента;

психофизиологический аспект проблемы адаптации студентов связанный с тем, что со вступлением в вуз молодежь попадает в новые условия, в результате чего происходит изменение существующего стереотипа и формирование новых установок и привычек;

профессиональный аспект трактуется как вхождение человека в профессиональную среду и усвоение им профессиональных норм и ценностей [1:5].

Адаптация иностранных студентов определяется целым комплексом факторов социального, психологического, физиологического характера. Социокультурная адаптация представляет собой процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания. Процесс активного приобретения необходимых для жизни трудовых навыков и знаний, усвоение студентом основных

норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности.

Переход от одной социокультурной среды к другой сопровождается кризисами и трудностями, которые не заканчиваются в конце первого полугодия, а протекают довольно длительное время. Несмотря на то, что резких отличий в особенностях адаптации у различных национальных групп нет, не у всех студентов этот процесс происходит одинаково, а зависит от индивидуальных особенностей и личностных качеств. Тут имеют место следующие трудности процесса адаптации: низкий общеобразовательный уровень студентов; слабая подготовка по профильным дисциплинам; отличие форм и методов обучения в украинском вузе от форм и методов обучения в высшей школе их родной страны [2: 8].

Адаптацию иностранных студентов к обучению в вузах Украины следует рассматривать как комплексную педагогическую технологию, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения студентов и достигнуть наилучших академических результатов с наименьшими негативными последствиями. В процессе обучения иностранных студентов следует учитывать сильные стороны национальных и лингвокультурных традиций и особенностей этноса. Посредством изучения русского языка как иностранного также возможно решение ряда задач, позволяющих повысить уровень обучения по специальности, расширить кругозор иностранных студентов, сформировать позитивное отношение к стране, в которой они получают высшее образование, стимулировать познавательную деятельность обучающихся и повысить мотивацию к дальнейшему образованию.

### **Список использованных источников:**

1. Мирзаянова Л.Ф. Адаптационные кризисы, переживаемые студентами в период вхождения в профессиональное образование и педагогическую деятельность // Психология обучения. – М., 2007. – №4 – С.4–19.
2. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. – СПб., 1993.

# УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЛІНГВІСТИЧНОГО ЦИКЛУ

Оліяр М.П.

*Україна, Івано-Франківськ, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*

Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів загалом і такої її складової, як комунікативно-стратегічна компетентність, є однією з найбільш актуальних у сучасній лінгводидактиці. Це зумовлено суспільним замовленням на фахівця, який не лише здатний майстерно навчати дітей мови, але й успішно використовувати її як засіб спілкування з метою розв'язання різноманітних навчально-виховних завдань.

Пошук ефективних шляхів формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів, їх мовної особистості здійснювало чимало вітчизняних та зарубіжних учених (Л.Бірюк, А.Богущ, М.Вашуленко, Є.Верещагіна, О.Гаврилюк, Т.Грїтченко, В.Костомарова, Ю.Караулов, О.Леонтьєв, Л.Мацько, І.Нестерова, С.Оськіна, Т.Руденко, О.Семенов, Т.Симоненко та ін.). Однак проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів досі залишається мало дослідженою.

У формуванні комунікативно-стратегічної компетентності (КСК) майбутніх педагогів вирішальну роль відіграє навчально-виховний процес ВНЗ, якщо для цього створені належні умови. Учені-дидакти наголошують, що ефективність педагогічного процесу безпосередньо залежить від створення належних умов його перебігу [1: 123].

Психолого-педагогічні умови розглядаються науковцями як «значущі продуктивні причини, які впливають на протікання і результат дидактичного процесу» [2: 25] і можуть прискорювати або гальмувати розвиток та формування педагогічних систем, процесів, явищ, якостей особистості.

Вважаємо, що для повноцінної реалізації процесу формування КСК майбутніх учителів необхідні такі психолого-педагогічні умови:

1. Гуманізація процесу формування КСК майбутніх учителів початкових класів. Зміст умови: забезпечення майбутнім педагогам ролі суб'єкта в комунікативному процесі; організація особистісно орієнтованого навчання студентів як системи ідей, методів, прийомів, засобів, спрямованих на розвиток їх КСК; визначення комунікативної особистості студента як мети, результату й найважливішого критерію ефективності процесу формування КСК.

2. Належне науково-методичне забезпечення процесу формування КСК. Зміст умови: розробка загальної стратегії організації процесу формування КСК майбутніх учителів; відбір та доповнення оптимального змісту навчальних дисциплін, на основі якого можливе забезпечення формування всіх складових КСК майбутніх педагогів; розробка науково-методичних матеріалів з урахуванням комплексу компетенцій, що складають КСК студентів; розробка і впровадження інноваційної методики формування КСК, використання новітніх технологій.

3. Реалізація всіх складових процесу формування КСК з дотриманням принципу синергетизму. Зміст умови: формування у студентів цілісного уявлення про сутність, зміст, професійну значущість КСК; вивчення лінгвістичних дисциплін навчального плану з дотриманням принципів наступності на перспективності засвоєння знань про КСК та комунікативних умінь; забезпечення наступності та міцності засвоєння базових наукових понять КСК; створення можливостей для інтеріоризації змісту КСК майбутніх учителів початкових класів.

4. Організаційне забезпечення процесу формування КСК. Зміст умови: розробка нормативної бази процесу формування КСК студентів (концепції формування КСК майбутніх учителів, структурно-функціональної моделі управління процесом формування КСК, робочих програм, методичних рекомендацій, перспективних планів роботи, дидактичних матеріалів, збірників вправ і завдань для аудиторної та самостійної роботи студентів).

5. Створення синергетичного освітньо-комунікативного середовища для формування КСК майбутніх учителів (внутрішнього та зовнішнього) на основі поєднання психологічних, педагогічних, соціальних, професійних факторів впливу на студентів.

6. Цілеспрямоване керівництво самостійною роботою студентів. Зміст умови: проведення просвітницької роботи серед майбутніх педагогів щодо значення самоосвіти для їх подальшого професійного становлення та кар'єрного росту; розвиток позитивної мотивації самостійної роботи студентів, пов'язаної з реалізацією особистих життєвих планів (потреба оволодіти педагогічною професією, пізнати свої можливості, інтерес до навчальних предметів, бажання самореалізації, самопрезентації, оволодіння новими видами діяльності тощо); цілеспрямованість і систематичність самостійної роботи студентів.

7. Забезпечення ефективного контролю та оцінки результативності процесу формування КСК майбутніх педагогів. Зміст умови: розробка критеріїв та показників навчальних досягнень студентів, які відповідають цілям та завданням програми експериментального навчання; використання комплексу об'єктивних методів контролю, оцінювання знань і умінь студентів, вимірювання інформації; індивідуальне коректування рівня КСК майбутніх учителів відповідно до результатів аналізу їх комунікативно-стратегічної діяльності; постійний зворотний зв'язок між викладачем і студентами; широке використання методів самоаналізу та самооцінки студентами власної комунікативної діяльності.

Вважаємо визначені нами умови необхідними й достатніми для ефективно організації процесу формування КСК майбутніх учителів початкових класів, що буде доведено під час експериментально-дослідницької роботи.

### **Список використаних джерел:**

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский – М.: Педагогика, 1997. – 254 с.
2. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Просвещение; Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

# МОБИЛЬНЫЙ ТЕЛЕФОН КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Панченко Е.И.

*Украина, Днепрпетровск, Днепрпетровский национальный  
университет имени Олеса Гончара*

На первый взгляд, заявленная тема не имеет непосредственного отношения к обучению иностранцев русскому языку. Однако мы считаем, что эта тема актуальна по следующим причинам: 1. Вхождение технических средств во все сферы нашей жизни, и в жизнь молодежи в первую очередь, является фактом, который нельзя отрицать. Молодым людям значительно интереснее и легче найти информацию в Интернете или телефоне, чем пользоваться традиционными для преподавателя бумажными источниками информации. 2. Современные студенты постоянно имеют при себе свой мобильный телефон. Они легко забывают дома конспекты и учебники, однако отсутствие телефона можно считать форс-мажорной ситуацией. 3. Внесение информации в телефон вовлекает в процесс запоминания различные виды памяти: и тактильную при наборе или, по крайней мере, при фотографировании информации, и зрительную, так как для студентов привычно считывать информацию с экрана.

Разумеется, перегруженность телефона информацией приведет к тому, что она будет не востребована и попросту стерта. Поэтому преподаватель, обучающий иностранцев русскому языку, должен тщательно отобрать необходимые кванты информации и контролировать наличие их в телефоне. К этой информации необходимо предъявлять стандартные эргономические требования: объекты надо располагать от простого к сложному; оптимальное число объектов на экране -  $7 \pm 2$ . Если количество объектов, одновременно предъявляемых на экране, больше, то их следует группировать по смыслу; если одну и ту же информацию можно передать как текстом, так и с помощью изображения, то следует использовать изображение с краткими субтитрами [1].

В качестве образцов информации, которые должна быть заложена в телефон студента на начальном этапе обучения русскому языку, приведем следующие: 1. «Золотое правило» русского правописания: после Г, К, Х, Ш, Ч, Щ не пишем Ы, Ю, Я, пишем И, У, А. 2. Определение рода имен существительных в зависимости от их окончания (он – согласный, Ё; она – -А, -Я; оно – -О, -Е). 3. Окончания личных форм глагола в настоящем времени. 4. Образец заявления на получение отпуска, досрочную сдачу сессии и т. п. В дальнейшем о мере прочного запоминания материала пункты 1-3 следует заменить на более сложный материал. Пункт 4, по нашим наблюдениям, должен сохраняться в телефоне студента-иностранца до конца обучения.

## **Список использованных источников:**

1. Мунипов В.М. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды. Учебник / Мунипов В.М., Зинченко В.П. М.: Логос, 2001.– 356 с.

# МЕТА НАВЧАННЯ ТРЕТЬОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОСВІТИ

Папіжук В.О.

*Україна, Житомир, Житомирський державний університет  
імені Івана Франка*

Питання про пошук ефективних шляхів навчання третьої іноземної мови в мовному ВНЗ нині на часі, адже з кожним роком все більше студентів мовного факультету обирають для вивчення третю та навіть четверту іноземну мову. Актуальність цього дослідження зумовлена зростаючими вимогами якісної підготовки студентів, які вивчають третю іноземну мову, до міжкультурної комунікації та необхідністю розробки науково обґрунтованої методології, що враховує як загально - дидактичні принципи навчання іноземної мови, так і специфіку вивчення третьої іноземної мови. Ця специфіка, за твердженням Н.В. Баграмової, полягає в наступному: 1) наявність когнітивного досвіду, отриманого у процесі навчання першої та другої іноземних мов; 2) менша протяжність навчання в часі порівняно з першою та другою іноземними мовами; 3) менша кількість годин, що відводяться на вивчення третьої іноземної мови; 4) обмежений обсяг навчального матеріалу; 5) суворе виділення навчального матеріалу, що підлягає активному й пасивному засвоєнню; 6) перенесення більшої частини навчального матеріалу на самостійне вивчення [1: 3].

Основною метою навчання французької мови як третьої іноземної в мовному ВНЗ є формування сукупності компетенцій (комунікативної, полілінгвальної, міжкультурної, дискурсивної та соціокультурної), яку ми розуміємо як володіння студентами цілим набором умінь і навичок, що дозволяє використовувати третю іноземну мову як в професійної діяльності, так і для подальшої самоосвіти. Мета навчання третьої іноземної мови зумовлена низкою завдань, які цей предмет виконує в загальній системі освіти та розвитку студента – виховання фахівця, формування багатомовної особистості, готової до полікультурного діалогу [4:149].

Н.Д. Гальскова пропонує як основну мету навчання третьої іноземної мови “формування в учня здібності, готовності та бажання брати участь у міжкультурній комунікації та самовдосконалюватися в комунікативній діяльності, якою він оволодіває” [2: 4].

Прагматичний аспект мети навчання третьої іноземної мови пов’язаний з формуванням у студентів комунікативної компетенції, що дозволяє їм відповідно до їхніх реальних і актуальних потреб та інтересів використовувати французьку мову на базовому рівні в найбільш типових соціально детермінованих ситуаціях мовного безпосереднього й опосередкованого спілкування.

Такий рівень володіння комунікативною компетенцією передбачає наявність у студента:

– знань про систему французької мови та навичок оперування мовними засобами спілкування цієї мови;

– комунікативних умінь, тобто умінь розуміти й породжувати висловлювання французькою мовою відповідно до конкретної сфери, тематики й ситуації спілкування.

Зазначені знання, навички та вміння покликані забезпечити здатність студентів:

– в усній і письмовій формі встановлювати й підтримувати контакт із партнером зі спілкування, повідомляти і запитувати інформацію різного обсягу та характеру, логічно і послідовно висловлюватися і адекватно реагувати на висловлювання партнера по спілкуванню;

– використовувати різні стратегії добування інформації зі звукового або письмового тексту й інтерпретувати отриману інформацію.

Таким чином, розробка науково обґрунтованої методології навчання французької мови як третьої іноземної в мовному ВНЗ повинна враховувати як загально-дидактичні принципи навчання іноземної мови, так і специфіку вивчення третьої іноземної мови на базі англійської та німецької мов. Формування комунікативної компетенції дозволить студентам використовувати французьку мову на базовому рівні в найбільш типових соціально детермінованих ситуаціях мовного безпосереднього й опосередкованого спілкування.

### **Список використаних джерел:**

1. Баграмова Н.В. Обучение второму иностранному языку в условиях модернизации образования // Обучение второму иностранному языку в вузе и школе: сб. ст. – СПб., 2006. – С. 5.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. Текст. / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. 2004. – № 1. – С. 4-7.
3. Martinez P. La didactique des langues étrangères / P. Martinez. Paris: PUF, 2008 . – 127 p.
4. Сафронова М.В. Формирование коммуникативной компетентности в условиях обучения второму иностранному языку // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – Выпуск № 3 / 2010, С.147-150.

## **ПРЕЗЕНТАЦИИ ПО ГРАММАТИКЕ И ТЕСТИРОВАНИЕ**

**Петренко И.П., Седьмая Е. В.**

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

В настоящее время бесспорным является тот факт, что обучение русскому языку как иностранному невозможно без применения современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Однако, как показал анализ, в данном вопросе отсутствует единая стратегия, использование ИКТ слабо связано с учебными программами и, зачастую, не проработано методически [3: 50-51]. В результате возникают противоречия между стремительным развитием науки и техники и традиционными моделями обучения РКИ. Эти проблемы, наряду со слабой общеобразовательной

подготовкой иностранных студентов, делают актуальной разработку эффективной технологии обучения грамматике РКИ.

Основу такой технологии, на наш взгляд, могут составить следующие положения:

- 1) грамматический материал преподносится в виде презентаций, с которыми студент знакомится дистанционно или в компьютерном классе;
- 2) материал закрепляется с помощью компьютерных обучающих тестов;
- 3) студенту предоставляется возможность самостоятельной работы как с обучающими, так и с контролирующими компьютерными тестами;
- 4) оценивается ведение конспекта.

Презентации грамматического материала составляются с помощью программ Microsoft PowerPoint, iSpring Suite [5] или Articulate Studio [4].

При правильном расположении, удачном цветовом оформлении, голосовом сопровождении примеров материал воспринимается студентами легче и быстрее, так как задействуется большая часть рецепторов. Уменьшаются затраты времени на занятия, поскольку для преподавателя отпадает необходимость использования доски, а студенты записывают лишь основной минимум. Студент, зная, что объясняемый материал передан ему в электронном виде, может вообще не записывать его на уроке, а оформить свой конспект позже самостоятельно, что снимает психологическое напряжение.

При этом важную роль, особенно для отстающих студентов, играет контроль ведения конспекта. То, что грамматический материал текстов, например, научного стиля речи для медиков, объясняется в интерактивном режиме с применением профессиональных терминов, создает предпосылки для овладения навыками общения на русском языке в области будущей профессиональной деятельности студента. А поощрение активности при изучении грамматики дополнительными баллами стимулирует студента к самостоятельному изучению материала до занятия. Важно, чтобы студент точно знал количественное выражение поощрения за правильный ответ.

Теоретический материал закрепляется с помощью компьютерных обучающих тестов, выполненных в среде перечисленных выше программ или с помощью программы Wondershare QuizCreator [6]. Компьютерное тестирование обеспечивает:

- 1) сокращение времени на выполнение теста;
- 2) снятие психологической напряженности у студентов с низким уровнем подготовки, что способствует лучшему усвоению материала;
- 3) усвоение и закрепление новой лексики, в том числе профессиональной.

Наличие в тестах смайликов и комментариев позволяет студенту проанализировать свои ошибки. При выполнении обучающего теста студенту разрешается пользоваться методическими указаниями по грамматике, консультироваться с преподавателем и другими студентами.

Выполнение на компьютере обучающих тестов сразу же после вербального закрепления отдельных фрагментов теории позволяет активизировать деятельность каждого студента и дает возможность оперативной обратной связи и пооперационного контроля действий всех студентов. При этом разрешение преподавателя на повторное выполнение компьютерных тестов и на пользование словарями и другими справочными пособиями снимает психологическое напряжение у студентов с более низким уровнем

знання языка. Обучаючі тести в подальшому можна перетворити в контролюючі за рахунок виключення перекладу, смайликів і коментарів.

Обидва види тестів (навчальні і контролюючі) видаються студентам у вигляді програмних продуктів для самостійної роботи. Тем не менше, рубежний (ітоговий) контроль засвоєння граматичного матеріалу представляється більш доцільним проводити у вигляді письмової контрольної роботи.

Приведені в повідомленні положення використовувалися при розробці різних комп'ютерних матеріалів, застосовуваних у Центрі міжнародного освіти ХНУ ім. В. Н. Каразіна [1,2].

### **Список использованных источников:**

1. «Виды глагола» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://dist.karazin.ua/moodle/mod/book/view.php?id=36236>
2. «Російська мова для іноземців» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://dist.karazin.ua/moodle/course/view.php?id=269>
3. Тряпельников А.В. Інтеграція інформаційних і педагогічних технологій у навчанні РКІ (методологічний аспект). – М., 2014. – 80 с.
4. «Articulate Studio '13» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.articulate.com/products/studio.php>
5. «iSpring Suite» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ispringsolutions.com/>
6. [«Wondershare QuizCreator»](http://www.wondershare.com/pro/quizcreator.html) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – [www.wondershare.com/pro/quizcreator.html](http://www.wondershare.com/pro/quizcreator.html)

## **ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Петько Л.В.**

*Україна, Київ, НПУ імені М.П. Драгоманова*

Серед існуючих технологій навчання ІМ майбутніх економістів для формування професійноорієнтованого іншомовного навчального середовища активно впроваджується кейс-метод (Case-study): метод конкретних ситуацій (D. Cotton, M.Piotrowsky), що дозволяє одночасно інтегрувати професійні та іншомовні комунікативні уміння студентів-менеджерів завдяки методичній «насиченості», «перетину» принципів активних навчальних технологій та активних форм навчання, а також цей метод є активним педагогічним прийомом у процесі навчання майбутніх управлінців.

**Метод ситуаційного аналізу** (*case study method* – метод навчання на основі розгляду випадків і ситуацій) полягає в тому, що стажер, ознайомившись з описом організаційної проблеми, самостійно аналізує ситуацію, діагностує проблему і представляє свої знахідки й рішення дискусії з іншими стажерами. Цей метод націлений на отримання стажером реального досвіду з виявлення та аналізу складних проблем. Контролюють дії учнів спеціально підготовлені керівники-інструктори. При обговоренні ситуації стажер, зокрема, дізнається про існування кількох шляхів вирішення складних

організаційних проблем і що його власне рішення часто обумовлене особистими схильностями й цінностями, тобто суб'єктивне й не є єдиним [1: 166].

Метод case-study базується на реальних ситуаціях і застосовується для отримання навичок у пошуку професійних рішень у запропонованих реальних ситуаціях. Case (кейс) – ключове слово даного методу, «ситуація» – пер. з англійської. Це докладно описані ситуації (проблеми) з реальної професійної практики, що потребують професійного аналізу та вирішення. Пропонуються студентам у письмовій формі шляхом читання, ретельного вивчення проблеми та її розуміння з подальшим обговоренням і наданням професійних рекомендацій щодо її розв'язання. «Найпоширеніше визначення ситуації говорить про неї як про сукупність елементів середовища, як про фрагмент середовища на певному етапі життєдіяльності індивіда. Таке розуміння ситуації дозволяє виділити її складові: діючі особи, здійснювана ними діяльність, тимчасові і просторові аспекти ситуації» [5].

Розповсюдження методу case-study належить Школі Бізнесу в м. Гарвард (США), що спеціалізується на вивченні менеджменту й маркетингу. Ще на початку ХХ століття студентам права (адвокати, юристи, криміналісти, слідчі) й медицини (лікарі, психологи, психіатри) пропонувалася для обговорення конкретна ситуація, пов'язана з майбутньою професією, що вимагала проаналізувати проблему, обговорити її та знайти шляхи її вирішення.

Студент, завдяки запропонованій ситуації, «потрапляє», «занурюється» в реальну ситуацію, бере на себе роль, виходячи із ситуації, є одним із комунікантів, заявлених у ситуації, де й починається пошук розв'язання проблеми, закладеної в запропонованій ситуації. Грамотно розроблений кейс розглядається як такий інструмент, завдяки якому до навчальної аудиторії привноситься під час навчального процесу частина реального життя або професійної ситуації, яку студентам треба проаналізувати й надати обґрунтоване професійне рішення. Навчання пошуку розв'язання проблемної ситуації, здатність до її визначення й характеристики є принциповим у застосуванні методу case-study.

З огляду на психодидактичний підхід В.І. Панова, який наголошує на доцільності проектування й формування такого навчального середовища, що сприятиме можливості вибору діяльності у створених навчальних і соціальних ситуаціях, в яких через комунікативну взаємодію відбувається зустріч навчально-виховного процесу з «простором» навчального середовища. Визначено три структурні компоненти навчального середовища: 1) технологічний (психодидактичний) компонент, розглядається як сукупність навчальної та ін. видів діяльності; 2) соціальний (комунікативний) – простір міжособистісної взаємодії; 3) просторово-наочний компонент, що забезпечує можливість необхідних просторових дій [4: 147–149]. М.О. Кательницька зауважує, що при цьому істотно змінюється діяльність педагога – на зміну репродуктивній діяльності щодо передачі студентам знань, умінь і навичок, приходять творча, продуктивна діяльність із проектування такої взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу [2: 4].

Слід також взяти до уваги особливості методу case-study в навчальній діяльності, які виокремила Т.Л. Лях: 1) неоднозначність розгортання ситуації й характер варіативності її вирішення засвідчило, що не буває однієї вірної відповіді, а це сприяє продукуванню декількох варіантів відповідей відразу; 2) кейси й додатки до них дозволяють

використовувати різноманітні джерела знань; 3) колективний характер пізнавальної діяльності припускає різноманітні форми роботи: обмін думками, обговорення, мозкову атаку, роботу в малих групах, дискусію. Колективність є передумовою синергетичного ефекту, тобто множення зусиль учасників навчання і множення пізнавального результату; 4) індивідуальна і групова робота в умовах вільного висловлювання ідей дозволяє говорити про творчий процес пізнання, що у свою чергу забезпечує наявність не тільки логічної моделі пізнання, але й механізмів образного, інсайтного пізнання [3].

### **Список використаних джерел:**

1. Десслер Р. Управління персоналом / Р. Десслер. – М. : Видавництво Біном», 1997. – С. 166
2. Кательницька М.О. Теоретичні підходи до визначення навчального середовища як педагогічного явища / М.О. Кательницька // *Наукові праці ДонНТУ. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія»*, 2013. – № 1 (13). – С. 1–4.
3. Лях Т.Л. Потенціал методу Case-Study [Web site]. – Access mode: [http://www.volunteer.kiev.ua/pages/62-potencial\\_metodu\\_sase-study](http://www.volunteer.kiev.ua/pages/62-potencial_metodu_sase-study)
4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. – СПб : Питер, 2007. – 352 с.
5. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

## **ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА РОСІЙСЬКОЇ МОВ ЯК ІНОЗЕМНИХ**

**Підгородецька І.Ю.**

*Україна, Харків, Харківський національний аграрний університет  
імені В.В. Докучаєва*

В останні десятиріччя активно розвивається така галузь знань, як лінгвокультурологія, що стає вагомим культурологічним орієнтиром у викладанні української та російської мов як іноземних. Серед напрямів сучасної лінгвокультурології мовознавці виокремлюють лінгводидактичний, орієнтований на методіку викладання мови як іноземної з погляду культурних розбіжностей носіїв різних мов [5: 261].

Актуальність розвідки зумовлена важливістю проблеми формування міжкультурної компетенції в умовах глобалізації освітнього простору. Як відомо, володіння іншою мовою ще не є запорукою комунікативної успішності, для якої необхідне поєднання мовного й культурного кодів у спілкуванні. Міжкультурну компетенцію розглядаємо як знання на підставі власної культурної компетенції чужих культурних стандартів, що ґрунтуються на традиційних культурних нормах і уявленнях. Культурні стандарти фіксуються у знаковій формі у вигляді культурно-мовного коду [5: 305].

Мета дослідження полягає у з'ясуванні методіки формування міжкультурної компетенції іноземних студентів, які вивчають українську й російську мови як іноземні, на основі мовного матеріалу лінгвокультурологічного змісту.

Лінгвокультурологія є «комплексною науковою дисципліною синтезуючого типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури і мови в їх функціонуванні й відображає цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їхнього мовного і позамовного змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети й культурні настанови» [1: 32]. Її складники, запозичені як із класичних, так і з сучасних наук, активно розвиваються і утворюють системну єдність [6].

До ключових лінгвокультурологічних понять належать:

код культури – це, за образним визначенням В.В. Красних, «невидима мережа», якою культура охоплює навколишній світ, категоризує, членує, структурує і оцінює його. Коди культури виражають за допомогою базових метафор. Виділяють антропоморфний, артефактний, зооморфний, гастрономічний та інші коди культури [3: 297];

культурний концепт – «... згусток культури у свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить у її ментальний світ. З іншого боку, концепт – це те, за допомогою чого людина сама входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї» [6: 40];

культурні настанови – це соціокультурні ідеали, «ментальні зразки», які відіграють роль регулятивів поведінки, у тому числі й комунікативної, членів етносоціуму [4: 37];

культурний простір – форма існування культури у свідомості її представників, що співвідноситься з індивідуальним і колективним когнітивним простором;

мовна картина світу – історично сформована в повсякденній свідомості певного мовного колективу й відображена в мові сукупність уявлень про світ, певний спосіб його концептуалізації;

лінгвокультурема – основна одиниця лінгвокультурологічного аналізу (слова, словосполучення, тексти, що мають етнокультурну цінність) [2: 141].

Найбільший лінгвокультурологічний потенціал має фразеологічна система, оскільки в мові закріплюються і фразеологізуються саме ті образні вислови, які асоціюються з культурно-національними еталонами, стереотипами, міфологемами й відтворюють характерний для тієї чи іншої лінгвокультурної спільності менталітет» [7: 233].

Іноземні студенти підготовчого відділення знайомляться з культурними реаліями країни, у якій навчаються, на практичних заняттях з російської та української мов, під час вивчення дисципліни «Краєзнавство», а також у позааудиторний час, відвідуючи разом із викладачами-кураторами історичні місця нашого регіону, музеї, театри, спілкуючись у повсякденному житті з представниками української спільноти.

Але найбільш часто використовуваним і, на наш погляд, найбільш дієвим методом формування міжкультурної компетенції є робота з текстами лінгвокультурологічного спрямування. Саме на повсякденних практичних заняттях з української або російської мови іноземні учні засвоюють через мовний матеріал необхідні правила й норми поведінки в новому для них культурному просторі, поступово знайомляться з традиціями і звичаями українського народу, системою цінностей, прийнятими в українському суспільстві.

Тексти, що містять культурологічну інформацію, мають бути не надто складними, їх не варто переобтяжувати зайвою інформацією. Робота з текстом може містити такі етапи: лексико-граматичні завдання як передтекстова робота, читання тексту, післятекстова робота (відповіді на запитання, переказ тексту) із можливим використанням творчих

завдань. Викладач у будь-який спосіб має пояснювати лінгвокультуреми. Наприклад, розповідаючи про українські національні та народні символи (прапор, герб, гімн, рушник, калину, вербу, пісню), краще доповнювати словесну розповідь аудіо- та відеоматеріалами.

Отже, використовуючи наукові досягнення лінгвокультурології у прикладному аспекті, викладач-філолог має формувати міжкультурну компетенцію іноземних студентів перш за все засобами мовного впливу, максимально заглиблюючись в емпіричне вивчення мовних фактів. Саме такий підхід в аспекті вимог сучасної іншомовної освіти та міжкультурної комунікації нам уявляється найбільш перспективним і продуктивним.

### **Список використаних джерел:**

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 330 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
3. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
4. Ольшанский И.Г. Лингвокультурология в конце XX века: итоги, тенденции, перспективы / И.Г. Ольшанский // Лингвистические исследования в конце XX века. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 26-55.
5. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
6. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М.: Академ. проект, 2004. – 992 с.
7. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (НА МАТЕРІАЛІ ДЕВІАТИВНИХ ФОРМ ПРИКМЕТНИКА)**

**Рязанцева Д.В.**

*Україна, Харків, Харківський національний автомобільно-дорожній  
університет*

Після визнання України незалежною державою престиж української мови та інтерес вивчати її як іноземну значно підвищилися, тому проблема викладання української мови як іноземної останнім часом стає дедалі актуальнішою. Для іноземних студентів, які навчаються в українських вишах, система навчання мови має бути структурно й комунікативно орієнтованою, тобто спрямованою на вивчення системи мови, її одиниць і категорій, зв'язків між ними тощо, а також на формування вмінь правильно виражати свої думки конкретною мовою.

Однією з ознак мовлення є його комунікативна зумовленість. Сучасні методисти [1; 2] погоджуються з тим, що розвиток мовлення слід здійснювати в ситуативно зумовленому контексті. Робота зі студентами в умовах навчальної комунікативної ситуації зможе забезпечити активізацію мовних знань і мовленнєвих навичок, а також розвиток комунікативних умінь.

Прикметник як частина мови, що характеризується низкою лексико-словотвірних, семантичних та граматичних особливостей, характерних лише для української мови, викликає певні труднощі в її вивченні іноземними громадянами. Значна кількість лексичних інновацій, зокрема й ненормативні ступеньовані форми прикметників, поступово з вузькоспеціальної сфери функціонування стають надбанням широкої мовної практики й літературної мови загалом, що й зумовлює необхідність розробки особливої методики у вивченні іноземними студентами нетипових граматичних явищ у сфері функціонування прикметника.

На початковому етапі вивчення прикметника української мови іноземні студенти ознайомлюються із особливостями граматичних категорій роду, числа та відмінка прикметника та їх залежністю від граматичних категорій іменника, з яким узгоджується прикметник; із лексико-граматичними розрядами прикметника та особливостями утворення кожного із ступенів порівняння, їхніми типовими засобами реалізації. Після розуміння системи типових уживань варто звернути увагу на прагматичний рівень, зокрема вираження оцінних значень у комунікативних ситуаціях.

Певні труднощі в розумінні категорії ступенів порівняння іноземними студентами може викликати традиційний поділ прикметників на якісні та відносні, оскільки характерною тенденцією сучасної української мови є тяжіння відносних, порядкових, присвійних та займенникових прикметників до ступеньовання, що є порушенням мовної норми й зумовлює ускладнення в комунікації між носіями мови та особами, які знаходяться на етапі оволодіння нею.

Сучасні художні, газетні, рекламні, інтернет і навіть словникові джерела подають численні форми компаратива, суперлатива та елатива, утворені з порушенням мовної норми, напр.: *І сонце було немилосердне — на такий сковородці навіть чорні маторжаники з гідкого тертого бурякового насіння **найголоденніші** не смажать* (В. Затулівітер); *Нема **нужденнішої** на землі людини, / Яка нікого у житті не любить* (І. Драч). Після наведення таких текстів поезій слід подати коментар, що ступеньовання зазнає ад'єктив із суфіксом *-енн-*, що не може утворювати ступені порівняння відповідно до мовних норм. Також слід зазначити, що в обох прикладах грами компаратива та суперлатива використовуються для актуалізації значення негативної оцінки, що пояснюється авторським задумом та впливом контексту — «результати оказіональних дериваційних процесів, уведені в художні комунікативно-прагматичні ситуації, спонукають адресата до переживання, викликають у нього певні почуття» [3: 235].

Для повного розуміння студентами мети використання метафоризованих ад'єктивних форм, окрім тлумачення нових смислів та оцінок, що виникли в тексті, слід пояснити механізм утворення таких форм. Викладач повинен наголосити, що протиріччя між граматичним значенням певного лексико-граматичного розряду прикметника і його формою ступеня порівняння зумовлює зміну лексичного значення, тобто граматичне значення в певному контексті впливає на лексичне значення слова, що внаслідок впливу починає виражати оцінне значення. Також у тексті посібників слід навести коментар щодо функційного стилю мови, в якому вживається ненормативна одиниця. Подання таких коментарів у текстах підручників сприятиме оволодінню комплексом прийнятих у суспільстві мовленнєвих жанрів, оскільки кожен із них має свій набір мовних засобів

і моделей поведінки.

Отже, реформування мовної освіти полягає насамперед у переорієнтації навчальних курсів з мови на розвиток в особи мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для того, щоб вона вирішувала життєві проблеми, задовольняла свої культурні запити й комунікативні потреби, пов'язані з практичною діяльністю. Робота з іноземними студентами в умовах навчальної комунікативної ситуації повинна спрямовуватися також на ознайомлення з нетиповими реалізаціями мовних одиниць у певних контекстах, зокрема й граматичних значень прикметникових форм.

### **Список використаних джерел:**

1. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю. О. Жлуктенко. — К. : Вища школа, 1971. — 222 с.
2. Колоїз Ж. В. Українська okazіональна деривація : [моногр.] / Колоїз Жанна Василівна. — К. : Акцент, 2007. — 311 с.
3. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна / О. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. — 2009. — Вип. 4. — С. 137–144.

## **ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТЕМЫ В ВУЗЕ**

**Свердлова И.О., Панасенко Л.О.**

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

Умение вести беседу является чрезвычайно важным для будущих инженеров, ученых, менеджеров. Так как в основе говорения как одного из видов речевой деятельности (РД) лежат соответствующие навыки, то ряд исследователей уделяли большое внимание процессу их формирования. Анализ психологической литературы показывает, что изучались физиологические основы навыков, их свойства, условия и этапы становления. Было доказано, что эффективность формирования навыков зависит от способа организации языкового материала в дидактических целях.

Анализ учебников и пособий для неязыковых вузов показывает, что языковой материал в них организован в соответствии с разделами традиционной грамматики, то есть по частям речи и членам предложения. Однако некоторые исследователи (М.М. Гохлернер, А.А. Леонтьев) высказали предположение, что именно такой принцип организации является причиной недостаточно высокой эффективности обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. Кроме того, в лингвистике, психологии и методике накоплен значительный опыт, позволяющий сделать вывод о том, что традиционная организация материала не является ни единственно возможной, ни наиболее оптимальной.

Авторами ряда лингвистических работ (Д. Уилкинз, Ф. Филлмор) были

предприняты попытки выделить в качестве единицы организации языкового материала функционально-продуктивные единицы, которые могли бы служить базой для порождения коммуникативных высказываний.

Психологические исследования также свидетельствуют о том, что существуют определенные отличия в процессе усвоения родного (РЯ) и иностранного (ИЯ) языков, и что нельзя автоматически переносить принципы усвоения РЯ на ИЯ. Усвоение РЯ происходит в условиях общения параллельно формированию системы понятий этого языка. Таким образом, языковой материал сначала поступает, а затем хранится в сознании носителей языка по понятийному принципу. Любое понятие, хранящееся в памяти, представляет собой глубинную универсальную мыслительную структуру, которая получает языковую интерпретацию на уровне поверхностной структуры и может быть передана разноуровневыми средствами – лексическими, грамматическими, лексико-грамматическими и т.д. Усвоение же ИЯ происходит в условиях, кардинально отличающихся от условий усвоения РЯ, что, по мнению Дж. Аллена, А.А. Леонтьева, может быть причиной существенных различий в усвоении РЯ и ИЯ.

Преимущества понятийной организации материала в условиях языковых вузов исследовались в небольшом количестве методических работ (Т.Н. Степкина, Ю.А. Склизов). Было доказано, что такая организация способствует повышению эффективности формирования иноязычных навыков и умений. Возможностями понятийной организации материала в условиях неязыковых учебных заведений занимались такие исследователи, как Н.Б. Гвишиани, М.Н. Кожина, О.Д. Митрофанова. Были предприняты попытки выделить круг понятий, лежащих в основе научной речи, определить языковые средства выражения данных понятий и составить комплекс упражнений, направленный на формирование лексико-грамматических навыков чтения литературы по специальности.

Вместе с тем, потенциал понятийной организации языкового материала при обучении говорению на профессиональные темы, в частности для формирования навыков этого вида РД, не изучался вообще.

В ходе нашего исследования было показано, что если языковой материал, на базе которого происходит формирование навыков устной профессиональной речи в условиях неязыковых технических вузов, организовать по понятийному принципу, то есть на основе научных понятий, то это повысит эффективность обучения говорению на профессиональные темы по следующим параметрам: высказывания студентов приблизятся к высказываниям носителей языка с точки зрения узуальности, аутентичности и вариативности; студенты усвоят практически весь набор языковых средств, потенциально способных реализовать соответствующие коммуникативные намерения; научатся различать смысловые оттенки таких средств и выбирать языковые явления, адекватные ситуации общения. Понятийная организация может оказать опосредованное влияние на эффективность формирования навыков чтения.

В докладе будут представлены комплекс упражнений для формирования навыков говорения на профессиональные темы в условиях понятийной организации и данные экспериментальной проверки эффективности разработанной методики.

# СОЦІОНІКА В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Селіверстова Л.І.

*Україна, Харків, Харківський національний університет  
імені В.Н.Каразіна*

За останні роки спостерігається активна розробка і впровадження в навчальний процес нових технологій, розвиток інтенсивних методів навчання комунікативної діяльності. Педагоги, лінгвісти, методисти постійно в пошуку нових стратегій і тактик оптимальних шляхів оволодіння студентами соціолінгвістичної, соціокультурної, дискурсивної, стратегічної компетенцій у вивченні української (російської) мови як іноземної. Однією з особливостей «української як іноземної» є формування вмінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні (діалогічному і монологічному мовленні), читанні, письмі.

До числа фундаментальних для методики наук належать педагогіка, психологія, лінгвістика, соціологія, культурологія, комп'ютерні технології. Психологія дає уявлення про мотивацію вивчення мови, види і роль пам'яті в навчанні, індивідуально-психологічні особливості студентів з точки зору характеру навчальної діяльності та засвоєння ними мови. На сьогодні, з нашої точки зору, цікавим є порівняння мотивацій вивчення іноземної мови. Дослідники російської мови як іноземної в ХХ столітті відзначали такі основні чинники: поширення мови у світі й використання її як міжнародного засобу спілкування, бажання долучитися до російської культури, естетична цінність, легкість / складність мови, можливість її застосування у практичній діяльності [1: 21-22]. У наш час на перше місце виходять суб'єктивні причини, властивості і стан самого студента-іноземця, привабливість країни навчання, авторитет університету, наявність сучасної матеріально-технічної бази, характер методичних прийомів навчання, психологічна обстановка в групі і навіть особисті здібності викладача. Зважаючи на такі зміни, робимо висновок, що прийшов час застосування соціоніки до розроблення нових напрямків методики викладання української (російської) мови як іноземної.

Соціоніка вивчає інваріантні (стійкі) типи мислення, поведінки людей, колективів, спільнот різного рівня, інтертипні відносини як між окремими особами, так і між колективами, спільнотами людей в інформаційному просторі. Литовський науковець Аушра Аугустінавічуте з'єднала типологію Юнга з теорією інформаційного метаболізму (обміну), розробленою відомим польським психологом і психіатром Анджеєм Кемпінські [2; 3]. Відповідно до цієї теорії психічне здоров'я людини залежить від кількості і якості оброблюваної ним інформації. Мовленнєва діяльність безпосередньо пов'язана з мисленням, почуттями, відчуттями, інтуїцією, ступенем володіння мовою та інформацією, психічним здоров'ям людини. Усі ці властивості людини формуються й виражаються в певних стосунках із навколишнім середовищем, що безпосередньо відбивається в мовленнєвій діяльності. На наш погляд, в освітньому процесі соціоніка

виступає як визначник закономірностей енергоінформаційної взаємодії іноземних студентів з викладачем і навколишнім середовищем в опануванні мовленнєвої діяльності українською (російською) мовою як іноземною.

Під час формування навчальних груп іноземних студентів для вивчення української (російської) мови як іноземної зазвичай враховується їхній профіль навчання (економічний, технічний, гуманітарний, медичний тощо). До групи потрапляють люди різних соціотипів, що ускладнює роботу як викладача, так і студентів. Від соціотипу людини залежить його стиль мислення. Форма (стиль) мислення – той спосіб, за допомогою якого носій соціотипу обмірковує й вирішує інтелектуальне завдання, що постало перед ним. Виділяється чотири основні стилі мислення – причинно-наслідковий (детерміністський), діалектико-алгоритмічний, фрактально-голографічний і вихровий. Детерміністи мислять ланцюжками причин і наслідків, що впливають одне з одного, алгоритмісти розподіляють потік думки на кілька конкуруючих напрямків, голографісти реконструюють проблему, поєднуючи кілька її чітких зрізів, вихровики мислять хаотично, швидко перескакуючи з одного витка думки на інший, відсікаючи варіанти, що не виправдалися. Кожен іноземний студент із представників певного типу мислення (соціотипу) приходять до розгортання мовленнєвої діяльності різними шляхами, а прискорити цей процес повинен викладач. Він зможе це зробити за наявності варіантів пояснення навчального матеріалу, оптимального для кожного соціотипу студентів.

Успішне оволодіння мовленнєвою діяльністю насамперед залежить від соціотипу студента і викладача. Різні соціотипи мають різний ступінь розвитку сенсорного сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення [4]. Індивідуальні відмінності стосуються й різних типів пам'яті: одні мають зоровий тип пам'яті, інші – слуховий, а хтось – зорово-руховий тощо. У одних наочно-образне мислення, а в інших – абстрактно-логічне. Це означає, що деяким студентам легше сприймати матеріал за допомогою зору, іншим – на слух; одні вимагають конкретного уявлення матеріалу, а інші – схематичного. Саме відмінність соціотипів студентів спонукає викладача до індивідуалізації навчання: створюються різні технології, стратегії і тактики опанування мовленнєвої діяльності. По-справжньому зрозуміти один одного можуть тільки люди одного соціотипу.

Соціотип зазвичай визначає поведінку особистості, її стосунки, а також індивідуальний стиль діяльності. Від властивостей соціотипу іноземного студента або викладача залежать не лише процесуальні характеристики їхньої діяльності (тобто стиль), а й результат. А це означає, що орієнтація методики навчання української (російської) мови як іноземної на соціотип студентів може істотно підвищити ефективність навчального процесу, а також вивести роботу викладача на новий рівень.

Серед перспектив подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо необхідність розглянути особливості формування змісту, способу, технологій навчання мовленнєвої діяльності іноземних студентів різних соціотипів.

### **Список використаних джерел:**

1. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов / А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
2. Соционика в образовании. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.socionic.ru/index>.

3. Педагогика, психология и соционика образования. Журнал. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://pedagogy.socionic.info>

4. Аугустинавичюте А. Соционика. Психотипы. Тесты / Аугустинавичюте А. – СПб. – М., 1998. – 416 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ПОЗИЦИИ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО МЕТОДА**

**Старостенко Е.И., Девятовская И.В.**

*Украина, Запорожье, Запорожский государственный медицинский университет*

В современной методике обучение иностранному языку рассматривается как обучение коммуникации в профессиональной и социокультурной сферах. Коммуникативное содержание обучения направлено на применение изучаемого языка в жизненной практике: как при овладении избранной специальностью, так и для общения в новой социальной среде. Коммуникативная функция языка -служить как средством выражения мыслей, так и способом познания. Язык является внешней формой отражения мыслительной деятельности. Когнитивная функция языка – служить средством познания. При решении учебных задач необходимо использовать это диалектическое единство когнитивных и коммуникативных функций. Несомненно, приоритетным в профессиональном образовании являются поиски новых подходов к организации процесса подготовки высококвалифицированных специалистов, которые владеют иностранными языками на уровне международных стандартов, имеют представление о межкультурном общении.

Сегодня проблема диалога культур исследуется как преподавателями, обучающими иностранных студентов, так и методистами. В методике преподавания иностранного языка нынешний этап называют «обучение иностранному языку в диалоге культур» – родной и иностранный язык выступают средством взаимопонимания в таком диалоге [1: 34]. Изучение языка в отрыве от культуры тех стран, где на этом языке говорят, невозможно.

Усвоение страноведческой информации в ситуациях повседневного общения носителей изучаемого языка не ведет к автоматическому пониманию другой культуры и успешному взаимопониманию между обучающимися. Предполагается, что взаимопонимание является само собой разумеющимся результатом обучения иностранным языкам. Но практика показывает, что это не так. Взаимопонимание – слишком сложный феномен. Поэтому необходимо обучать «пониманию чужого», так как готовность воспринимать чужое не является естественным свойством человека [2: 42].

В исследованиях последних лет основная цель межкультурного общения формулируется с когнитивных позиций: привитие способности к пониманию чужой культуры, критическому отношению к своей собственной культуре, способности оценивать, сравнивать. Иностранцы должны научиться понимать чужую культуру, чтобы иметь возможность вступить в диалог с носителями изучаемого языка и, следовательно, культуры. Когда в коммуникации участвуют представители двух различных культур, в контакт вступают два видения мира, два ментальных образования. И речевое общение этих людей «включает в себя не только обмен информацией, но и выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека [3: 354]. Воспитание толерантности в отношении к представителям других культур является результатом такого диалога. Сегодня как никогда остро стоит проблема терпимости к чужим культурам, пробуждение интереса и уважения к ним.

Научить общаться, научить создавать, а не только понимать иностранную речь – нелегкая задача. Общение – не только вербальный процесс. Знать значения слов и правила грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством коммуникации. Необходимо знать, как конкретное значение, предмет мысли живут в реальности мира изучаемого языка. Язык в первую очередь способствует тому, что культура становится средством общения.

Максимальное развитие коммуникативных способностей в межкультурном общении – перспективная, но очень трудная задача, стоящая перед преподавателями-русистами. Для ее решения необходимо освоить новые методы преподавания и принципиально новые учебные материалы, с помощью которых можно научить эффективно общаться в социально-культурном плане.

### **Список использованных источников:**

1. Пассов Е.И. Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования // Мир русского слова. - №1, 2001. С 34.
2. Пассов Е.И. Диалог культур: социальный и образовательный аспект // Мир русского слова.- №2, 2001. С 42.
3. Митрофанова О.Д. Лингводидактические уроки и прогнозы конца XX века // Доклады и сообщения российских ученых. Материалы IX конгресса МАПРЯЛ – М. 1999, с 354.

# МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ВНЗ – ЗВ'ЯЗОК СОЦІАЛЬНОЇ ПРИРОДИ ТА СУСПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Столярова Н.П.

*Україна, Харків, Харківський національний університет  
імені В.Н. Каразіна*

Пристосування людини до навколишнього середовища передбачає включення в специфічні соціальні відносини, які відіграють головну роль в її адаптації. Врахування діалектичної єдності соціальних і біологічних факторів у процесі «вживання» людини в нове для неї середовище є важливою передумовою дослідження проблеми адаптації.

Розглядаючи вищий навчальний заклад як соціальний об'єкт, соціально-педагогічну систему, та вступ молодої людини до ВНЗ як перехід її з однієї системи до іншої, логічно вважати адаптацію до умов навчально-виховного середовища вищого навчального закладу різновидом соціальної адаптації, яка проявляється в специфіці взаємодії її об'єкта та суб'єкта. Це має бути відображено в сутності вузівської адаптації. З одного боку, вищий навчальний заклад, як керуючий об'єкт, повинен передбачати систему заходів для успішного протікання адаптаційних процесів в ньому. З іншого, як основний підхід до розкриття сутності вузівської адаптації, слід виділити активну діяльність студентів щодо включення їх в нові умови.

У новому середовищі, в інших навчально-педагогічних умовах, іноземні студенти потрапляють в різні проблемні ситуації, які виникають у вищих навчальних закладах. У таких ситуаціях вони повинні засвоїти *механізми й норми* соціальної поведінки, *риси характеру*, та інші властивості, які мають адаптаційну значущість. На наш погляд, вивчення та аналіз механізмів адаптації буде сприяти досягненню більш швидкого й високого рівня адаптованості студентів-іноземців.

Вважаємо доцільним дати визначення поняття «*механізм*». Згідно зі словником С. Ожегова, – механізм – це послідовність станів процесів, які визначають певну дію, явище [3: 354]. Тобто, механізми адаптації – це повторювальні дії, моделі поведінки особистості, які вона застосовує в новому соціальному середовищі, для вирішення проблемних ситуацій у процесі пристосування. Причому дослідники вважають, що адаптація здійснюється не за допомогою окремих механізмів, а цілого *комплексу механізмів*. Так, А. Растова вважає, що в процесі адаптації студент, у першу чергу, виступає *суб'єктом діяльності і спілкування* [4: 76].

Слід зазначити, що адаптація – процес безперервний, оскільки не припиняється ні на один день, та коливальний, бо навіть протягом дня відбувається переключення в різні сфери: *діяльність, спілкування, самосвідомість*. Розглянемо ці механізми адаптації докладніше.

Для іноземних студентів у *сфері діяльності* адаптація означає, перш за все, засвоєння нових видів навчальної роботи [1: 198]. І головне – пристосування до нового освітньо-виховного середовища, до інших умов життя і побуту. Протягом усього процесу адаптації студент постійно має справу з розширенням «каталогу» діяльності, тобто відбувається

процес розширення можливостей індивіда як суб'єкта діяльності.

В основі *механізму спілкування* лежить потреба особистості в спілкуванні як на мікрорівні (студентська група, однокурсники), так і на макрорівні (суспільство), оскільки це розширює світогляд іноземних студентів, сприяє засвоєнню нових правил, норм поведінки, культури під час активної взаємодії з іншими індивідами. Спілкування розглядається також з позиції розширення впливу. З теоретичної точки зору таке розширення сфери спілкування є само собою зрозумілим, оскільки спілкування нерозривне з діяльністю. Але, окрім цього, важливо визначити, як і за яких обставин здійснюється збільшення зв'язків спілкування (у навчальній групі, у вузівському колективі, у гуртожитку і т. д.) та що отримує іноземний студент від цього процесу.

Нарешті, адаптація іноземних студентів включає і своєрідне звикання, визнання тих необхідних змін, які відбуваються в *самосвідомості особистості* в процесі засвоєння нових видів *діяльності і спілкування*. Одні іноземці меншою мірою, інші – більшою, але всі вони обов'язково поступово усвідомлюють ці зміни. Тобто, потрібно звикнути, адаптуватись до вузівських умов життя, навчання, дозвілля, проживання, побуту та інше. Самосвідомість – процес становлення в людині образу її «я» – надзвичайно важливий механізм, оскільки додає іноземному студенту впевненості, формує його відношення до нового етнічного й навчального середовища, допомагає адаптуватись, «освоїтись» в суспільстві.

*Також очевидно*, що важливим механізмом соціальної адаптації студентів-іноземців є *мова, комунікабельність, активність адаптаційних процесів*. «Активність адаптивної системи розкривається, перш за все, на рівні тієї інтегруючої діяльності, яка дає можливість репрезентувати свої майбутні зміни, які є наслідком інформації, що приходить з зовні, й у відповідності з цим будувати модель своєї завтрашньої діяльності» [2: 111].

Таким чином, розглянуті *механізми адаптації* іноземних студентів відображають сутнісні характеристики соціальної адаптації як постійного, безперервного, стійкого процесу, завдяки якому відбувається зв'язок соціальної природи особистості та суспільної діяльності.

### **Список використаних джерел:**

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М., 1985. – 48 с.
2. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 23.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов – М. : Русский язык, 1982. – 816 с.
4. Радова А. М. К вопросу о состоянии социализации и социальной адаптации личности / А. М. Радова. // Тр. Алтайского политехн. инс-та. – Барнаул, 1974. – Вып. 37. – С. 73 - 85.

# ВИКОРИСТАННЯ РЕГІОНОЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ У ВИКЛАДАННІ РОСІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ СТАДУЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ

Стребуль Л.О.

*Україна, Дніпропетровськ, Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара*

Українська та російська мови як загальноосвітні дисципліни передбачають, перш за все, засвоєння лінгвістичних понять, умінь і навичок, а також спрямовують опанування іноземцями країнознавчої інформації, зокрема соціально-політичних, історико-географічних і культурологічних понять і явищ тієї країни, де вони на цей час перебувають.

Взаємодія та взаємопроникнення культури-мови явище очевидне, тому що мова як засіб комунікації вбирає в себе все, що пов'язане з суспільством.

Вплив іноземної мови та відповідних історико-культурологічних явищ на комунікативність студентів-іноземців, асиміляція, або, навпаки, неможливість, або небажання перейти в іншу культурну і дискурсивну парадигму». [1: 52], привертають увагу багатьох сучасних мовознавців, культурологів, психологів. Питання формування лінгвокультурологічної компетенції розглядаються у наукових працях Е. Верещагіна, В. Костомарова, О. Митрофанової, А. Білової та інших [2; 3].

У нашій повсякденній навчальній праці зі студентами-іноземцями формування лінгвокультурологічної компетенції починається зі створення позитивного уявлення про країну, регіон, місто чи відповідний мікрорайон і вулиці, де студенти проживають у цей час.

Насамперед у навчанні й позааудиторній роботі, ми виділяємо:

1. Ознайомлення з історико-географічними особливостями та культурними цінностями України та її регіонів, наприклад, Дніпропетровщини. Через екскурсії до країнознавчих, художніх, літературознавчих та інших музеїв м. Дніпропетровська та його області, а також шляхом екскурсій-подорожей до сусіднього Запоріжжя, до Запорізької Січі и Хортиці; до всевітньо відомого Софійського парку в Умані; до музею-садиби українського письменника Івана Котляревського у Полтаві.

2. Дніпропетровськ театральний розкриває багатоманітні види й жанри драматичного й літературного мистецтва, тому відвідування театрів – не менш важливий засіб ознайомлення з культурою нашого народу, тому що театр – це не тільки невичерпне джерело натхнення, але й наочний приклад життя українців, зокрема дніпропетровців, учора й сьогодні.

3. Третій шлях формування лінгво-культурологічної компетенції – це проведення щорічних міжвузівських студентських науково-практичних конференцій (у цьому році вона відбудеться під гаслом: «Кожен, хто чесний, встань разом з нами проти пожежі війни»).

4. Стали традиційними засідання за круглим столом «Україна очима іноземців», «Мій рідний український край», конкурси декламаторів поезії усіх країн («Весна, любов,

добро і мир у 2015 році»); олімпіади з російської та української мов та багато іншого.

Можливість спілкування у неформальній творчій атмосфері створюється всіма формами поза аудиторної роботи, виявляє бажання перейти та сприйняти іншу культуру.

Практика використання у навчальній роботі з іноземцями країнознавчих знань дає позитивний результат у засвоєнні як лінгвістичних, так і культурологічних знань.

### **Список використаних джерел:**

1. Белова А.Д. Лексична семантика і міжкультурні стереотипи // Мова і культура. К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2004. - с.48–50.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови. - Київ. 2003. – с. 43.

## **СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСОВ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**Тараненко В.В.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет*

На современном этапе актуальными являются вопросы методики комплексного применения различных электронных средств обучения в учебном процессе. Как показывает анализ литературы по данному вопросу, само понятие комплексности разными исследователями трактуется по-разному.

Под комплексным использованием понимают наличие и применение сформированного комплекта компьютерных средств обучения, предназначенных для решения дидактических задач с целью достижения заданного уровня обученности студентов. В этом случае комплексность зависит от того, какие дидактические цели ставит преподаватель, как он располагает материал, как и когда будут применяться мультимедиа средства, то есть какова сама логика проектирования этого комплекса [1].

По другому определению, комплексность – это объединение нескольких автономных видов информационных средств обучения с целью получения новых дидактических возможностей. Ряд же исследователей убеждены, что комплексность определяется применением различных видов информационных технологий на всех видах занятий по учебной теме в сочетании с традиционными печатными учебными пособиями в соответствии с общим дидактическим замыслом [2].

Многообразие точек зрения свидетельствует о сложности данного понятия и о разнообразии подходов к его трактовке: техническом, методическом, содержательном, организационно-плановом и других.

Наиболее оптимальным способом комплексного применения информационных

технологий в процессе обучения представляется сочетание различных видов программных продуктов в зависимости от этапа усвоения учебного материала, включая определяющую роль преподавателя как организатора активной учебно-познавательной деятельности студентов.

Использование сразу нескольких видов электронных материалов небольшими порциями может повысить степень эффективности усвоения материала, так как для современного студента виртуальная среда – это, можно сказать, привычная среда обитания.

Предлагается следующий алгоритм использования электронных средств обучения. Новый материал вводится с помощью презентации Power Point. Именно эта среда дает наибольшие возможности для разнообразных способов подачи материала, особенно функции анимации. Кроме этого, возможность автоматизировать последовательность подачи материала позволяет свести к минимуму действия преподавателя.

Внутри такой презентации слайды логически не связаны между собой, то есть не вытекают последовательно один из другого, а представляют собой базу учебного презентативного материала на одну тему. В презентации также имеются варианты последовательности подачи одного и того же материала, что дает возможность преподавателю сформировать нужный ему набор.

Дальнейшее усвоение материала проходит в интерактивном режиме, когда студент (или группа студентов), используя функции SMARTboard, активно участвуют в познавательном процессе. Для этого в программе SMART notebook создана вторая презентация к этому уроку. Интерактивные игровые задания направлены не только на первичное закрепление нового материала, но и на расширение знаний о сфере употребления изучаемых грамматических явлений. Эта презентация также построена по принципу свободной комплектации, и преподаватель выбирает и демонстрирует слайды в соответствии со своим представлением о ходе урока.

Третьим этапом урока является самостоятельное выполнение заданий по изучаемой теме в среде Hot Potatoes. Сначала такое задание можно вывести и на интерактивную доску. Это аналог выполнения упражнений, когда один студент (сильный) работает у доски, а остальные – в своих тетрадях (в данном случае, на своих компьютерах). Следующее задание студенты выполняют самостоятельно.

Возможно также дать студентам домашнее задание в виде файла с помощью рассылки на электронные адреса. В этом случае упражнения работают как тренажер для самостоятельной работы студента и не проверяются преподавателем. Эту функцию выполняет компьютер.

Заключительным этапом работы по изучаемой теме является мини-тест. Он выполняется студентами в начале следующего урока в течение 15 минут. Тест выполнен в инструментальной среде MyTest.

Таким образом, использование комплексного применения электронных средств на уроке и свободная комплектация слайдов внутри каждой презентации представляется эффективным методом введения и закрепления нового материала.

## **Список использованных источников:**

- 1.Новиков В.А. Дидактическая эффективность АОС.– М.: НИИ ВШ, 1985. – 42 с. [www.ict.edu.ru](http://www.ict.edu.ru)
2. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000. – 145 с. <http://tsput.ru/res/informat/Uchebnik/3.htm#2.2>.

## **НАУЧНЫЙ ДИСКУРС В ОБЩЕМ ЦИВИЛИЗАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ**

**Тибайкина Т.Л.**

*Украина, Днепрпетровск, Днепрпетровский национальный университет железнодорожного транспорта имени академика В. Лазаряна*

Современное развитие науки требует особых высокоорганизованных подходов как в презентации научных данных, так и в их интерпретации, что успешно достигается благодаря междисциплинарному лингвистическому феномену – дискурсу. Само понятие дискурса было впервые представлено Мишелем Фуко. Согласно Фуко, дискурс представляет собой совокупность высказываний в определенной области, и структурирует способ говорения на ту или иную тему, о том или ином объекте, процессе [1].

В широком смысле, под дискурсом подразумевают сложное коммуникативное образование, состоящее из коммуникативных ситуаций и реализуемых в них контекстов. Дискурс не существует вне текста, но он не замыкается на нем, так как является сверхлингвистическим образованием. Поскольку дискурс актуализируется в социокультурных практиках, он выполняет когнитивные, коммуникативные и социальные функции. Дискурс – диалогичен и включает тематически связанные дискурсы других авторов.

Особый тип дискурса – научный дискурс, который участвует в процессе создания, трансляции и использования знаний. Он включает в себя теоретичность, логичность, обоснованность, установку на поиск истины, критицизм и креативность. Его целью является речевое воздействие одного субъекта науки на другого с целью установки истинности знаний. Текстовое выражение научного дискурса включает конструкции убеждения. Как утверждает Роберт Л. Скотт, «правда возникает лишь в процессе совместного критического исследования» [4]. Иными словами, ученые отстаивают свою точку зрения через высказывания и суждения, которые представляют собой неотъемлемую часть привилегированной деятельности сообщества собратьев-мыслителей [3]. Научный дискурс является тем «полем битвы», где рождается истина. Каждый ученый строит свои высказывания таким образом, чтобы они были либо приняты, либо отвергнуты его оппонентами. В первом случае это ведет к прогрессу в познании, а во втором – служит аргументирующей базой для дальнейшей реформы в науке [5].

В практике современного научного сообщества используется такое понятие, как герменевтический мета-дискурс, под которым подразумевается интерпретативная

функция критического дискурса. При этом интерпретативная практика предполагает наличие надлежащим образом передаваемых сообщений в конкретном контексте, что формирует коммуникативную компетентность или базовые коммуникативные навыки. Содержание такого дискурса непосредственно строится на когнитивных навыках и дедуктивном пояснении, в основе которого стоит анализ причинно-следственных связей. В связи с чем Грис [2] делает выводы о том, что нельзя утверждать то, что может быть ошибочным или для доказательства чего недостаточно свидетельств. Здесь ученый сначала исследует явление, а затем доказывает научный факт методом размышления и дискуссии с воображаемыми или реальными оппонентами.

Доказательная база научного дискурса изобилует наличием таких стилистических приемов, как метафора и аналогия. Моделирование и практика построения аналогий и метафор является мощным стратегическим методом в практике открытий и установлении связи между различными концептами. Эти приемы выступают в качестве соединительных связей, которые позволяют объединить разрозненные факты в стройную теорию.

Как утверждают ученые, невозможно синтезировать вещество, обосновать построение модели, построить парадигму, сформулировать теорию, опираясь лишь на «голые» факты. Построение модели требует индуктивного «прыжка», где тщательно отобранные примеры должны быть преобразованы в логически обоснованные предпосылки, тщательно выверены, а затем пояснены с помощью традиционного научного метода.

#### **Список использованных источников:**

1. Foucault M. "The order of discourse"// Language and politics. London: Basil Blackwell. – 1984. – P. 108-138.
2. Grice H. Paul "Logic and conversation"// Speech Acts. Cole P. and Morgan J.: New York: Academic Press. – 1975. – P. 41-58.
3. Gross Alan G. "The Origin of Species: Evolutionary Taxonomy as an Example of the Rhetoric of Science" // The Rhetorical Turn: Invention and Persuasion in the Conduct of Inquiry. Ed. Herbert, W. Simons. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
4. Scott R.L. "On Viewing Rhetoric as Epistemic"// Central States Speech Journal 18 (February 1967). – P. 9-16.
5. [Zamora B. J.](#) "Rhetoric, Induction, and the Free Speech Dilemma"// Philosophy of Science, 73. – 2006. – P. 175-193.

# ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Тихоненко О.В.

*Україна, Харків, Харківський національний аграрний університет  
імені В.В. Докучаєва*

Сьогодні орієнтир європейської спільноти на міжкультурну комунікацію та міжкультурну освіту є актуальним. Зі зміною геополітичної ситуації європейське суспільство стало більш мобільним. Сучасне соціально-економічне становище в Україні потребує високих вимог до якості вищої освіти, знань майбутніх фахівців усіх галузей науки й рівня їхньої професійної компетентності. Професійно-орієнтоване навчання мови завжди мало важливе значення, особливої значущості набуває нині. Викладачі працюють у пошуках нових мовних стратегій для підвищення ефективності мовної підготовки іноземців. Розглядаючи нові підходи в методиці викладання мови, ураховуються такі взаємопов'язані категорії, як мовна особистість і міжкультурна комунікація. Питання мовної особистості й міжкультурної комунікації були й залишаються в полі уваги вчених (Д. Б. Гудков, Ю. Н. Караулов, Л. П. Клобукова, В.В. Красних та ін.).

Очевидно, що мовна особистість є ключовим концептом у теорії міжкультурної комунікації. Мовна особистість проявляє себе у мовленнєвій діяльності, має характер, зацікавлення, соціальні та культурні переваги й установки, володіє сукупністю знань, уявлень і є представником певної мовної спільноти [1: 53]. Мовну особистість розуміють як узагальнений образ носія культурно-мовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, концептів, установок і поведінкових реакцій [2: 145]. Завдання формування повноцінної мовної особистості студента має стати об'єктом уваги всіх дисциплін гуманітарного циклу.

Українська мова є невід'ємною складовою мовної підготовки майбутніх фахівців. Навчання живої української мови іноземних студентів спрямоване на формування їхньої професійно-термінологічної компетенції. У процесі вивчення іноземними студентами української мови відбувається осягнення чужої, далекої національної картини світу, особливостей ментально-лінгвального комплексу представників іншого культурного соціуму. Студент як мовна особистість задіюється до певної національної культури через засвоєння основних національно-детермінованих концептів і символів іншої культури, сприйняття іншої соціокультурної спільноти. Тому основною метою навчання української мови іноземців є формування комунікативної культури мовної особистості. У процесі мовної підготовки відбувається формування лінгвістичної, мовленнєвої, предметної і дискурсивної компетенції як комплексу знань, навичок, умінь, здобутих людиною, зокрема у процесі навчання мови, що складають змістовний компонент її діяльності та комунікативної, соціокультурної й соціальної компетентності як властивості особистості, що визначає її здатність до діяльності на основі відповідної компетенції [3: 17]. У міжкультурній комунікації важливо враховувати особливості національного характеру співрозмовників, а також специфіку їхнього емоційного складу й національні

особливості мислення. Міжкультурна комунікація виступає як комплексний мовний взаємозв'язок, у якому люди належать до різних національних спільнот, обмінюються досвідом, думками. Культура такого спілкування залежить від загального рівня мовців, їхнього вміння дотримуватися загальнолюдських цінностей. Готовність до міжкультурної комунікації – найголовніший критерій мовної особистості студента, зокрема сформованої в нього міжкультурної компетентності. Заохочення студента-іноземця до іншого соціокультурного досвіду спілкування є актуальним завданням, що відповідає головним принципам реформування системи освіти. У зв'язку з цим до навчальної програми з української мови для іноземців доцільно вводити компонент, спрямований на формування у студентів умінь сприймати і створювати текст. Адже текст є основною одиницею спілкування, а також вищою одиницею навчання. Текстоцентричний підхід нерозривно пов'язаний із комунікативно-діяльним підходом у навчанні мови. Так, граматичний і лексичний матеріал курсу української мови для іноземних студентів аграрного ВНЗ відібрано з урахуванням мети й завдань навчання, що визначають комунікативні й пізнавальні потреби студентів-іноземців перших курсів. Це адаптовані тексти фахового спрямування, а саме: «Економіка як наука», «Економічна діяльність», «Моя майбутня професія – економіст», «Менеджмент», «Політична карта світу», «Україна – промислова і аграрна країна», «Сільське господарство України», «Рослинництво як провідна галузь сільського господарства», «Тваринництво в Україні», «Вплив екології на здоров'я людини», «Бобові культури», «Пшениця», «Про “живу“ і “мертву“ воду», «Флора і фауна України» тощо, які можуть служити моделями складання монологічних висловлювань із тем, бути предметом професійного діалогу й на інших дисциплінах, а також сформують уявлення про мовну картину світу українського аграрного дискурсу.

Іноземний студент вивчає українську мову не лише як засіб вираження думки, але і як джерело пізнання української національної культури. Інформацію соціокультурного змісту висвітлено в таких текстах, як «Україна», «Київ – столиця України», «Державні символи України», «Звичаї та обряди українського народу», «Народні свята і традиції», «Історія гривні», «Традиції українського етикету», «Харків – «Перша столиця» тощо. Такий матеріал має пізнавальний характер, а також дозволяє студентам ознайомитися з культурною, побутовою та соціальною сферами України, поділитися знаннями про культуру свого народу. Кожен із текстів містить українсько-російський словник-мінімум, а також перед- і післятекстові завдання, спрямовані на максимальне засвоєння й активне використання комунікативних конструкцій, основ граматики української мови.

Отже, у процесі навчання української мови іноземних студентів на тлі міжкультурної комунікації відбувається формування міжкультурної мовної особистості. Необхідним у формуванні мовної особистості студентів університету до міжкультурної комунікації є створення лінгвопрофесійного середовища, що дозволить розвиватися майбутньому фахівцеві у процесі вивчення мови, а також адаптуватися в українському мовно-ментальному оточенні.

### **Список використаних джерел:**

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.

2. Плотницкая С.В. Языковая личность студента и межкультурная коммуникация /

С.В. Плотницкая, О.И. Еременок // Мова і культура. – К.: Видав. Дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип.11, Т.V(117). – С.144-146.

3. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность: Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А.Н. Щукин // Рус. яз. за рубежом. – 2000. – № 5. – С. 14–20.

## **ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

**Тітар О.О., Шаповал В.І.**

*Україна, Харків, Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна*

Інтенсивне розширення міжнародних освітніх контактів, збільшення кількості молодих людей, які бажають отримати освіту за межами своєї країни, в сучасному глобалізованому світі обумовлюють більш жорсткі умови конкуренції на ринку освітянських послуг. Це вимагає від ВНЗ зосередитись на забезпеченні високого рівня якості освіти іноземних студентів, який, у першу чергу, значною мірою залежить від їхньої соціально-психологічної адаптації в країні перебування. Оскільки в ХНУ імені В.Н.Каразіна згідно з існуючими навчальними планами економічні дисципліни переважно вивчаються на першому, другому курсах більшості факультетів, де є значний за кількістю контингент іноземних громадян (фундаментальної медицини, іноземних мов), то саме роль викладачів цих дисциплін у забезпеченні навчально-педагогічних аспектів їхньої адаптації не можна недооцінювати. На жаль, не всі викладачі усвідомлюють цей очевидний факт і не вбачають в її невиконанні чи неефективній реалізації, зі свого боку, одну з головних причин низької успішності іноземних студентів з економічних курсів та їхньої слабкої мотивації до їх вивчення. Існуючі ж серед викладачів спроби традиційно перекласти цілковиту відповідальність за це лише на недостатньо високий рівень загальної та мовної підготовки іноземних студентів (особливо з азіатського регіону) є некоректними і сьогодні неприпустимими.

Досвід роботи свідчить, що у процесі вивчення економічних дисциплін проблеми адаптації іноземних студентів пов'язані з необхідністю подолання ними труднощів, обумовлених новою для них за характером, змістом організацією навчального процесу; поганим або недостатнім для розуміння навчальним матеріалом у підручниках, на лекціях володінням як російською, українською, так і англійською мовами; складністю економічних курсів як у змістовному, лексичному аспектах, так і внаслідок необхідності сприйняття їх викладання на слух; великим об'ємом навчального матеріалу; відсутністю навичок самостійної та наукової роботи. Усвідомлюючи це, викладачі економічних дисциплін повинні допомогти іноземним студентам, по-перше, прилаштуватися до навчання у ВНЗ, по-друге, сам процес засвоєння ними економічних знань. З метою

подолання організаційної дезорієнтації іноземні студенти повинні бути в обов'язково забезпечені в електронній та паперовій формах навчальними програмами курсів, календарними планами проведення лекцій, семінарських занять, консультацій, проміжних і підсумкових форм контролю знань. При цьому необхідно докласти зусиль для того, щоб вони правильно зрозуміли і засвоїли їх.

Потрібно сформувавши у іноземних студентів чітке уявлення про головні існуючі джерела в економічній проблематиці, показавши їхні переваги та недоліки; ознайомити їх з різними видами оформлення опрацьованого матеріалу, порадивши найоптимальніші із них, виходячи із мети, завдань курсу, умов навчальної діяльності. Провести значну роботу з критичного переосмислення навчальних курсів з метою оптимізації їх змісту та обсягів. На лекціях, семінарських заняттях слід чітко дозувати навчальний матеріал, не допускаючи перевантаження студентів інформацією, викладати його логічно, в доступній для сприйняття формі. Для полегшення засвоєння економічних знань і підсилення зацікавленості в їх отриманні використовувати малюнки, схеми, графіки, опорні конспекти, звертатися до розгляду економічних закономірностей через призму сфери майбутньої професійної діяльності студентів, апелювати до їхньої особистості, соціального досвіду, практичних економічних проблем як в Україні, так і в країнах, з яких приїхали студенти. Не допускати комунікаційних непорозумінь, а саме: вживати точні слова за суттю, а не загального характеру, або які можливо двояко тлумачити; наводити й записувати на дошці англійські варіанти головних економічних термінів; підтримувати відповідність між вербальним змістом та невербальною формою повідомлення; проявляти терпіння, повагу до іноземних студентів, демонструвати зацікавленість у результатах їх навчання, створювати емоційно комфортне для них середовище на заняттях.

Таким чином, у викладачів економічних дисциплін є достатній арсенал засобів, реалізація яких дозволить прискорити процес організаційно-навчальної адаптації іноземних студентів і, як наслідок, поліпшить якість їх навчання як економічних дисциплін, так і в цілому.

# ІЗ ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» У БДМУ

Ткач А.В.

*Україна, Чернівці, Буковинський державний медичний університет*

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з вивчення мови свого фаху. Це означає, що будь-який спеціаліст повинен вільно користуватися усною та писемною формами професійного спілкування, мати чималий активний лексичний запас відповідної термінології, уміти оформляти різноманітні документи, у тому числі фахові, володіти основами культури мовлення та мовленнєвого етикету, бути вправним, виголошуючи промови й доповіді на актуальні теми. Для цього необхідні ґрунтовні теоретичні знання з навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», а також уміння використовувати їх у процесі практичної діяльності.

Передумовою успішного засвоєння й подальшого активного використання базової наукової, офіційної та професійної термінології, опанування різними стилями української мови є виконання вправ і тестових завдань різного ступеня складності. Саме тому на практичних заняттях студентам-медикам пропонуємо тренувальні вправи таких видів: 1) граматичні; 2) розраховані на вибір правильної відповіді; 3) редагування текстів; 4) робота зі словниками; 5) творчі завдання; 6) завдання-дослідження; 7) завдання-міркування тощо. Зазначимо, що вони мають узагальнений характер, а отже, їхнє виконання передбачає глибоке знання теоретичного матеріалу. Крім того, завдання розраховані і на роботу в аудиторії, й на позааудиторну роботу студентів.

Окремої уваги заслуговують тестові завдання, як-от: творчі тести, тести-доопрацювання, тести на вибір правильної відповіді. Вони активізують пізнавальну діяльність студентів, їхнє творче мислення, сприяють поглибленому засвоєнню лексики та граматики, виробленню вмінь добирати й осмислено використовувати мовні засоби з урахуванням їхніх значень та функцій у відповідних ситуаціях спілкування.

Важливим моментом наприкінці вивчення предмета „Українська мова (за професійним спрямуванням)” є виконання тематично-підсумкових та узагальнювальних контрольних робіт – з елементами тестування, творчого підходу до вирішення мовних проблем, з екскурсами у сферу стилістичної правки, редагування текстів російсько-українського перекладу тощо. Акцент робиться й на особливостях культури спілкування в нетипових ситуаціях.

Отже, ґрунтовне й послідовне вивчення професійної мови, підвищення мовно-національної культури майбутніх медичних фахівців є запорукою вільного самовираження особистості, формування справжніх патріотів своєї держави. І, безперечно, ключова роль у формуванні національно свідомої еліти сучасного суспільства відводиться педагогічній майстерності й досвіду викладача, який повинен творчо, гнучко, комбіновано застосовувати різні методи навчання – традиційні та інноваційні.

# УДАРЕНИЕ КАК СМЫСЛОРАЗЛИЧИТЕЛЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОМОГРАФОВ

Тукова Т.В.

*Украина, Полтава, Украинская медицинская стоматологическая академия*

Усиление роли устного публичного общения в современном активно изменяющемся обществе привело к появлению новых стилистических подвижек, вызванных активизацией общей тенденции сегодняшнего дня во всех сферах деятельности человека – тенденции к контаминированию. Описываемая В.Г.Костомаровым устно-книжная форма общения получает всё большее распространение. В связи с этим должно возрасти внимание и к акцентологическому оформлению речи. Особое значение оно приобретает в сферах деятельности, характеризующихся повышенной коммуникативной нагрузкой. Медицинский дискурс – одна из таких сфер. В ходе подготовки студента-медика, как правило, основное внимание обращается на усвоение лексического и грамматического материала. Фонетическая работа с инофонами в основном концентрируется на правильном произношении звуков и их сочетаний. На правильную постановку ударения мало и не системно концентрируется внимание как в учебной литературе, так и в ходе практических занятий в аудитории русскоговорящих студентов и в среде студентов-иностранцев. Хотя практика показывает, что при обучении русскому языку постановка ударения во многих словах и формах слов проблематична. Этот факт обуславливает актуальность данного разыскания. Целью сообщения является описание омографов-существительных как проблемных акцентологических сфер в устной речи студентов-медиков.

Наибольшую трудность для иностранцев, изучающих русский язык, представляет ударение, его свободный (разноместный) характер, так как оно не закреплено за каким-то слогом во всех словах русского языка. Русское ударение является подвижным, так как в одном и том же слове в зависимости от изменения слова по грамматическим категориям ударение может изменяться. Разноместность и подвижность русского ударения устраняет монотонность речи, способствуя ее ритмической организованности.

Русское ударение является важным смыслообразующим средством в случае одинакового написания различных по смыслу языковых единиц. В зоне особого внимания лингвистов омографы оказались только в XXI веке.

В медицинских учебных текстах можно обнаружить омографы нескольких типов:

- лексические: мокрОта (слизь) – мокротА (сырость), зАворот (загиб) – заворОт (поворот), пОра (на коже) – порА (идти), свЕдение (знание) – сведЕние (от свести);
- лексико-грамматические: колОк (на гитаре) – кОлок (колкий), мелОк (для письма) – мЕлок (мелкий), низОк (низина) – нИзок (низкий), катОк (для фигурного катания) – кАток (каткий); мылА (натриевые) – мЫла (от мыть), сОли (калиевые) – солИ (от солить); крУгом (очерчен) – кругОм (светло), бЕгом (заниматься) – бегОм (бежать);
- грамматические: волОкна – волокнА, кОльца – кольцА, пятна – пятнА, лицА – лицА,

чИсла – числа; седИны – седиНЫ, бОроды – бородЫ, гОловы – головЫ, стОроны – сторонЫ, нОздри – ноздрИ; белОк (вещество) – бЕлок ( бЕлка), железА (орган) – *желЕза* (желЕзо); тОков (электрических) – токОв (молотильных или глухариных); хлебОв (в поле, на корню) – хлЕбов (круглых); пАры (пАра) – парЫ (пар), пОлки (пОлка) – полкИ (полк), глОтки (глОтка) – глоткИ (глотОк);

стилистические: недопустимые в нейтральном стиле, но представленные в профессиональном употреблении медиков Алкоголь, нарколепсИя, шприцЫ, шприцОв и проч. Однако следует помнить, что врач должен изъясняться образцово. Поэтому стилистически маркированный омограф недопустим в общении с пациентом.

Как видим, в ходе обучения медицинской профессии студентов-инофонов следует обращать особое внимание на постановку ударения в словах-омографах, ошибки в произношении которых могут привести к различного рода коммуникативным неудачам.

### **Список использованных источников:**

1. Ефремова Т.Ф. Словарь грамматических трудностей русского языка. – 5-е изд., стереотип. / Т.Ф.Ефремова, В.Г.Костомаров. – М.: Рус. яз., 2000. 347с.
2. Иванова Т.Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка, Произношение, Ударение, Грамматические формы / Т.Ф.Иванова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2005. – 893с.
3. Криворучко П.М. Смыслоразличительная и формообразовательная роль ударения в современном русском языке: Пособие для учителя-словесника / П.М.Криворучко. – К. : Рад. школа, 1968 – 116с.
4. Скворцов Л.И. Большой толковый словарь правильной русской речи: 8000 слов и выражений /Л.И.Скворцов – М.: ООО «Изд-во Оникс»: ООО Изд-во «Мир и Образование», 2009. – 1104с.

## **К ВОПРОСУ О ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЯХ НАУЧНОЙ ЛЕКЦИИ**

**Ушакова Н.В.**

*Украина, Харьков, Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет*

Лекция является устной монологической формой речи – «монологом объяснительного типа» [2: 42], основой которого служит письменный текст.

Как высшая коммуникативная единица текст обладает категориями интенциональности, целостности, связности, информативности, воспринимаемости, ситуативности и интертекстуальности. Общие текстовые характеристики приобретают определенную специфику, связанную с жанровой принадлежностью лекции к учебно-научному подстилю речи и устной формой реализации.

*Интенциональность* текста связывается исследователями (Н.И. Формановской, Т.Н. Ушаковой, Н.Д. Павловой, Д.В. Колесовой) с целеполаганием в речевой деятельности. В данном контексте лекция представляет собой реализацию замысла автора по передаче сведений о предмете: выбор стиля, жанра, аспектов рассмотрения предмета, последовательность данных аспектов рассмотрения и воплощение этого

выбора в языковой форме осуществляется адресантом. Понимание реципиентом авторского замысла является отправной точкой адекватного восприятия текста.

*Целостность* текста понимается исследователями как его содержательная организация, функционально направленная на достижение определенной цели. К средствам формирования целостности текста можно отнести наличие общей темы, представленной как в названии текста, так и в повторяющихся ключевых словах, содержательную соотнесенность начала и конца текста, наличие иерархии коммуникативных программ в смысловой организации текста, соответствие всего текста нормам научного стиля и т.д.

Удержание развития информации в пределах темы и плавное соединение отдельных высказываний, сверхфразовых единств, фрагментов в целое свидетельствуют о *связности* текста лекции. Связность может иметь глобальный характер и соотноситься с ограничением развития информации в рамках темы и замысла автора, а может проявляться на локальном уровне и обеспечивать соединение отдельных высказываний в сверхфразовом единстве. Связность текста реализуется с помощью синтаксических, лексико-семантических, логико-семантических связей. Отдельным видом связи исследователи выделяют актуальное членение, которое позволяет структурировать высказывания, входящие в сверхфразовое единство, по определенным схемам цепной, лучевой и параллельной связи.

Категория *информативности* проявляется на фоне всего текста и реализуется в различных типах информации. И.Р. Гальперин выделяет *содержательно-фактуальную* информацию (содержащую сведения о фактах, событиях, процессах и т.д.), *содержательно-концептуальную* информацию (сообщающую об индивидуально-авторском понимании отношений между явлениями, описанными средствами содержательно-фактуальной информации), *содержательно-подтекстовую* информацию (представляющую собой скрытую информацию, извлекаемую из первого типа информации благодаря способности языковых единиц «приращивать смысл») [1: 28]. Информативность текста соотносится с количеством новой информации, переданной автором и воспринятой реципиентом. Особенностью информативности текста лекции является его насыщенность содержательно-фактуальной информацией, необходимой для доказательности и объективности изложения.

В качестве важных категорий текстуальности современные исследователи выделяют воспринимаемость, ситуативность и интертекстуальность [3]. Категория *воспринимаемости* текста отражает результат деятельности автора как создателя текста и аудитора как интерпретатора смысла текста. Она непосредственно связана с информативностью текста и адекватностью передачи смысла сообщения: воспринимаемость представляется как учет автором подготовленности реципиента к восприятию текста.

*Ситуативность* текста выражает зависимость восприятия текста от контекста, к которому исследователи (В.В. Красных, И.М. Вознесенская) относят условия общения, актуальные для данного коммуникативного акта имплицитно или эксплицитно выраженные в тексте смыслы, зону пересечения когнитивных пространств коммуникантов.

Категория *интертекстуальности* рассматривает взаимодействие текстов как определенных типов или текстов как конкретных речевых произведений. Для научной

лекции актуально рассмотрение взаимодействие текстов как определенных типов: наличия общих стилевых черт, типовых тем, общепринятых способов языкового и речевого оформления мысли.

Категории текста служат базой для выделения текстообразующих элементов и понимания текста определенного типа и жанра в ходе языковой подготовки иностранных студентов.

### **Список использованных источников:**

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин – М.: Наука, 1981. – 139 с.
2. Метс Н. А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Т. Б. Одинцова – М.: Русский язык, 1981. – 141 с.
3. Текст: теоретические основания и принципы анализа: учеб.-науч. пос. / Под ред. проф. К. А. Роговой. – СПб. : Златоуст, 2011. – 464 с.

## **ПОРТФОЛІО ДОСЯГНЕНЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Хмизова О.В.**

*Україна, Миколаїв, Чорноморський державний університет  
імені П. Могили*

Модернізація вищої економічної освіти передбачає освоєння інноваційних технологій формування компетентної, активної та соціально мобільної особистості, спроможної ефективно розв'язувати професійні завдання і презентувати себе на ринку праці.

Актуальним у зв'язку з цим є розвиток лідерського потенціалу студентів, орієнтири якого окреслено в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”.

Окремі аспекти вивчення сутності та етапів формування лідерського потенціалу особистості представлено, зокрема, у працях Л. Борщ, І. Дригіної, О. Євтихова, М. Кірсанова, Р. Кричевського, Дж. Максвелла, Н. Мараховської,

Б. Паригіна, Т. Підлісної, Р. Стогділла, Ф. Фідлера.

Так, дослідники визначають лідерський потенціал особистості як: “прагнення до влади й незалежності, здатність генерувати нові конкурентоспроможні ідеї та проекти, повністю розкривати та реалізовувати свої можливості на основі природних та набутих лідерських якостей, інтелекту, професійного й життєвого досвіду, харизматичності” [1: 5]; соціально-психологічну характеристику особистості, що одночасно відображає й ситуаційно обумовлену, і крос-ситуаційну здібність індивіда до успішного здійснення лідерства [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про наявність суперечностей між: об'єктивною потребою української держави в лідерах нового покоління та недостатньою

увагою педагогічної теорії і практики до проблеми розвитку лідерського потенціалу студентів; визнанням значущості актуалізації лідерського потенціалу для майбутньої професійної діяльності особистості та недооцінкою можливостей вищих навчальних закладів у вирішенні цієї проблеми.

Вважаємо, що одним із засобів розвитку лідерського потенціалу майбутніх економістів є створення англomовного портфоліо досягнень, структура та основні етапи розробки якого окреслюються в нашій доповіді.

Зазначимо, що термін “портфоліо” використовується в сучасній освіті не тільки на позначення сукупності навчальних і професійних досягнень, їх презентації, але й на позначення активного методу навчання іноземної мови; є портфоліо розвитку (зібрання робіт, що відображають прогрес особистості у вивченні дисципліни); демонстраційне портфоліо (зразки кращих робіт студента, викладача, кафедри, ВНЗ); тематичне мовне портфоліо (створюється у процесі вивчення навчального курсу, теми); проблемно-дослідницьке мовне портфоліо (пов’язане з підготовкою та написанням рефератів, доповідей, наукових робіт); Європейське мовне порт фоліо [3] (уніфіковані вимоги до оцінки рівня мовного розвитку й одночасно особистий документ учня чи студента, з яким вони працюють кілька років).

Англomовне портфоліо досягнень студентів спеціальності “Фінанси і кредит зі знанням іноземної мови” містить такі розділи:

резюме (довільне, хронологічне чи функціональне);

документи, що підтверджують успішну діяльність у різноманітних галузях (копії дипломів, грамот, подяк, свідоцтв та ін.);

відгуки та рекомендаційні листи (відгуки й оцінки викладачів, студентів, колег; рекомендаційні листи; публікації про власника портфоліо);

стратегія професійного зростання (рефлексія і самооцінка досягнень, орієнтири освітньої та самоосвітньої діяльності).

Портфоліо досягнень майбутніх економістів може бути представленим у різних формах: паперовому, електронному вигляді або презентації на сайті (веб-портфоліо).

Основними прийомами роботи з портфоліо є залучення студентів до дискусій, створення мультимедійних презентацій, ведення ділової документації та кореспонденції, що забезпечує розвиток умінь англomовного спілкування одночасно з набуттям навичок навчальної компетенції.

Розробка портфоліо є творчою діяльністю, що передбачає такі етапи: мотивація створення; визначення мети; моделювання структури; підбір документів, матеріалів; оформлення; презентація; самооцінка й оцінка.

Основними шляхами використання портфоліо досягнень у процесі вивчення ділової англійської мови є: стимулювання мотивації студентів до вивчення мови; розвиток самооцінних і рефлексивних умінь особистості; визначення, корекція й контроль індивідуальних освітніх “траєкторій” кожного студента; моніторинг, аналіз і зміна напрямів діяльності викладача; об’єднання кількісних та якісних оцінок здібностей студента; здійснення оцінювання на основі свідомої самооцінки студента.

Отже, розвиваючи лідерський потенціал майбутніх економістів, формування англomовного портфоліо досягнень сприяє практичній реалізації Загальноєвропейської

концепції компетентнісного підходу до освіти, мотивує студентів до вивчення іноземних мов впродовж життя; стимулює процеси самовдосконалення особистості, допомагає здійсненню моніторингу професійного зростання й успішному працевлаштуванню випускників.

### **Список використаних джерел:**

1. Борщ Л.В. Економічні засади та інноваційні технології формування й використання лідерського потенціалу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. економ. наук : спец. 08.00.03 “Економіка та управління національним господарством” / Л.В.Борщ. – К., 2007. – 20 с.
2. Кирсанов М.В. Лидерский потенциал антикризисных управляющих: дис...кандидата психол. наук: 19.00.05 / Кирсанов М.В.– М., 2003. – 175 с.
3. Little D. European Language Portfolio : Guide for Teachers and Teacher Trainers [електронний ресурс] / D. Little, R. Perclova– Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 106 р. Режим доступу з екрану : <http://www.culture.coe.int/portfolio>.

## **МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ’ЯЗКИ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТСЬКОЇ СФЕРИ**

**Чейпеш І.В.**

*Україна, Ужгород, Ужгородський національний університет*

Рівень якості вищої професійної туристської освіти на міжнародному рівні визначається системою сертифікації TedQual. В Україні зазначена система вимагає адаптації професійної підготовки студентів для туристської галузі відповідно до світових стандартів. У цьому зв’язку нагального оновлення потребує іншомовна підготовка, що визначається загальною моделлю туристської поведінки, яка розробляється в сучасному туризмознавстві [2: 134]. Стосовно особистості фахівця туристської сфери туристська поведінка вимагає формування культурно-мовної особистості, яка володіє мовою та культурою на комунікативно достатньому професійному рівні.

Зазначеною тезою варто керуватися під час визначення комплексу дидактичних цілей навчання іноземної мови студентів спеціальності «туризм», а однією з пріоритетних вважати формування вторинної мовної особистості, здатної до здійснення успішної соціальної взаємодії з носіями різних культур. У зв’язку з цим студенти повинні засвоїти не тільки іноземну мову, а дещо більше, що, зокрема, виводить їх на зміну мотиваційного ставлення до вивчення іноземної мови й на розвиток особистісних якостей, які стають підґрунтям для становлення вторинної мовної особистості як стратегічної мети сучасної іншомовної освіти [1]. Досягнення такого результату насамперед забезпечується міжпредметними зв’язками.

У навчальних планах підготовки фахівців туристської сфери за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» ми виокремлюємо низку дисциплін, вивчення яких, на нашу думку, суттєво впливає на ефективність іншомовної обізнаності студентів, зокрема: туризм, міжнародний туризм, туристичне країнознавство, соціологія туризму,

культурологія, основи психології та педагогіки, ділова українська мова. Наприклад, у змісті навчального матеріалу дисципліни «Туристичне країнознавство» студенти знайомляться з науковими термінами, дотичними до іноземної мови, оскільки всебічно й глибоко на понятійному рівні розкривають сутність прикладних засад іншомовної освіти: культура, мова, комунікація, міжкультурна комунікація, культурні розбіжності, міжкультурні конфлікти, культура вербального спілкування, культура невербального спілкування, фонові знання, безеквівалентна лексика, лакуни та ін. [3: 125-171]. Названі терміни складають інформаційне тло для формування іншомовної культури студентів, а викладач іноземної мови не вдається до тавтології та повторного їх пояснення, обмежуючись актуалізацією опорних знань під час вивчення конкретної теми. У такий спосіб відбувається розширення власного соціокультурного простору студентів. На заняттях з іноземної мови спираємося на конкретні знання студентів, які для зручності позначені в таблиці.

| Навчальна дисципліна            | Знання, що складають інформаційне тло для формування іншомовної культури студентів-туристів   |
|---------------------------------|---|
| Туризм                          | <i>Знання:</i> соціопсихологічних аспектів туризму, мотиваційних аспектів туризму, впливу туризму на життя суспільства, культурного аспекту туризму (культура як чинник туристичної мотивації, роль елементів культури в формуванні туристичних інтересів), туристичної етики, правил гостинності тощо.   |
| Міжнародний туризм              | <i>Знання:</i> історії розвитку туризму, напрямів міжнародної співпраці, специфіки міжнародної туристичної діяльності (в т.ч. й комунікативних процесів), культурного аспекту міжнародного туризму.   |
| Туристичне країнознавство       | <i>Знання:</i> політичної карти світу, расових та етнічних відмінностей людства, мовного розмаїття народів, природи міжетнічних і міжнаціональних конфліктів.   |
| Соціологія туризму              | <i>Знання:</i> функцій туризму в контексті культури; соціокультурних явищ, соціокультурних характеристик туризму; поняття: туристична діяльність, туристична поведінка, соціальні ролі, взаємодія в туризмі.  |
| Культурологія                   | <i>Знання:</i> теоретичних засад культури (концепції, структура, функції), культурних особливостей континентів і регіонів, особливостей етнічної та національної культури, ролі мови в культурному розвитку.  |
| Соціальна психологія            | <i>Знання:</i> теоретичних засад комунікації і спілкування, закономірностей діяльності, поведінки і спілкування людей у різних соціальних спільнотах, групах і колективах.  |
| Основи психології та педагогіки | <i>Знання:</i> базових понять спілкування (рівні, механізми, засоби, принципи, функції спілкування), специфіки спілкування в різних культурних контекстах і сферах.   |
| Ділова українська мова          | <i>Знання:</i> культури вербального й невербального, усного й писемного ділового спілкування, стилів мовлення, комунікативних ознак культури мови (правильність, точність, логічність, образність, виразність), правил оформлення ділових паперів та вимог до ведення переговорів, дискусій, полеміки тощо. <i>Практичні уміння:</i> оформлення ділових паперів, вживання мовних конвенцій: привітання, звертання, знайомства, представлення, вибачення тощо. |

Виокремлені базові знання є важливими для оцінних суджень студентів на заняттях з іноземної мови щодо прийняття норм міжкультурної взаємодії.

### Список використаних джерел:

1. Кричевская К.С. Прагматические материалы, знакомящие учащихся с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка/К.С.Кричевская//Иностранные языки в школе. –

1996. – № 1. – С.14 – 18.

2. Лукашевич М.П. Соціологія туризму. Курс лекцій/М.П.Лукашевич, Ф.Ф.Шандор. – Ужгород: Мистецька лінія, 2008. – 340 с.

3. Парфіненко А.Ю. Туристичне країнознавство. Навчальний посібник. – Харків: Бурун-книга, 2009. – 288 с.

## **ИДЕИ КОНЦЕПТОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ**

**Чень Чунься**

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

Идея о том, что изучение иностранного языка предполагает знакомство с культурой народа-носителя этого языка, уже стала лингвометодической аксиомой. В то же время вопрос о единицах и методике представления культуры для ее освоения инофоном остается, как нам представляется, не до конца изученным.

Методика формирования лингвосоциокультурной компетентности учащихся в процессе преподавания иностранных языков, в частности, русского как иностранного, базируется на лингвистических теориях, рассматривающих структуру языковых единиц с точки зрения отражения в них национально-культурной информации.

Так, наиболее лингвистически обоснованной и ориентированной на задачи преподавания представляется лингвострановедческая концепция, разработанная Е.М.Верещагиным и В.Г.Костомаровым. Лингвострановедческая теория слова описывает лексическую единицу как многокомпонентную систему, включающую, кроме лексем и лексического понятия, набор семантических долей лексического фона.

Современная концептология является одним из достаточно новых направлений лингвистических и культурологических поисков. Используя собственные подходы и термины, данная наука также обращается к анализу структуры значения слова, несущего национально-культурную информацию. Пути решения этой задачи, предлагаемые концептологией, соотносятся с поисками авторов «Лингвострановедческой теории слова» [2].

Система знаний о мире, представленная в языке, долгое время понимаемая как языковая картина мира [3], в концептологии получила название концептуальной (лингвоконцептуальной) системы. Именно изучаемый язык является средством проникновения в новую для учащегося концептуальную систему [5]. Концептуальный мир – система понятий, образов и символов того, что называют ментальной моделью мира. Это совокупность знаний и представлений о действительности, которые выражены в системе языка в виде категорий и форм. Освоение данной системы – необходимое условие понимания и принятия ментальности народа.

Как отмечает М.В. Пименова, связка «концепт – слово» выражает самое важное

положение, на которое необходимо обратить особое внимание. Чаще всего концепт вербализуется именно при помощи слова. Концептуализация мира происходит через язык и образы мира, существующие в сознании, можно проследить через образные признаки, закрепленные в языке» [5:17]. По мнению Н.Ф.Алефиренко, концепт – элементарная когнитивная единица событийных структур, оперативная единица ментальных ресурсов нашего сознания. Индивидуальное сознание – производное этнокультурного сознания [1:144].

Языковая картина мира отражает не только реальный мир, но и мир, созданный человеком: его внутренний мир, национально-ориентированные аксиологические акценты в осознании общечеловеческих ценностей.

В современной русистике появляются работы, обобщающие понимание основополагающих концептов, составляющих каркас национально-ориентированных представлений об основных жизненных и нравственных категориях. Интересно, что такие работы выполняются и китайскими русистами [4].

Исследования подобного рода могут стать основой национально-ориентированных методик формирования лингвосоциокультурной компетентности учащихся, особенно это актуально для студентов-филологов, для которых важны не только правильная интерпретация языкового явления, но и умения осознать и описать алгоритм адекватной оценки его национально-культурной семантики.

В учебном процессе подготовки будущих филологов-русистов специальное внимание уделяется анализу языковых единиц с национально-культурной семантикой только на старших курсах филологических факультетов и факультетов иностранных языков, где русский может быть первым или вторым иностранным [6]. Нам представляется, что уже на начальном этапе обучения на базовом уровне владения языком необходимо знакомить студентов со структурой лексической единицы на примере минимумов единиц с национально-культурным компонентом значения. Разработка национально-ориентированной методики презентации таких единиц в китайской аудитории является актуальным направлением лингводидактических исследований.

### **Список использованных источников:**

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка: учебное пособие / Н.Ф.Алефиренко. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 224 с.
2. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова /Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.
4. Лі Джіанпінг. Концепти *життя* та *смерть* в російській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.02 «Російська мова» / Джіанпінг Лі. – Х., 2009. – 16 с.
- 5.. Пименова М. Влад. Концептуальный мир – основа ментальности / М. Влад Пименова // Образ мира в зеркале языка [Электронный ресурс]: сб. научн. статей / отв. соред. В. В. Колесов, М. Влад. Пименова, В. И. Теркулов. – М. : Флинта, 2014. – С.16 – 26.
6. Ушакова Н. И. Лингвострановедение. Учебные материалы и задания для студентов факультета иностранных языков: учебн. пособие / Н. И. Ушакова. – Х. : Компания СМІТ, 2012. – 122 с.

## КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ НА БАЗЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

Черемская О.С., Андреева Н.П.

*Украина, Харьков, Харьковский национальный экономический университет  
имени Семёна Кузнеца*

В Харьковском национальном экономическом университете имени Семёна Кузнеца подготовлено и издано учебное пособие по русскому языку «Научный стиль речи: учебное пособие для иностранных студентов начального и продвинутого уровней обучения» (О. С. Черемская, Н. П. Андреева – Х.: Изд. ХНЭУ им. С. Кузнеца, 2014. – 150 с.). Данное пособие предназначено для использования студентами-иностранцами подготовительных факультетов на начальном этапе обучения (во 2-ом семестре учебного года), а также рекомендуется иностранным студентам продвинутого уровня (1-х и 2-х курсов) и лицам, изучающим русский язык как иностранный самостоятельно.

Работа по формированию коммуникативной компетенции у студентов строится на материале профессионально ориентированных текстов, которые относятся к научно-популярному подстилю научного стиля речи. Задачи научно-популярного подстиля – доступное описание явлений и фактов и ограниченное употребление специальных терминов, каждый из которых подробно поясняется.

Эти тексты могут служить основой для подготовки студентов к восприятию текстов других подстилей научного стиля, так как при сохранении характерной для научного текста строгости и чёткости изложения, его особенностью является упрощенный характер изложения.

Знакомство с данными текстами расширит знания студентов о различных сферах профессиональной деятельности человека, поможет в выборе будущей специальности. Тематика текстов охватывает как общую информацию о выборе профессии, значении книги в жизни человека, так и описание профессиональной деятельности представителей различных профессий: полиграфиста, программиста, адвоката, дипломата, эколога, переводчика, журналиста и др. Особое внимание уделяется описанию профессий экономической области: «Менеджер – современная профессия», «О профессии бухгалтера», «Профессия банковского работника», «Кто такой предприниматель», «Профессия логиста» «Статистик – современная профессия». Отобранный текстовый материал призван обеспечить профессиональную ориентацию и коммуникативные возможности иностранных студентов в развитии навыков устной и письменной речи.

Пособие состоит из 24-х уроков. Каждый из них сопровождается поурочным словарём и конкретными заданиями. Уроки построены так, что грамматический материал дается на базе уже известной студентам лексики. Разработана система упражнений для самостоятельной работы.

Большое внимание в каждом уроке уделяется работе с лексическим материалом. В учебно-практическом пособии используются различные способы семантизации

новой лексики: толкование слов, комментариев, перевод, лингвистическая догадка, контекст. Запоминание лексики обеспечивается за счет ее повторяемости и специальных упражнений. Работа с новой лексикой предполагает выполнение ряда лексических заданий (подбор синонимов, антонимов, однокоренных слов) и лексико-грамматических упражнений (согласование прилагательных с существительными, образование отглагольных существительных, трансформация именных и глагольных словосочетаний и т. п.).

Задания к тексту опираются на текстовый материал конкретного урока и направлены на закрепление новой лексики и переход ее в активный лексический запас студента. С этой целью даются упражнения, предполагающие умение вычленивть нужную информацию из текста: вставить необходимый по смыслу глагол, закончить предложение, ответить на вопрос. Притекстовые задания имеют прогностический характер и помогают ориентироваться в смысловой организации текста: предполагают составление плана и пересказ текста по этому плану, то есть готовят студентов к воспроизведению текста в устной или письменной форме.

Морфологический материал представлен на синтаксической основе и организован таким образом, чтобы дать представление о некоторых наиболее употребительных способах выражения характеристики предмета или явления, классификации явления, субъектно-предикативных отношений. Предложенные упражнения способствуют пониманию лексического значения слов и словосочетаний, вырабатывают умение определять контекстуальное значение языковых единиц, узнавать грамматическую форму слова в предложении, соотносить значение слова с темой, понимать значение синтаксической конструкции.

В следующей части пособия «Грамматический комментарий» дана краткая характеристика частей речи с целью повторения и закрепления изученного грамматического материала. Это позволит иностранному студенту активизировать его лингвистические знания, полученные в процессе обучения на начальном этапе, провести сопоставление грамматических явлений в родном и изучаемом языках. Учащиеся знакомятся с грамматическим комментарием перед вводом нового материала или во время объяснения его преподавателем.

В заключительной части учебно-практического пособия прилагается словарь с переводом на английский, французский и туркменский языки. Учебный словарь позволяет студенту стать активным участником коммуникативной деятельности в новой языковой среде.

Представленный таким образом материал – тексты, задания, система упражнений, грамматический комментарий, словарь – способствует формированию у студентов профессиональной, лингвистической и коммуникативной компетенции.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Чорна Ю.В., Янушевская И.Б.

*Украина, Запорожье, Запорожский государственный медицинский университет*

На современном этапе развития общества в связи с интенсификацией межкультурных контактов представителей разных народов становится очевидным, что проблемы взаимодействия культур должны быть представлены в учебном процессе в качестве глобальной задачи системы образования. Необходимость включения культурологического компонента в процесс обучения, определение его места в современной концепции обучения обусловлены возникновением коммуникативных проблем, которые приводят к недостаточной эффективности межнационального общения. В связи с этим в современной психолого-педагогической литературе активно разрабатывается концепция социокультурного обучения.

Понятие иноязычной социокультурной компетенции как осведомленности о социокультурном контексте использования языка сравнительно недавно вошло в понятийный аппарат теории обучения иностранным языкам. Социокультурная компетенция занимает центральное место в исследованиях В. В. Сафоновой, П. В. Сысоева, С. Г. Тер-Минасовой и представляет собой некоторую систему знаний культурно-маркированных лексических и грамматических единиц, формы восприятия мира и коммуникативного поведения культурной группы.

Одной из основных задач обучения иностранному языку является формирование у студентов навыков и умений соотносить конкретные языковые средства с конкретными ситуациями и нормами речевого поведения, характерными для представителей определенного социума.

На начальном этапе изучения РКИ эффективным средством для интенсивного усвоения как социокультурного компонента, так и грамматических особенностей русского языка является включение в процесс обучения обладающих семантической плотностью пословиц и поговорок.

Практически нет грамматических категорий, которые невозможно представить на основе пословиц и поговорок, например: *как кошка с собакой; играть с огнем* (творительный падеж существительных); *о вкусах не спорят* (предложный падеж существительных); *ходить вокруг да около; ходить на голове; выходить из себя* (глаголы движения); *не говори, что делал, а говори, что сделал* (виды глагола); *выше головы не прыгнешь; старый друг лучше новых двух; договор дороже денег; дела говорят громче слов* (сравнительная степень прилагательных, родительный падеж); *не ошибается тот, кто ничего не делает; глаза боятся – руки делают; дома и стены помогают; что было, то прошло; поживем – увидим; тише едешь, дальше будешь* (время глагола); *век живи,*

*век учишь; не говори, что думаешь, а думай, что говоришь; не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня; доверяй, но проверяй* (наклонение глагола) и т.д.

Использование пословиц и поговорок в процессе обучения является фактором мотивации иноязычной речевой деятельности, так как стимулирует студентов к монологическим высказываниям, к ведению диалога на иностранном языке, позволяет расширить их словарный запас, повысить мотивацию к изучению языка, вызывает интерес к проведению социокультурных параллелей и поиску аналогий в родном языке. Например, студенты арабской группы находят множество арабских эквивалентов русских пословиц и поговорок:

- *лучше яйцо сегодня, чем курица завтра (лучше синица в руках, чем журавль в небе);*
- *у кого есть язык, тот не потеряется (язык до Киева доведет);*
- *что прошло, то умерло (что было, то прошло);*
- *у кого болят зубы, тот говорит о клещах (у кого что болит, тот о том и говорит)* и т.д.

Таким образом, пословицы и поговорки могут быть успешно использованы на уроках РКИ не только в качестве иллюстративного материала фонетического и лексико-грамматического аспектов изучаемого языка, но и для подготовки обучаемых к адекватному восприятию чужой культуры, осознанному отношению к существующим ментальным стереотипам.

Включение в процесс обучения культурно-маркированных лексических и грамматических единиц может помочь студентам понять «чужой» менталитет, выработать собственную линию поведения в различных ситуациях межкультурных контактов и, в результате, достигнуть межкультурного понимания, которое ведет к формированию толерантности и уважительного отношения к культурным и ментальным особенностям представителей разных национальностей. Социокультурная компетенция способствует достижению взаимопонимания на основе формирования культурных универсалий, имеющих приоритет над культурными различиями, потому что именно культурные универсалии могут обеспечить продуктивный диалог культур.

Использование пословиц и поговорок в практике преподавания иностранного языка является фактором, который способствует не только овладению фонетикой и лексико-грамматическим строем изучаемого языка, но и активно способствует формированию социокультурной компетенции как значимого компонента гармоничного развития личности в современном мире.

### **Список использованных источников:**

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции / под ред. Ю. С. Степанова. – М.: Индрик, 2005.
2. Митрофанова О. Д., Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990.
3. Скалкин В. Л. Структура иноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / Сост. Леонтьев А. А. – М.: Русский язык, 1996.

# ЦЕННОСТНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Шалаева В.С.

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

Успешный результат обучения иностранных студентов во многом зависит от соответствия содержания языкового и речевого материала целям и задачам формирования высокой профессионально-ориентированной ценностной коммуникативной компетенции будущих иностранных специалистов. При этом необходимо учитывать, что в связи со стремительным развитием современного информационного пространства, меняются коммуникативные потребности иностранных студентов, что определяет изменения содержания языкового и речевого материала.

Отбор языкового материала является одним из основополагающих вопросов в обучении иностранных студентов русскому языку. При этом необходим учет ряда принципов отбора, главным из которых, по нашему мнению, является *принцип ценностно-оценочной составляющей коммуникативной компетенции иностранного студента*. Данный принцип способствует формированию ценностных параметров языкового сознания иностранных студентов, в частности отношения к языковой подготовке как к средству их профессионального роста.

Изучению понятия *ценность* посвящены работы таких ведущих исследователей, как Б.Г. Ананьев, О.Г. Дробницкий, А.А. Ручка, В.О. Ядов и др. Учеными М.С. Бургиным, В.А. Василенко, В.И. Кузнецовым рассматриваются проблемы классификации *ценностей*. Идею аксиологических приоритетов развития отечественного образования отстаивают ученые Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, З.И. Равкин и др.

Система ценностей нашла свое отражение и в лингвистике, в которой сформировалось самостоятельное направление – *лингвоаксиология* [2: 18]. В *лингвоаксиологии* изучаются языковые и речевые средства выражения оценки.

Анализ современных программ обучения иностранных студентов русскому языку, в частности анализ лексических минимумов, выявил необходимость систематизации ценностно-ориентированных языковых единиц в соответствии с уровнем обученности и специальностью студентов [3: 154].

Учеными Н.Д. Арутюновой, Ю.Д. Апресян, И.И. Ковтуновой сделаны попытки описать *лексико-семантический подход* (*общая оценка, субъективная, априорная, апостериорная, индивидуальная, коллективная, нестандартная, эмоциональная*), исследователем Н.Н. Казыдуб [1: 22] разработан *структурно-грамматический подход* (*слово, словосочетание, предложение*) к отбору и систематизации языкового материала. Однако некоторые аспекты этих классификаций нуждаются в дополнительном рассмотрении и обсуждении.

Считаем целесообразным объединение и корректировку данных подходов при отборе языкового материала для обучения иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере в соответствии с их коммуникативными потребностями, в частности формирование ценностно-оценочной составляющей коммуникативной компетентности.

### **Список использованных источников:**

1. Казыдуб Н.Н. Аксиологические системы в языке и речи / Н.Н. Казыдуб // Вестник ИГЛУ. – 2009. – №1 – 2. – С. 17–24.
2. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллективная монография / Е.Ф. Серебренникова // Аспекты аксиологического лингвистического анализа // – М.: ТЕЗАУРУС, 2011. – 352 с.
3. Шалаева В.С. Аксиологический аспект обучения иностранных студентов русскому языку / В.С. Шалаева // Русский язык и культура в современном образовательном пространстве: V Международная научно-методическая конференция: Москва, филологический факультет МГУ имени М.В. Ломоносова, 23 – 24 октября 2014 г.: Тезисы докладов. – М.: МАКС Пресс, 2014. – С. 153–155.

## **ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ПІД ЧАС АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Шалаєв В.О., Панченко В.Г., Коренєва І.В., Бабакішієва Е.Н.**

*Україна, Харків, Харківський національний університет  
імені В.Н. Каразіна*

*“Скажи мені, і я забуду. Покажи мені, і я запам’ятаю.  
Дай мені діяти самому, і я зрозумію”. Китайська мудрість.*

Підготовче відділення Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна готує іноземних громадян для здійснення їхньої мети – отримання подальшої освіти в університетах України. Ця робота традиційно здійснюється шляхом навчання студентів мови викладання та основних класичних предметів (математика, фізика, хімія та біологія) за принципом «вивчення предмета через мову та вивчення мови через предмет».

На підготовчому відділенні для іноземних громадян пропонується добре продумана та відпрацьована протягом багатьох років система поетапного введення природничих та гуманітарних дисциплін. На початковому етапі основним завданням пізнавальної діяльності студентів є засвоєння змістовної сторони навчальної дисципліни та її мовного оформлення – лексики та граматичних конструкцій, які характерні для мови тієї чи іншої науки. Спираючись на рівень мовної підготовки іноземних студентів та їх комунікативних можливостей, викладачі склали систему послідовності введення предметів природничо-наукового циклу [3]. Важливу роль у вивченні природничих дисциплін відіграє демонстраційний експеримент. Останнім часом, у зв’язку з розвитком

інформаційнокомунікаційних технологій, для навчання іноземних студентів та їх адаптації до навчання у Вищій школі викладачі природничих дисциплін використовують віртуальний демонстраційний експеримент. Він є не лише дієвим засобом пізнання навколишнього світу, але й неперевершеним інструментом для розуміння, засвоєння та запам'ятовування широкого кола нових слів та словосполучень російською мовою. Під час проведення демонстраційного експерименту здійснюються основні функції навчального процесу: а) *навчальна*; б) *виховна*; в) *розвивальна* [4].

Використання віртуального демонстраційного експерименту в навчанні іноземних студентів дає широкі можливості: продемонструвати явища у збільшеному вигляді на екрані без використання дорогого обладнання та реактивів; моделювати процеси, протікання яких принципово неможливе в лабораторних умовах; продемонструвати пожежонебезпечні та вибухонебезпечні досліди або досліди, що проходять при високій електричній напрузі; побачити процеси, які важко продемонструвати в реальних умовах без застосування додаткової техніки, наприклад, через малі розміри об'єктів, які спостерігають (молекул, атомів, іонів, електронів, рослинних та тваринних клітин); продемонструвати важливі фізіологічні процеси, не завдаючи шкоди живим об'єктам; проникнути в тонкощі процесів і спостерігати, що відбувається в іншому масштабі часу, що актуально для процесів, які протікають за лічені секунди, або, як у біології, тривають протягом кількох років; продемонструвати фізичні явища, що протікають при високих температурах та тиску або в плазмі та потребують застосування складного і дорогого обладнання [2; 4]. Використання мультимедійних технологій для пояснення явищ природи та вивчення нової спеціальної лексики мовою навчання дає можливість студентам повторити віртуальний експеримент самостійно в домашніх умовах з метою закріплення нових лексико-граматичних конструкцій і наукових знань.

Ми розробили курси дистанційного навчання з усіх дисциплін, що викладаються на кафедрі природничих наук.

Мультимедійні технології також дають можливість майбутнім іноземним студентам пройти довузівську підготовку в режимі online [1; 2], що дозволяє їм не «втрачати» рік для засвоєння запланованих програм з предметів природничого циклу. Використовуючи мультимедійні технології в системі дистанційного навчання, студентам-іноземцям не потрібно проходити довготривалий та психологічно складний процес адаптації проживання в іншому мовному середовищі (без знання цієї мови), подолання побутових труднощів, звикання до інших соціально-культурних взаємовідносин. Дистанційне навчання дозволяє «пом'якшити» цей процес шляхом поступового введення в нове мовне середовище та поетапного вивчення біологічної, хімічної, фізичної, математичної термінології, знайомства (заочного) з новою культурою, особливостями історії країни. Використовуючи можливості комп'ютерних технологій, перебуваючи на батьківщині, не відволікаючись на проблеми благоустрою та побуту, абітурієнт-іноземець може присвятити більше часу на вивчення термінології нової мови. Потім, приїхавши в Україну, він легше зможе орієнтуватися в нових умовах, і процес адаптації буде проходити швидше, легше та займатиме менше часу, що дозволить майбутньому студенту ефективніше одержувати нові знання в університеті.

Таким чином, викладання природничих дисциплін іноземним студентам у підготовці їх до навчання у Вищій школі здійснюється скоординовано з виконанням усіх предметних програм. Використання мультимедійних технологій у вивченні природних явищ і застосуванні граматичних конструкцій для їх пояснення сприяє більш ефективній підготовці іноземців до навчання в університетах України.

### **Список використаних джерел:**

1. Гаевская Е. Г. Технологии сетевого дистанционного обучения: учебное пособие/Е. Г. Гаевская. Спб.: Фак-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 55 с.
2. Ким В. С. Виртуальные эксперименты в обучении физике: Монография / В. С. Ким. –Уссурийск: Изд-во Филиала ДВФУ в г. Уссурийске, 2012. –184 с.
3. Комплексный подход к изучению естественных наук в процессе адаптации студентов подготовительного факультета к обучению в высшей школе / В. А. Шалаев, В. Г. Панченко, Н. В. Адонина, Е. Н. Бабакишиева, О. А. Тимофийчук // I Міжнародна науково-практична конференція “Сучасне матеріалознавство та товарознавство. Теорія, практика, освіта”. 26-27 лютого 2014 р. : тези доп. - Полтава, 2014. – С. 445-447.
4. Чернобильская Г. М. Основы методики обучения химии / Г. М. Чернобильская. –М.: Просвещение, 1987. 256 с.

## **ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

**Шкоріна І.М.**

*Україна, Харків, Харківський національний економічний університет  
імені Семена Кузнеця*

Глобалізація та інтеграція, характерні для сучасного етапу розвитку інформаційних і культурних процесів як у світовому, так і в українському суспільному просторі, зумовлюють необхідність значної модернізації освіти. Науково-технічний прогрес активно проникає в усі сфери життя людини й суспільства, а отже, цілеспрямовані, практико-орієнтовані й теоретично обґрунтовані інновації стають необхідними: вони породжені самою логікою розвитку людства в часи науково-технічної революції.

Сучасні технічні засоби, а також можливості, які надає Інтернет, починають усе ширше використовуватися і у сфері освіти, де «інноваційні технології (набори методів та засобів, що підтримують етапи реалізації нововведення) підвищують ефективність навчання та виховання особистості, спрямовані на підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які отримали фундаментальні та прикладні знання. Використання інноваційних технологій у навчальному процесі сприяє підвищенню якості підготовки спеціалістів та активізації ролі самостійної роботи студентів» [1]. При цьому особлива увага приділяється розробці й застосуванню нових інформаційних технологій для

контролю знань студентів і магістрантів, зокрема комп'ютерного тестування.

Провідні вищі навчальні заклади України і всього світу починають впроваджувати нові форми та методи навчання й контролю знань студентів у навчальний процес. З цією метою у Харківському національному університеті імені Семена Кузнеця в останні роки на базі системи Moodle був розроблений сайт Персональних навчальних систем (ПНС). На цьому сайті кожен викладач ХНЕУ ім. С. Кузнеця має власну сторінку, на якій може розміщувати інтерактивні матеріали різних типів: Анкета, База даних, Зовнішній додаток, Глосарій, Завдання, Лекція, Опитування, Пакет SCORM, Тест, Форум, Чат, Гіперпосилання, Книга, Папка, Пояснення, Сторінка, Файл тощо. Викладач входить на персональну сторінку за допомогою власного логіна й пароля і може її редагувати, додавати чи прибирати елементи курсів тощо, студенти ж мають гостьовий доступ, тобто не можуть вносити змін у матеріали, але можуть ними користуватися – читати, скачувати лекції та книги, виконувати завдання й тести, відразу отримуючи свої результати, та ін. Це значно активізує самостійну роботу студентів, сприяє збільшенню їхньої зацікавленості в навчальному процесі, посилює зворотній зв'язок між викладачем і студентом, а також підвищує об'єктивність оцінювання знань, а отже, «формування системи інформатизації освіти сприяє підвищенню якості освітніх процесів» [2] в цілому.

Можливість засвоювати матеріал дистанційно, яку надає сайт ПНС, має особливе значення під час навчання іноземних студентів, оскільки вони не завжди можуть вчасно розпочати навчальний процес у зв'язку з певними ускладненнями, що виникають під час переїзду з однієї країни до іншої. Такі студенти за допомогою сайту ПНС можуть не лише ознайомитися з програмою дисципліни та засвоювати необхідні знання, але й самостійно контролювати їх за допомогою тестів, причому «при використанні дистанційних технологій КСТЗ (комп'ютерні системи тестування знань) взагалі стають основним засобом контролю» [3] завдяки комп'ютерній обробці результатів тестування.

Саме тому особливо актуальною є можливість розміщення на сайті ПНС тестів із російської мови як іноземної. Викладач має можливість обирати кількість спроб, задавати обмеження часу, обирати, чи будуть підказки, відгук, правильні відповіді й час, коли вони будуть показані студентам, та інші параметри тесту. Програма дозволяє використовувати 5 типів завдань різного ступеня складності, що великою мірою визначає специфіку структури і змісту тестів.

**1. Завдання з множинним вибором, у яких треба вказати дві чи більше правильні відповіді з кількох запропонованих. Наприклад:**

*Имя существительное отвечает на вопрос кто?, если оно обозначает:*

- |                     |               |
|---------------------|---------------|
| а) явления природы; | г) растения;  |
| б) вещи;            | д) профессии; |
| в) зверей;          | е) части тела |



# НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПОДОЛАННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ УКРАЇНСЬКОЇ ТА РОСІЙСЬКОЇ МОВ

**Зайченко Н.Ф.**

*Україна, Київ, Національна академія образотворчого мистецтва та архітектури*

**Шевченко М.В.**

*Україна, Київ, Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Попередження і подолання інтерферентних явищ при навчанні іншомовних студентів російської/української мов у теоретичному плані безпосередньо пов'язане з лінгводидактичною інтерпретацією даних зіставного мовознавства, а в методичному – базується на принципі врахування рідної мови студентів-іноземців.

У першому випадку одним із важливих висновків для практики навчання є те, що при оволодінні чужою мовою суттєвими є як відмінності, так і подібності на всіх рівнях мови – фонетичному, граматичному, лексико-фразеологічному. Окрім власне лінгвістичних, релевантними з точки зору лінгводидактики є також психологічні аспекти, зокрема, відчуття дефіциту/надлишковості цільової мови порівняно з рідною.

У понятійно-смісловому плані йдеться про різне сприйняття, неоднакове бачення світу, що знаходить своє відбиття у виборі кожною мовою властивих лише їй засобів вираження. Прикметно, що ступінь спорідненості мов не є тут універсальною передумовою подібності у вербалізації окремих фрагментів об'єктивної дійсності. Наприклад, реальна множинність – 72 – спорідненими і неспорідненими мовами вербалізується в такий спосіб: *сімдесять два*, *сємьдєсят два*: 70 + 2 (укр., рос.); *sjuttiotvå*: 70 + 2 (шведськ.); *sejtsemänkymmentäkaksi*: 70 + 2 (фінськ.); *zweiundsiebzig*: 2 + 70 (нім.); *soixante-douze*: 60 + 12 (франц.).

Як бачимо, однаковий спосіб вираження одного й того ж поняття не залежить від рівня спорідненості мов, більше того, в китайській мові (відмінній за структурою від названих вище) таке ж саме членування, що й в українській/російській мовах: 70 + 2, з чого впливають два важливі моменти, врахування яких є конче необхідним при навчанні іноземців української/російської мови.

По-перше, ні рідна, ні іноземна мова не є прямим, безпосереднім відбиттям позамовної дійсності, хоча рідна мова, як уже зазначалося, саме так і сприймається її пересічним носієм. Завдання викладача полягає в тому, щоб подолати у студентів цей психологічно природний прояв етноцентризму незалежно від ступеня структурної подібності рідної і цільової мов.

По-друге, викладач має завжди зважати на те, що формування системи другої мови й оволодіння іншомовним мовленням (в разі його академічного опанування) відбувається під впливом – усвідомленим чи неусвідомленим – рідної мови. А в цьому випадку

специфіка стихійного перенесення раніше засвоєних явищ, структур, форм, організації мовлення визначається більшою мірою ступенем спорідненості рідної і цільової мови, характером подібностей і відмінностей, які виявляються при контрастивному зіставленні цих мов і які прогнозують, своєю чергою, ступінь і характер труднощів у засвоєнні чужої (нерідної) мови.

Важливою передумовою методично ефективно організації практичних занять, вибору найбільш дієвої системи завдань і вправ на певних етапах навчання є знання викладачем лінгводидактичного змісту таких понять, як «трансфер», «транспозиція», «інтерференція»; вміння розпізнати ті явища, які спричинюють помилки інтерференційного плану, на лексико-семантичному рівні зокрема, і врахування яких сприяє подоланню труднощів опанування іншомовним мовленням.

Каменем спотикання для студентів-носіїв романо-германських мов, які вивчають російську або ж українську мову, як, власне, для самих носіїв близькоспоріднених слов'янських мов при вивченні однієї з них як іноземної (нерідної) є, за загальноприйнятою думкою, семантичні труднощі.

Найбільш «підступною» в лінгводидактичному плані можна вважати міжмовну полісемію, що виражається в існуванні пар багатозначних лексем (білексем), які одночасно характеризуються тотожністю форми і частковою подібністю значень. Наприклад, укр. насипати і рос. насыпать мають спільне значення 'наповнити чим-небудь сипучим' (насипати / насыпать зерна) і 'будувати, зводити щось' (насипати пагорб, насыпать холм). Українське дієслово, крім того, має ще «розмовне» значення 'налити' (про рідку страву): насипати борщу, каші, що відповідає рос. 'налить'. Перенесення цього українського значення на російське слово викликає помилки типу насыпать (вм. налить) борща.

Слід узяти до уваги й те, що носії індоєвропейських мов схильні співвідносити інтернаціоналізми української/російської мови з формально більш-менш близькими відповідниками рідної мови.

У структурі значення слова важливу лінгводидактичну роль відіграє так званий селективний компонент, «відповідальний» за лексичну й семантичну сполучуваність слова.

У методичному плані серед інших груп лексики особливої уваги потребують омонімічні та паронімічні лексичні одиниці.

Висвітлюючи науково-методичне підґрунтя лексико-семантичної інтерференції, наголосимо на основних лінгвістичних причинах цього явища:

1. Розходження в смисловій структурі і в обсязі значень слів рідної мови й мови, що вивчається.

2. Структурна асиметрія компонентів багатозначних лексем.

3. Неоднаковий кількісний склад і семантичні відмінності між членами синонімічного ряду.

4. Розбіжності у схемах лексичної сполучуваності й системах асоціативних зв'язків, у конотативних компонентах значень співвідносних слів обох мов, у їхніх емотивно-експресивних і стильових відмінностях.

## ЗМІСТ

|   |    |
|---|----|
| Абрамчук О.В., Горчинська Л.В.<br>ПОСІБНИК УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ<br>ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....   | 3  |
| Авраменко Н.А., Дочинец Д.И., Рощупкина Е.А.<br>ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ<br>ИНОСТРАНЦЕВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....  | 4  |
| Агина Е.И.<br>ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО<br>ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ.....  | 5  |
| Жовтоніжко І.М. Бабакішієва Е.Н.<br>РОЛЬ МАТЕМАТИКИ В ПІДГОТОВЦІ<br>МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....   | 7  |
| Баркова И.Н.<br>К ВОПРОСУ ОБУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ<br>ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ<br>НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ.....  | 8  |
| Безкоровайна Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.<br>ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОЙ РЕЧИ: ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ УРОВЕНЬ.....   | 10 |
| Белик Н. А., Карцева М. Д.<br>ТРУДНОСТИ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА<br>ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ.....  | 12 |
| Беликова Е.В., Греул О.А.<br>ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ<br>СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ АННОТИРОВАНИЯ И РЕФЕРИРОВАНИЯ.....  | 14 |
| Бессонова Н.Н.<br>КОННОТАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ<br>СТУДЕНТОВ К РЕАЛЬНОМУ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ.....                               | 16 |
| Билык Е. Н. , Брагина Т. М., Сухорукова Е. Н.<br>РОЛЬ УЧЕБНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО<br>СОДЕРЖАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ<br>КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ..... | 17 |

|  |    |
|--|----|
| Боброва Е.Ю., Наумова И.Ю.<br>ТРУДНОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ<br>ВЗАИМНО-ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ<br>У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....  | 19 |
| Богуславська Л.Ф.<br>ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ<br>НА МОВНІЙ КАФЕДРІ В УМОВАХ<br>БОЛОНСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....                                | 20 |
| Богуславская Л.Ф., Малахова О.К.<br>ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ КАК ВАЖНАЯ<br>СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.....  | 22 |
| Бондаренко В.В., Бондаренко Л.М.<br>ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ОСНОВА<br>ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ<br>В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....                           | 24 |
| Борисова А.А., Пилюгина И.С.<br>О РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ<br>ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ХИМИИ<br>ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ<br>ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ..... | 26 |
| Бурякова Е.С., Пушкарева Е.Н.<br>ТИПЫ ДИКТАНТОВ ДЛЯ ВЫРАБОТКИ НАВЫКОВ ПИСЬМА<br>ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ<br>НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ.....                | 28 |
| Бурякова Е.С., Петренко И.П., Селина И.Л.<br>О НЕКОТОРЫХ БУКВЕННО-ЗВУКОВЫХ СООТВЕТСТВИЯХ<br>В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ИХ ИЗУЧЕНИИ<br>В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ.....               | 30 |
| Валит Е.С.<br>СПЕЦКУРС ПО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ<br>«НАЦИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА И<br>ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ МИРОВИДЕНИЕ».....  | 32 |
| Вертегел В.Л.<br>РОЛЬОВА ГРА У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ<br>НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....  | 34 |
| Володина И.А.<br>ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С УЙГУРСКИМИ СТУДЕНТАМИ.....  | 36 |

|   |    |
|---|----|
| Гайдук Л.П., Давыдова И.В., Дочинец Д.И.<br>ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....  | 38 |
| Гайдук Л.П., Давидова І.В., Дочинець Д.І.<br>З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ<br>В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ<br>НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ.....             | 40 |
| Герасименко Э.Н.<br>КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ<br>ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ .....  | 42 |
| Гиль С.И.<br>МУЗЫКАЛЬНАЯ ФОНЕТИКА.....  | 44 |
| Гладир Я.С.<br>ПРОБЛЕМИ Й СУПЕРЕЧНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ<br>САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ<br>НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ .....                                    | 45 |
| Грицюк В.Е., Гудзенко О.Ф.<br>ОБ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУР В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО<br>ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ.....                         | 47 |
| Гудзенко О.Ф., Черненко И.И.<br>ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И МЕЖПРЕДМЕТНАЯ КООРДИНАЦИ<br>В ПРЕПОДАВАНИИ НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ<br>ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ-ЮРИСТАМ.....              | 48 |
| Гусарчук А.А., Ященко А.А.<br>ТВОРЧЕСКАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ<br>КОМПЬЮТЕРА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ<br>РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ..... | 50 |
| Гутникова Т.Ю.<br>ЛИТЕРАТУРНЫЙ АНАЛИЗ КАК ПРЕДМЕТ И СРЕДСТВО<br>ОБУЧЕНИЯ РКИ (ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ).....   | 52 |
| Девятковская И.В., Старостенко Е.И.<br>ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕНИЯ ОЛИМПИАДЫ<br>ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ .....   | 54 |
| Дегтярева К.В.<br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ<br>ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....  | 55 |

|   |    |
|---|----|
| Задорожня Л.В.<br>СОЗДАНИЕ КУРСА ПРЕЗЕНТАЦИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ<br>ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....   | 57 |
| Зінченко В. М.<br>РЕАЛІЗАЦІЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО АСПЕКТУ<br>У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ.....  | 59 |
| Ивашина О.В., Вялых И.Ю.<br>УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ<br>ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ.....   | 60 |
| Кальниченко Н.Н., Попова А.И.<br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ<br>ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ<br>НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ.....                               | 61 |
| Карнаушенко Г.Н., Панасенко Л.О.<br>ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ІМЕН СВЯТИХ У СЛОВ'ЯНСЬКІЙ<br>ТА ФРАНЦУЗЬКІЙ НАРОДНИХ КУЛЬТУРАХ: ДО ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО<br>КОМЕНТАРЯ У ВИКЛАДАННІ МОВ..... | 63 |
| Качинский О.С., Шалаева В.С.<br>К ВОПРОСУ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ.....   | 65 |
| Князь Т.М.<br>ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ЗАНЯТТЯХ<br>З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ .....  | 67 |
| Ковалёва К.Л.<br>ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА В РКИ.....   | 69 |
| Ковкіна Є. В.<br>ОВОЛОДІННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЮ ЛЕКСИКОЮ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА<br>УСПІШНОГО ВИВЧЕННЯ КРИМІНАЛІСТИКИ .....  | 71 |
| Козаровицкая З.Н.<br>НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ<br>ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....   | 73 |
| Колоколова А.О.<br>ПРОБЛЕМА АБСОЛЮТНОЇ СИНОНІМІЇ ТА ВАРІАНТНОСТІ ЛЕКСИЧНИХ<br>ОДИНИЦЬ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....   | 75 |
| Комарова В.Л., Нечипоренко С.С., Сухова И.В.<br>К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕСТОВ.....   | 77 |

|   |    |
|---|----|
| Корбут Л.М.<br>ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ ЯК ЕФЕКТИВНА СКЛАДОВА МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ (ЕСТS).....   | 78 |
| Клочко Т.В., Курилюк Т.И.<br>ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ УСТНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ<br>В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ.....            | 80 |
| Кухта М.І.<br>ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЦЕСОМ ВИЩОЇ ШКОЛИ .....  | 82 |
| Лагута Т.М., Вержанська О.М.<br>УКРАЇНСЬКА ЛЕКСИКА<br>З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ.....   | 84 |
| Лісова Ю.О.<br>РЕКЛАМА ЯК КОМПОНЕНТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....   | 87 |
| Манаєва Г.С., Новикова І.Г.<br>ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ОБЪЕКТЫ И УРОВНИ КОНТРОЛЯ УСТНОЙ РЕЧИ (ГОВОРЕНИЯ) НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.....                  | 89 |
| Мельничук Ю.Ю.<br>ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....                           | 90 |
| Мелихов К.В., Мелихов В.Г.<br>«ТЕКСТ-УПРАЖНЕНИЕ» КАК ОСОБЫЙ ВИД ОБОБЩАЮЩЕГО ГРАММАТИЧЕСКОГО УПРАЖНЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....                         | 92 |
| Моргунова Н.С.<br>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ .....   | 94 |
| Nikolayenko V. V.<br>LEARNING OF RUSSIAN TERMINOLOGY BY FOREIGN STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS AS A KEY ELEMENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE..... | 96 |
| Vitalina A. Nikitenko<br>IMPLEMENTATION OF E-LEARNING INTO TEACHING PROCESS.....  | 98 |

|  |     |
|--|-----|
| Новикова Т.Ф.<br>ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ<br>САМООБРАЗОВАНИИ СТУДЕНТОВ.....   | 99  |
| Носатова В.Н.<br>СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ<br>СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗАХ УКРАИНЫ.....  | 101 |
| Оліяр М.П.<br>УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ<br>КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ<br>У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ЛІНГВІСТИЧНОГО ЦИКЛУ..... | 103 |
| Панченко Е.И.<br>МОБИЛЬНЫЙ ТЕЛЕФОН КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ<br>ИНОСТРАНЦЕВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....  | 105 |
| Папіжук В.О.<br>МЕТА НАВЧАННЯ ТРЕТЬОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ<br>ВИЩОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОСВІТИ.....  | 106 |
| Петренко И.П., Седьмая Е. В.<br>ПРЕЗЕНТАЦИИ ПО ГРАММАТИКЕ И ТЕСТИРОВАНИЕ.....  | 107 |
| Петько Л.В.<br>ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ФОРМУВАННІ<br>ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО<br>НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА.....  | 109 |
| Підгородецька І.Ю.<br>ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ<br>ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ<br>ТА РОСІЙСЬКОЇ МОВ ЯК ІНОЗЕМНИХ.....  | 111 |
| Рязанцева Д.В.<br>ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ У<br>ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ<br>(НА МАТЕРІАЛІ ДЕВІАТИВНИХ ФОРМ ПРИКМЕТНИКА).....             | 113 |
| Свердлова И.О., Панасенко Л.О.<br>ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ<br>НА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТЕМЫ В ВУЗЕ.....  | 115 |
| Селіверстова Л.І.<br>СОЦІОНІКА В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ<br>УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....   | 117 |

|  |     |
|--|-----|
| Старостенко Е.И., Девятовская И.В.<br>ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ<br>У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ С ПОЗИЦИИ<br>КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОГО МЕТОДА..... | 119 |
| Столярова Н.П.<br>МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ<br>ВНЗ – ЗВ’ЯЗОК СОЦІАЛЬНОЇ ПРИРОДИ ТА<br>СУСПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....                               | 121 |
| Стребуль Л.О.<br>ВИКОРИСТАННЯ РЕГІОНОЗНАВЧИХ МАТЕРІАЛІВ<br>У ВИКЛАДАННІ РОСІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ<br>СТУДЕНТАМ-ІНОЗЕМЦЯМ.....                            | 123 |
| Тараненко В.В.<br>СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЛЕКСОВ<br>ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ<br>НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....                           | 124 |
| Тибайкина Т.Л.<br>НАУЧНЫЙ ДИСКУРС В ОБЩЕМ<br>ЦИВИЛИЗАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ.....   | 126 |
| Тихоненко О.В.<br>ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ<br>У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ<br>ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....                               | 128 |
| Тітар О.О., Шаповал В.І.<br>ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ<br>У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....  | 130 |
| Ткач А.В.<br>ІЗ ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ<br>ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА<br>(ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)» У БДМУ .....                                  | 132 |
| Тукова Т.В.<br>УДАРЕНИЕ КАК СМЫСЛОРАЗЛИЧИТЕЛЬ<br>ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОМОГРАФОВ.....   | 133 |
| Ушакова Н.В.<br>К ВОПРОСУ О ТЕКСТОВЫХ КАТЕГОРИЯХ НАУЧНОЙ ЛЕКЦИИ.....   | 134 |

|  |     |
|--|-----|
| Хмизова О.В.<br>ПОРТФОЛІО ДОСЯГНЕНЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ<br>ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ<br>ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ<br>ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....  | 136 |
| Чейпеш І.В.<br>МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ІНШОМОВНІЙ<br>ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ<br>ТУРИСТСЬКОЇ СФЕРИ.....  | 138 |
| Чень Чунься<br>ИДЕИ КОНЦЕПТОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ<br>РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ-ФИЛОЛОГАМ.....  | 140 |
| Черемская О.С., Андреева Н.П.<br>КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ НА БАЗЕ<br>НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА.....   | 142 |
| Чорна Ю.В., Янушевская И.Б.<br>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОВ<br>В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ<br>КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ.....   | 144 |
| Шалаева В.С.<br>ЦЕННОСТНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОТБОРА ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА<br>ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ<br>РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....  | 146 |
| Шалаев В.О., Панченко В.Г., Коренева І.В., Бабакішієва Е.Н.<br>ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ<br>У ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ПІД ЧАС АДАПТАЦІЇ<br>ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ<br>ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ..... | 147 |
| Шкоріна І.М.<br>ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ<br>РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....  | 149 |
| Зайченко Н.Ф., Шевченко М.В.<br>НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПОДОЛАННЯ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ<br>У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІ<br>УКРАЇНСЬКОЇ ТА РОСІЙСЬКОЇ МОВ.....  | 152 |

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ  
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ  
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Тези ХІХ Міжнародної  
науково-практичної конференції

Українською, російською, англійською мовами

Відповідальний за випуск

Селіверстова Л.І.

Комп'ютерна верстка, макет

Гіль С.І.