

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний університет
Кафедра мовної підготовки іноземних громадян



**МОВА, ІСТОРІЯ, КУЛЬТУРА
У ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ**

**Збірник наукових праць V Міжнародної науково-практичної
конференції**

(Україна, Суми, 25–27 квітня 2018 року)

Випуск 5

Суми
Сумський державний університет
2018

УДК 069.015:027.7:378.4(477.74) +069.12+93:37
М74

Редакційна колегія:

Біденко Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент;
Волкова О. М., кандидат філологічних наук, доцент;
Казанджисва М. С., кандидат педагогічних наук, доцент;
Шевцова А. В., кандидат філологічних наук, доцент;
Завгородній В. А., старший викладач;
Коньок О. П., старший викладач

*Рекомендовано до видання
кафедрою мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного
університету
(протокол № 8 від 27 квітня 2018 року)*

Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі:
М74 збірник наукових праць / [упор. Л. В. Біденко]. – Суми:
Сумський державний університет, 2018. – Вип. 5. – 358 с.

Збірник містить тексти доповідей учасників міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі».

Досліджуються проблеми впровадження інноваційних методів навчання української (російської) мови як іноземної, формування мовної особистості в новому полікультурному просторі (проблеми адаптації, діалог культур, формування поліетнічної толерантності), застосування нових технологій у процесі викладання загальноосвітніх дисциплін на підготовчому відділенні для іноземних студентів.

УДК 069.015:027.7:378.4(477.74) +069.12+93:37

© Колектив авторів, 2018

© Сумський державний університет, 2018

**СИСТЕМА МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ОПИС З МЕТОЮ
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ**

Годуйко Л. А. , Беларусь, г. Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

**МОРФЕМИКА, СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ИНОФОНОВ:
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД ЭУИ**

Выпускник филологического факультета должен профессионально владеть программным материалом по современному русскому языку как базовому предмету в лингвистической подготовке специалиста. При этом обучающийся сталкивается со значительным объемом научной, учебной информации, нередко отражающей различные точки зрения на одно и то же языковое явление. Информация требует осознания, систематизации, усвоения, предполагает развитие у студента самостоятельного, творческого, критического мышления.

Это стимулирует преподавателей, кафедры, другие структурные подразделения учреждения высшего образования непрерывно совершенствовать информационное пространство. Один из эффективных путей решения обозначенных задач – использование в образовательном процессе компьютерных технологий. В частности,

объективной реальностью для университетов стал переход на электронные формы представления, хранения, передачи и обработки научно-образовательной информации. Использование баз данных на различных носителях или онлайн-доступ через интернет ощутимо повышает эффективность обучения. Таким образом, разработка электронных учебных изданий (ЭУИ) выступает важной составляющей современного высшего образования.

Среди преимуществ использования ЭУИ по учебной дисциплине (в отличие от бумажного носителя) обозначим следующие: данное издание отличается более высоким уровнем наглядности; оно компактно; представляет собой открытую систему, которую можно дополнять, корректировать, модифицировать в процессе эксплуатации; поддерживает организацию контекстных подсказок, гиперссылок; оснащено поисковой системой и использует возможности гипертекста. К тому же ЭУИ, другие электронные материалы позволяют студенту сформировать свою (бесплатную) компактную библиотеку литературы по специальности.

Кафедра общего и русского языкознания БрГУ имени А. С. Пушкина продолжает работу над серией учебных изданий для иностранных обучающихся. В настоящей статье речь пойдет об ЭУИ «Современный русский язык: морфемика, словообразование, морфонология» [1]. Его мастер-диск в 2017 г. утвержден к изданию с грифом «Допущено Министерством образования Республики Беларусь в качестве электронного учебного пособия для иностранных

студентов учреждений высшего образования по специальностям “Русский язык и литература”, “Русский язык и литература. Иностранный язык”».

Как показывает опыт, морфемика, словообразование современного русского языка традиционно являются одними из наиболее сложных для студентов (и для инофонов особенно), поскольку объектом данных разделов выступают живые процессы, связанные с номинативной техникой языка и ориентированные на современную языковую ситуацию, что требует гибкости в интерпретации синхронно-диахронной динамики морфемной и словообразовательной структуры слова; спроецированность в область лексики и грамматики предполагает интегративное описание морфодеривационных единиц [2, с. 3]. Кроме того, терминологический аппарат данных, относительно молодых направлений лингвистики еще не стал общепринятым.

ЭУИ представляет собой словарь-справочник, который составлен в соответствии с типовой программой учебной дисциплины и содержит основные лингвистические термины и понятия морфемики, словообразования, морфонологии (318 единиц).

ЭУИ состоит из пяти разделов, репрезентирующих основную и дополнительную информацию. Последняя размещена в «Предисловии» и разделе «Как пользоваться словарем-справочником». Информационная часть включает «Термины, понятия, употребляемые в морфемике, словообразовании,

морфонологии» (основной раздел) и «Литературу» («Учебная, научная литература», «Словари, справочная литература» –46 работ российских и белорусских авторов); также предлагается «Версия для печати» (в формате PDF).

В основном разделе – «Термины, понятия, употребляемые в морфемике, словообразовании, морфонологии» – словарные статьи расположены в алфавитном порядке. Их структура, всесторонняя информативность подчинены концепции ЭУИ.

Словарная статья начинается с лингвистического термина (с указанием ударения), объяснение которого сопровождается примерами.

В кругу описываемых лингвистических терминов наблюдается, с одной стороны, синонимия, с другой – многозначность. Толкование термина, входящего в синонимичный ряд, дается один раз – в той словарной статье, которая посвящается термину, наиболее употребительному в учебной, справочной литературе для высшей и средней школы либо, по мнению автора ЭУИ, наиболее точно отражающему суть рассматриваемого языкового явления (в скобках приводятся синонимичные термины), например:

Морфема словообразовдельная (деривационная, словообразующая).

В словарных статьях, разъясняющих остальные термины из такого синонимичного ряда, содержатся ссылки, перенаправляющие пользователя к другим словарным статьям, в том

числе – к содержащей доминантный в синонимичном ряду термин (первый в ряду ссылок), например:

Морфема деривационная (словообразующая). См. морфема словообразовательная, аффикс.

Термины-полисеманты даются в одной словарной статье, содержащей комментарии по каждому значению термина, например:

Усечение. Данный термин многозначен.

1. Усечение – разновидность **способов образования простых слов** и разновидность **способов словообразования безаффиксных.**

Производящая база – слово. **Формант безаффиксный.** <...>

2. Усечение – разновидность **морфонологических преобразований** (см. усечение морфемы).

В ЭУИ нашли отражение родо-видовые отношения, которые устанавливаются между описываемыми единицами морфодеривации.

В словарных статьях, посвященных гиперонимам, даются основные классификации рассматриваемых языковых единиц. Более подробная информация о каждом их классе размещена в соответствующих статьях, куда перенаправляют ссылки, например:

Морфема – минимальная значащая (значащая) часть слова <...>.

Классификацию морфем проводят по разным признакам:

1) по роли морфем в организации внутренней формы слова (по роли в слове): морфемы корневые (см. **корень**) и служебные (см.

аффикс). Переходным явлением между корнями и аффиксами являются **аффиксоиды**;

2) корни – по способности / неспособности употребляться (образовывать основу слова) без словообразовательных аффиксов: свободные (см. **корень свободный, корень**) и связанные (см. **связанный корень, корень**);

3) служебные морфемы (см. **аффикс**) – по их позиции в слове, т. е. по отношению к корню: приставка, соединительный элемент, суффикс, окончание, постфикс;

4) служебные морфемы – по их функции: словообразовательные (см. **морфема словообразовательная, аффикс**) и формообразовательные (см. **морфема формообразовательная, аффикс**) <...>.

В словарных статьях с заглавными терминами-гипонимами содержатся отсылки к родовым терминам (через конструкцию «разновидность... по...»), например:

Корень свободный – разновидность **корней** по их способности / неспособности образовывать основу слова без словообразовательных аффиксов – корень, который может образовать основу слова без словообразовательных аффиксов (см. **аффикс словообразовательный**): дорож-к-а – дорог-а (в этих словах корень свободный: он образует основу слова как со словообразовательными аффиксами (в первом примере это суффикс -к-), так и – в отличие от **корня связанного** – без них (см. второй пример)) <...>.

Таким образом, в ЭУИ используется целая система перекрестных ссылок. С их помощью также устанавливаются параллели между соотносительными терминами, однородными понятиями, например:

Основа простая – разновидность **основ** по количеству корневых морфем – включает один **корень**: *воз-любл-енн-ый, про-беж-к-а* (ср.: **основная сложная**).

Мы посчитали важным сделать акцент (конструкция «ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ») на внешне подобных, но по сути разных языковых явлениях (неумение их разграничивать приводит к ряду типичных ошибок при анализе описываемых явлений), на других важных закономерностях морфодеривации, например:

Морфема поливалентная (повторяющаяся) – разновидность **морфем** по их сочетаемости (валентности) – морфема, которая может сочетаться с разными морфемами, повторяется в разных словах.

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ: поливалентными могут быть и **корни** *по-бел-к-а, бел-изн-а, бел-оват-ый*; корень *-бел-* употребляется с разными аффиксами; см. **корень поливалентный**), и **аффиксы** (*гитар-ист-□, такс-ист-□, шахмат-ист-□*; суффикс *-ист* употребляется с разными корнями).

Словоформа (**грамматическая, морфологическая форма слова**) – конкретное слово (**лексема**) в конкретной грамматической форме. Все словоформы одной лексемы имеют тождественное **лексическое значение** и отличаются грамматическими значениями.

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ: общность лексического значения словоформ одной лексемы находит выражение в **морфемной структуре слова**, т. е. у всех словоформ одной лексемы одна и та же **основа слова** (т. е. один и тот же набор морфем – **корня** / корней и словообразовательных аффиксов). Но поскольку у словоформ одной лексемы разные **грамматические значения**, то они отличаются формообразовательными аффиксами – окончаниями, суффиксами, приставками, постфиксом (см. **аффикс, морфема формообразовательная**): нес-ёшь, нес-ёте, нес-и-те, нес-ущ-ий, нес-и-ий, нес-я.

ЭУИ ориентировано на инофонов, но также находит активное применение в работе со студентами-филологами, для которых русский язык является родным. В целом репрезентируемый словарь-справочник является лексикографическим изданием нового типа и системно описывает лингвистическую терминологию средствами информационно-коммуникативных технологий, обеспечивает условия для различных видов учебной (особенно эффективно использование электронного издания для самоподготовки студентов к занятиям, экзаменам на персональном компьютере; при проведении практических занятий в компьютерных классах либо с использованием инофонами ноутбуков, мобильных телефонов, других гаджетов; при разработке промежуточных и обобщающих тестов и др.) и научной (написание курсовых, дипломных, магистерских исследований; работа над докладами, публикациями

по морфемике и словообразованию и др.) деятельности как преподавателя, так и студента.

Литература

1. Современный русский язык: морфемика, словообразование, морфонология : эл. учеб. издание для иностр. студентов филол. специальностей ун-тов [Электронный ресурс] / авт.-сост. Л.А. Годуйко. – Брест : БрГУ, 2017. – Режим доступа: <http://lib.brsu.by/node/702>.
2. Гридина, Т. А. Современный русский язык. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг : учеб. пособие / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова. – М. : Наука : Флинта, 2007. – 160 с.

*Грицук Л. Н. , Беларусь, г. Брест, БрГУ им. А.С. Пушкина;
Бабаходжаева М. Х. , Узбекистан, г. Ташкент, ТашИИТ*

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Лингвокультурологическая значимость фразеологии в практике преподавания русского языка для студентов-инофонов

велика. Через образы фразеологических единиц студенты могут и без контакта с языковой и культурной средой частично получить информацию о быте, культуре, традициях и образе мышления русского человека.

На занятиях по русскому языку как иностранному значительное количество часов отводится на изучение фразеологизмов: основные признаки ФЕ, экспрессивно-стилистические свойства ФЕ, варьирование фразеологизмов. На одном из итоговых занятий по теме «Фразеология» предлагаем студентам выполнить следующие задания.

1. Допишите фразеологизмы, выбрав из скобок нужное слово или форму слова. Объясните значение.

а) Не в своей ... (чашке, тарелке); б) Вот где ... (кошка, собака) зарыта; в) Водить за ... (руку, нос); г) Делать из ... (мухи, комара) слона; д) Как об стенку ... (фасоль, горох); е) Как ... (кошек, собак) нерезаных; ж) Не за ... (морями, горами); з) Бросать ... (слова, обещания) на ветер; и) Держать ... (уши, ухо) остро; к) Смотреть сквозь ... (розовые, темные) очки; л) С ... (голубиный, гулькин) нос; м) Кормить ... (завтраками, обедами).

2. Подберите к фразеологизмам из левого столбика синонимичные фразеологизмы из правого столбика:

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| 1. без царя в голове | а) за тридевять земель |
| 2. за семь вёрст | б) грош цена |
| 3. гроша медного не стоит | в) пороха не выдумает |

- | | |
|------------------------|----------------------------|
| 4. язык проглотить | г) держать ухо востро |
| 5. гнуть в бараний рог | д) держать язык за зубами; |
| 6. смотреть в оба | е) гнуть в три погибели |
| 7. в мгновенье ока | ж) голову морочить |
| 8. заговаривать зубы | з) два шага |
| 9. рукой подать | и) в два счёта; |

3. Подберите к фразеологизмам из левого столбика антонимичные фразеологизмы из правого столбика.

- | | |
|----------------------|------------------------|
| 1. в мгновенье ока | а) за тридевять земель |
| 2. два шага | б) голубая кровь |
| 3. черная кровь | в) шаг за шагом |
| 4. язык проглотить | г) грош цена |
| 5. голова на плечах | д) чесать языком |
| 6. цены нет | е) без царя в голове |
| 7. без царя в голове | ж) в двух шагах |
| 8. гонять лодыря | з) грош цена |
| 9. за семь вёрст | и) гнуть спину |
| 10. цены нет | к) семь пядей во лбу |

4. Запишите предложения, содержащие фразеологизмы.

Определите их значение и синтаксическую функцию:

- а) Он чуть было не проговорился, но вовремя прикусил язык;
 б) Ребята работали засучив рукава; в) Никиту как ветром сдуло с веранды; г) Пётр Сергеевич давно уже махнул рукой на жизнь и живёт нехотя; д) Нет, на это дело нельзя смотреть сквозь пальцы.

5. Выпишите из текста все фразеологизмы. Найдите в тексте фразеологизмы, которые имеют одинаковое значение.

Мой самый близкий друг Шурик любил, оказывается, *считать ворон, бить баклуши* и *гонять лодыря*. Дома он, как о том были

наслышаны все в квартале, *палец о палец не ударял*, чтобы помочь бабушке. Как его только ни корили вернувшиеся с работы родители, что ему ни выговаривали, а ему все нипочем. В один из вечеров мы, приятели Шурика, услышали, что на его месте мы давно бы *сквозь землю провалились* и что *мучили бы нас угрызения совести*. А этому, что ни толкуй – *в одно ухо влетает, в другое вылетает*. И таким он, оказывается, был и когда *от горшка два вершка* только составлял, и теперь, вымахавши *с коломенскую версту*. Все с него *как с гуся вода*, все ему *что об стенку горох*.

– Нет, мать, – заключил однажды отец, – я больше не намерен *бросать слова на ветер* и *сидеть сложа руки*. И он потянулся за ремнем на стене, чтобы Шурику *всыпать по первое число*, *задать баню*, *снять с него стружку* и, в конце концов, *показать где раки зимуют...* (По Э.А. Вартаньяну).

6. Исправьте ошибки в употреблении фразеологизмов, запишите исправленные предложения: а) Олег красиво, как курица лапой, написал заглавие. б) Маша остановилась, до глубины души восхищенная чудесной музыкой. в) Котенок был очень некрасивым, глаз не оторвать. г) Мы дружно работали сложа руки. д) Пётр сломя голову остановился.

7. Выберите глагол, с которым может сочетаться данный фразеологизм: а) Нос к носу (столкнуться, оказаться, очутиться); б) С носом (остаться, оставить); в) Из-под носа (увести, украсть); г) Назубок (знать, выучить); д) От зубов (отскакивает, отлетает); е) В

лоб (сказать, двигаться); ж) Как своих ушей (не трогать, не видать); з) Не в бровь, а в глаз (попасть, сказать); и) На волоске (оказаться, быть); к) Языком (трепать, болтать); л) Как свои пять пальцев (видеть, знать); м) Пальцем в небо (показать, попасть); н) Как на ладони (видеть, ощущать); о) Гора с плеч (упала, свалилась); п) Душа в пятки (ушла, спряталась).

Работа над ФЕ позволяет показать устойчивые выражения в разных ситуациях употребления, закрепить лексику фразеологизма, закрепить значение фразеологизма.

Студенты приобретают определенные языковые знания, а также вырабатывают стереотип поведения инокультурной личности, который адекватен нормам носителей языка как в конкретных сферах общественной жизни, так и в межкультурной коммуникации в целом.

Гурина Н. М., Брест, УО «БрГУ имени А.С.Пушкина»

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ

В исследовании когнитивных и лингвокультурологических аспектов языка важным представляется выделение такого понятия, как региональный концепт, то есть концепт, маркированный на территориально-административном уровне. Вслед за профессором

В.А. Масловой, которая предложила исследовать основные концепты Витебщины – "Славянский базар" и "город Витебск" – мы решили выделить региональные концепты "Брестская крепость", «Белая вежа», «Брест». Познавательное значение этих концептов в качестве способа категоризации коммуникативного пространства региона и характеристики языкового сознания жителей города представляется определяющим. Для изучения группового языкового сознания мы выбрали студентов-первокурсников Брестского государственного университета. В данной работе мы будем опираться на толкование этого термина в лингвоконцептологии: "термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека, оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, всей картины мира, отраженной в человеческой психике [3, с. 90]. В.А. Маслова считает, что "центром концепта всегда является ценность, поскольку концепт тесно связан с культурой, а в основе культуры лежит именно ценностный принцип" [4, с. 31]. В современной науке концепт характеризуется с разных сторон, мы ограничимся лингвокультурным подходом (где концепт рассматривается как сгусток культуры в сознании человека) и лингвокогнитивным (где концепт трактуется как отражение действительности сознанием человека).

Описание особенностей репрезентации выбранных нами концептов в языковом сознании студентов-первокурсников

рассматривается нами посредством проведения ассоциативного эксперимента. Ассоциативные связи можно считать одной из форм хранения знаний. Ассоциация определяется как "возникающая в опыте индивида закономерная связь между двумя содержаниями сознания, которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой и появление другого" [2, с. 42]. В когнитивной лингвистике ассоциативный эксперимент может быть признан основным исследовательским инструментом изучения группового языкового сознания. Любое слово обладает набором ассоциативных связей. Исследование и интерпретация реакций в ходе ассоциативного эксперимента позволяет выявить содержательные признаки концепта, отраженные в ответах испытуемых. Мы провели свободный ассоциативный эксперимент, в ходе которого на каждую номинативную единицу "Брестская крепость", «Белая вежа», «Брест» мы просили дать по три реакции. Эксперимент проходил в два этапа. На первом этапе (2017 г.) в нем приняли участие 106 студентов-первокурсников филологического факультета и факультета иностранных языков, а на втором (2018 г.) – 107 студентов этих же факультетов.

На первом этапе мы рассматривали, как репрезентируется концепт «Брестская крепость» в языковом сознании данной группы. Мы получили 105 анонимных ответов, единственное дополнение носило социологический характер: указать место рождения (г. Брест и другие населенные пункты области), что позволило акцентировать

внимание на региональном аспекте реконструкции концепта. Указанная возрастная группа была выбрана для того, чтобы сохранились региональные черты в восприятии концепта, не нивелированные воздействием воспитательной работы в группах. Поскольку подавляющее количество в наших аудиториях составляют девушки, то соблюсти половую корреляцию не удалось (из 105 ответов юношам принадлежали 10). Как показал анализ, резкого отличия мужских и женских анкет не отмечалось.

Рассмотрим подробнее результаты экспериментальной части опроса. Систематизация и анализ данных проведенного эксперимента показали, что и для брестчан, и для жителей области самыми частотными оказались ответы *война* (39 и 27), *герой* (26 и 15), *победа* (12 и 7). Далее рассмотрим парадигматические и синтагматические характеристики ответов респондентов. Центральная часть концепта – это его имя. В нашем случае это Брестская крепость, имя фортификационного оборонительного сооружения. Синтагматический вид ассоциаций представляет собой слова-реакции, которые отличаются по грамматическому классу от предложенного слова-стимула. Предложенное словосочетание выполняет номинативную функцию, и среди ответов не было синтагматических видов связи, все ответы относятся к парадигматическим ассоциативным связям, то есть являются номинативами.

Обратимся к содержательному анализу ответов респондентов. Для брестчан популярными словами-реакциями являются *звезда* (6 ответов), *караул*, *память*, *отвага*, *вечный огонь* (по 5). Указанные слова имеют положительную эмоциональную окраску, только слово *кровь* (8 ответов) эмоционально окрашено отрицательно. Для жителей области частыми оказались реакции *победа* (7), *защита* (6), *памятники*, *солдаты* (по 4). Слово с отрицательной эмоциональной оценкой одно – *смерть* (5 ответов). Ассоциативные связи первокурсников связаны с такими областями знаний, как история, природа, черты характера, личностные отношения, отдых и развлечения. Антропонимов всего три – Гаврилов, Кижеватов, Фомин. Студенты не вспомнили имя живущего в Бресте защитника Пети Клыпы. Нет реакций исторического характера, показывающих знакомство с ролью крепости в первой мировой войне, в средневековой истории города (реакция *монастырь* единична). Слово-репрезентант *музей* появилось в четырех ответах, но других слов этой тематической группы, детально описывающих экспозицию музея, нет. Есть слово *фильм*, но нет реакции *кинохроника*, хотя в специальном зале музея ее можно увидеть. Не встретила ожидаемая реакция *салют*, связанная с празднованием Дня победы в городе. Тем более нет слова *плен*, которое в личных карточках бойцов встречается очень часто и вызвало горячий спор на презентации книги "Брест. Лето 1941. Документы. Материалы. Фотографии" [1], написанной белорусскими и немецкими историками. Тематическая область

"Архитектура" представлена словом с широким значением *памятник*, а конкретные ассоциаты вроде названия самой знаменитой скульптуры "Жагда" единичны. Ни разу не встретилось название Холмских ворот, чье изображение давно уже стало визитной карточкой города. Можно отметить высокую стандартизированность и безликость ответов. Среди высокочастотных слов-реакций преобладают абстрактные существительные (*гордость, честь, доблесть, мощь*), которые не репрезентируют региональную специфику концепта. С помощью ассоциаций мы воссоздали реальный образ концепта "Брестская крепость", но его содержательная сторона требует дальнейшего изучения.

В качестве второго концепта, включенного в наше исследование из-за его культурной значимости, рассмотрим имя собственное «Белая вежа» - название театрального фестиваля, ежегодно проводимого осенью в нашем городе. Существует он с 1996 года, и за это время участие в фестивале приняли театры из 57 стран мира.

Символом фестиваля стало изображение средневековой башни – памятника архитектуры XIIвека, находящегося недалеко от Бреста, в г. Каменец. Фестиваль назвали «Белая вежа» по имени этой башни, так как у ее стен планировалось ставить некоторые конкурсные спектакли. В первые годы так и было, но позже от этой идеи отказались.

Рассматривая парадигматические связи слова-стимула и слов-реакций, мы видим на первом месте топоним *Каменец* (18 ответов), существительное *башня* (19 ответов), история (12), камень (6), кирпич (5). На первое место вышли слова с прямым значением 'архитектурный памятник', а метонимический перенос на культурное событие отошло на второй план: *театр* (13ответов), *осень* (5), *фестиваль* (4), *искусство*(3), *иностранцы* (1), *праздник* (1), *холод* (1), *литература* (1). Экзотическая реакция *литература* станет понятнее, если вспомнить, что старшеклассники города иногда посещают спектакли, поставленные по пьесам из школьной программы. Но как показал эксперимент, студенты-первокурсники и старшеклассники не стали целевой аудиторией фестиваля. Концепт «Белая вежа не до конца выкристаллизовался в сознании жителей города, он не воспринимается испытуемыми как визитная карточка города.

Если проанализировать наиболее частые реакции на слово-стимул «Брест», то с большим отрывом лидирует ассоциат «Брестская крепость» (47 ответов), затем слово, обозначающее центральную пешеходную улицу города – «Советская» (12 ответов), «университет» (10). В ответах встречались единичные топонимы, связанные с регионом: *Буг*, *Мухавец* (названия рек), *Речица* (название одного из микрорайонов), *Набережная* (название улицы). Также встретился один антропоним – Машеров (первый секретарь Брестского обкома партии в советское время). То, что город стоит на границе с Польшей и является западными воротами Республики Беларусь, а ранее и всего

СССР, никак не отразилось в сознании студентов (Польша – 1 ответ). Далее низкочастотные реакции распределяются по следующим группам: история (тысячелетие города), городская инфраструктура (вузы, улицы, дворы, железнодорожный вокзал, парки, фонари, общежитие), природа (пуща, каштаны, цветы, деревья, птицы).

В Бресте зимуют лебеди, в парке на озере живут утки, но испытуемые в ответах использовали гипероним *птицы* без согипонимов. Из объектов культуры назван только самый большой кинотеатр города «Беларусь», ни разу не встретились ассоциаты *театр, музей, филармония*.

Названия архитектурных особенностей города не вошли в сознание студентов-первокурсников, в ответах встречается только существительное *памятник*, но гипонимов нет, хотя в городе установлены памятники Н. Гоголю, Т. Шевченко, А. Мицкевичу, В. Ленину. Синтагматические связи представлены прилагательными *областной, компактный, уютный, свободный, красивый, большой, сильный*. В этой подгруппе встретились два ответа с отрицательной коннотацией: фразеологизм *большая деревня* и прилагательное *грустный*.

В ответах преобладают абстрактные существительные и прилагательные с предельно широкими значениями, которые не репрезентируют региональную специфику концепта «Брест».

В целом мы видим неглубокие и недостаточно индивидуализированные реакции на предложенные слова-стимулы.

Прикладное значение проведенного эксперимента в том, что он указывает основные направления лингвокультурологической работы со студентами.

Литература

1. Брест. Лето 1941. Документы. Материалы. Фотографии / Автор-составитель К. Генцер. – Смоленск : Инбелкульт, 2016. – 723 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, И. П. Зинченко. – СПб : Прайм-Еврознак ; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 672 с.
3. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина; под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М. : Филол фак-т МГУ, 1996. – 245 с.
4. Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику / В.А. Маслова. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 293 с.

**THE PECYLIARITIES OF RUSIIAN REACTIVE VERBS
STUDYING BY FRENCH SPEAKING STUDENTS**

Grammar plays an important role in the process of studying Russian by the foreign students. The verbs deserve special attention in Russian grammar because of the wealth of Russian verbs' meaning, variety of grammar forms, difficulties connected with their building and changing, the peculiarities of functioning present the significant difficulties for all the foreigners as well as for the French speaking ones. Reactive verbs belong to the one of the most difficult grammar notions for studying. Lexical and grammar essence of reactive verbs reveals in the specific combination of lexical and grammar features in their general meaning as well as in the variety of the semantic characteristics being expressed and in the heterogeneity of the reactive and non-reactive verbs correlation.

The difficulties of reactive verbs mastering by the French speaking students as well as mistakes in verbs of reactive voice usage can be explained not only with the difficulty of the present grammar category but also with the essential differences of the category of reactivity in French.

In the Russian linguistics the reactive verbs are traditionally observed in the close connection with the categories of voice, reactivity, transition and non-transition (A. V. Bondarko, L. L. Bulanin,

V. V. Vinogradov, A. V. Isatchenko, N. A. Yanko-Trinitskaya), the syntactic connections and qualities of reactive verbs are also analyzed (N. A. Lobanova) as well as peculiarities of their usage in the scientific style (O. D. Mitrofanova, Y. I. Motina). In the aspect of process of foreign students' studying the reactive verbs are investigated by E. I. Amiantova, O. V. Tchagina, N. Y. Surzhikova, M. A. Veselova, etc.

To the reactive verbs in Russian belong all the verbs with the postfix *-ся* (*-сь*), "showing that the subject's action is directed on him, as though it is "turning" to the agent" [2, p. 188]. As far as the main grammar function of the postfix *-ся* (*-сь*) is formal expression of general meaning of non-transitivity thus we may say that category of reactivity belongs not to the grammar but mostly to semantics and word building.

Meanings and colour of affix *-ся* depend on the lexical meanings of the verb stems to which this affix is joining. The general function of affix *-ся* is transitivity of the motivating verb removing. Such general function also may contain in the amplification of verbal non-transitivity. It may be also complicated by the different meanings according to the lexical essence of some verbal divisions as well as by their semantic differentiation.

Depending on the verb motivating the scientists define two kinds of reactive verbs in active voice: the first ones motivated by the transitive verbs and the second ones motivated by the non-transitive verbs [3, p. 156]. In their turn reactive verbs created from the transitive verbs may be defined in some lexical and semantic categories such as generally reactive,

actually-reactive, mutually-reactive, indirectly- reactive, etc. Reactive verbs which were created from the non-transitive verbs do not join any define lexical and semantic category.

Non-transitive verb combined with the postfix *-ся* very often creates the new verb lexically close to the verb without postfix *-ся*: *грозить* and *грозиться*, *стучать* and *стучаться*. Sometimes joining to the verb the postfix *-ся* adds to its meaning colour of intensity or persistence in doing some action: *Я стал стучаться в дверь. Вышел хозяин (Pushkin)*. In the other cases postfix *-ся* joining the non-transitive verbs with the meaning *to see something in some light, colour* may add to the verb's meaning colour of the indetermination, slight manifestation of the attribute, compare: *белеть* and *белеться*, *краснеть* and *краснеться*, *чернеть* and *чернеться*. In such case verbs with the postfix *-ся* have slighter colour than the verbs without *-ся*. We may find the examples of such reactive verbs usage in the literature: *Только свет луны белеется длинной чертой по полу (I. Turgenev)*. *В овраге краснелся догоравший огонь (L. Tolstoy)*.

Some non-transitive verbs or transitive verbs in the non-transitive meaning during adding of the postfix *-ся* obtain the impersonal meaning. Such verbs denote the action without any object or subject. As a rule, they denote the condition which subject is feeling despite of his will, for instance: *хорошо думается, не работается, пишется, слышится, не спится, не ложится, не сидится*.

In French according to Russian the so-called pronoun verbs also exist. Their specific feature is presence of reactive particle *se*. This particle may change in person and number. Pronoun verbs in French are divided in two categories [1, p. 459-567]:

1. Actually-pronoun verbs (*verbes essentiellement pronominaux*) – verbs don't changing without particle *se*. Such verbs have the only reactive form. For instance: *se formalizer – обижаться, se réfugier – укрываться, se dédire – отпрекаться, se méprendre – ошибаться, se repentir – раскаиваться, se désister – отказываться, se soucier – заботиться, se souvenir – вспоминать, se perjurier – гордиться.*

2. Occasionally-pronoun verbs (*verbes accidentellement pronominaux*) – verbs which may have non-reactive meaning and may be used without particle *se* (*voir - se voir*). These verbs are divided into three groups:

- Mutually-reactive (*verbes réciproques*) – the verbs action of which is made by several persons and is directed on each of them. In the sentences with the mutually-reactive verbs such expressions can be used as *lun lautre / lune lautre / les uns les autres / les unes les autres (to each other)/ entre eux (between each other): Ils se sont regardés. = Ils se sont regardés les uns les autres. – They looked at each other. They looked around.*

- Actually-reactive (*verbes réfléchis*) – verbs denoting action directed at person doing it, that is to its subject. In the sentences with the actually-reactive verbs one may meet such expressions as *moi-même, toi -*

même, lui - même, elle - même, nous - mêmes, vous - mêmes, eux - mêmes, elles – mêmes: Il s'est regardé dans le miroir = Il s'est regardé lui - même. – He looked at himself in the mirror.

- Passive-reactive (verbes passifs) - verbs, denoting somebody feeling action but don't acting himself: *Les journaux se sont vendus rapidement. – The magazines have been quickly sold out.*

The basic function of the pronoun form is reactive and mutual voice expression. As a result the subject of action appears to be its subject. The reactive voice (reflexive) creation is a grammar phenomenon and it isn't connected with the lexical measures except such condition that transitive verb must belong to the alive subject capable of providing an active operation belonging to himself [1, p. 472]. For example: *Je me coiffe. Lave-toi bien.* The characteristic features of reflexive are: a) possibility of changing of the pronoun *me, te, se* with the form *moi, toi, lui (-même)* (*Pierre s'admire. - Pierre n'admire que lui.*) and б) possibility of usage of condition such as *volontairement* underlining active role of a subject. In such a way, the reactive voice varies from the neutral one: *Il s'est blessé en tombant* (neutral meaning); *Il s'est blessé volontairement* (reactive) (compare also in Russian: *пораниться* and *ранить себя*).

Let us observe the grammar peculiarities of the particle *se*. In French, this particle changes in person and number. In the simple tenses, it is been put before the verb as a rule, in the complex ones – before the auxiliary verb *être*, in the tenses of *immédiat* group – before the indefinite

form of the reactive verb according to the person and number of the subject.

If the pronoun verb is having the indefinite form in the sentence the reactive particle nevertheless changes according to the person to which the verb belongs: *Je dois me dépêcher. – I must hurry.*

So let us mark features of similarity of the reactive verbs in Russian and French. The basic and the most important similarity is the presence of the reactivity category itself in French. Such condition makes the explanation of the theme analyzed much easier in the French-speaking group. In such case, the teacher has the possibility to explain the material drawing the parallels with the foreign students' native language. Besides, in French the category of reactivity is been created in the same way like in Russian: using the reactive particle *se* according to Russian affix *-ся* or to the pronoun *себя*. Next similarity is contained in the classification of the reactive verbs both in Russian and French (for example: mutually-reactive, actually- reactive, passive- reactive, etc.).

The last linguistic feature described closes similarity between Russian and French verbal system. In the next part of our investigation, we are going to describe the main differences between Russian and French verbs. Such differences account helps to avoid various mistakes during the process of studying Russian by foreigners.

First, there are much less pronoun verbs in French than in Russian. Therefore, foreign students may face many significant difficulties during studying Russian.

Next, particle *se* presents an auxiliary part of speech, which is been used before the verb and is written separately in French. At the same time in Russian affix *-ся* is in fact postfix and is been always written together with the verb.

Last, in French *se* is changing in persons and numbers together with the verb to which it belongs. At the same time in Russian affix *-ся* always stays without any change despite the fact in which person or number the verb is used. Besides, in French *se* semantically and structurally does not differ from verbal pronouns *me*, *te*. It also means the direct or indirect object (compare: *il se lave*, *il se lave les mains*) and occupies the same place near the verb. The two basic peculiarities vary the pronoun form of the verb from the combination of the verb with the pronoun: usage *se* (instead of *le*, *lui*, etc.) in the 3-d person – *il l'a blessé* and *il s'est blessé* as well as the auxiliary verb *être* instead of *avoir* in the compound forms usage (*Il m'a étonné. Je me suis étonné*).

Thus, the essential differences in the ways of expressing of reactivity in both languages are the reason of the difficulties in the reactive verbs mastering by the French-speaking students. The markers of such difficulties are various mistakes such as incorrect usage of the correlating non-reactive and reactive verbs, ruling contravention, bad recognition of the structural types of the simple sentence in which such reactive and non-reactive verbs are functioning, etc.

Literature

1. Гак В. Г. Теоретическая грамматика французского языка / В. Г. Гак. – М. : Добросвет, 2000. – 832 с.
2. Современный русский язык : в 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2102 «Рус. яз. и лит.» /Н. М. Шанский, А. Н. Тихонов. – М. : Просвещение, 1981. – 270 с.
3. Чагина О. В. Возвратные глаголы в русском языке. Описание и употребление : учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся / О. В. Чагина. – М. : Русский язык. Курсы, 2009. – 264 с.

*Завгородній В. А., Тавех Джонсон,
Україна, м. Суми, СумДУ*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОВНОГО ПЕРЕМІКАННЯ

Проблема мовного перемикання (перемикання кодів) – одна з центральних у лінгвістиці. Невпинне розширення мовних контактів обумовлює актуальність зазначеної проблеми в таких напрямках лінгвістики, як психолінгвістика, соціолінгвістика, етнолінгвістика, міжкультурна комунікація і загальна теорія та практика перекладу.

Особливий інтерес для сучасної науки про мову становить вивчення мовного перемикування саме в психологічному аспекті. Це пояснюється тим, що мовне перемикування – насамперед явище психолінгвістичне, оскільки до свого формального вираження в мові за допомогою лінгвістичних засобів і категорій воно підпорядковується певним алгоритмам породження у свідомості мовця. Отже, для успішного комунікативного акту в процесі міжкультурного спілкування необхідно розглянути саме психологічні аспекти мовного перемикування. Мета нашого дослідження – висвітлити психологічні аспекти мовного перемикування. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити низку завдань, а саме: 1) виявити, що становить собою механізм мовного перемикування; 2) окреслити його психологічні аспекти; 3) визначити, як зазначені психологічні аспекти виражаються за допомогою формальних мовних засобів; 4) по можливості, дати рекомендації щодо усунення мовленнєвих помилок, спричинених несформованим механізмом мовного перемикування. Перш ніж розпочати аналіз мовного перемикування, зауважимо, що даний феномен не можна розглядати «у вакуумі», тобто окремо від інших мовних явищ, тісно пов'язаних з ним. Одним із таких явищ є штучний і природний білінгвізм, бо процес мовного перемикування можливий тільки за умови досить якісного володіння двома мовами. Виявлення суті механізму мовного перемикування передбачає перш за все необхідність найбільш точного визначення його природи. Мовне перемикування становило предмет наукових розвідок багатьох

дослідників – таких, як Р.К. Міньяр-Білоручев, Т.С. Серова, О.О. Залевська, А.Є. Карлінський, Н.М. Нестерова, І.Г. Овчинникова, К.Ф. Cantone і S. Poplack. Однак, на наш погляд, найбільш вдалу дефініцію пропонує Т.С. Серова, яка стверджує, що «механізм перемикання з однієї мови на іншу передбачає накладення семантичного поля вихідної мови на семантичне поле мови перекладу» [5, 48]. Наведене визначення є досить переконливим, оскільки наголошує, що мовець повинен «вживати тільки ті поєднання і перетворення знаків, які прийняті в даній соціальній групі; позначати об'єкти і ситуації так, як це роблять члени групи; висловлювати свій власний стан так, як це роблять інші» [5, 48]. Таке ставлення до процесу мовного перемикання забезпечує його успішну реалізацію в умовах міжкультурної комунікації, оскільки передбачає, що мовець зобов'язаний наводити свої думки і слова відповідно до думок і слів представників тієї мовної культури, з якими він здійснює комунікативний акт. Тут необхідно зробити важливе зауваження: багато вчених, особливо зарубіжні лінгвісти, розглядають мовне перемикання, або перемикання кодів, як спонтанну зміну мови в процесі відтворення одного окремого мовного акту. Однак у межах нашого дослідження будемо розглядати мовне перемикання не тільки як спонтанну зміну мови, а й ще як ситуативний перехід білінгвального індивіда на іншу мову, як наслідок незалежних екстралінгвістичних чинників. Отже, розгляд психологічних аспектів мовного перемикання передбачає вивчення психолінгвістичних

аспектів білінгвізму. Є.Г. Оршанська розрізняє три психологічні аспекти мовного перемикавання в білінгвів: 1) співіснування двох мов у свідомості білінгва; 2) рівень володіння обома мовами; 3) механізм продукування мовлення [3, 147]. Таким чином, Є.Г. Оршанська доводить необхідність ретельного вивчення сутності білінгвізму для розуміння психологічної складової мовного перемикавання. Білінгвізм є одним із найбільш популярних явищ сучасності. Однак це зовсім не означає, що всі вчені виробили спільну позицію щодо визначення білінгвізму. Найбільш відповідне, на наш погляд, тлумачення цього поняття пропонує В.О. Аврорін, який стверджує, що білінгвізм починається тоді, «коли ступінь володіння другою мовою наближається впритул до ступеня знання першої» [1, 51]. Різні погляди на природу білінгвізму пояснюють різні його класифікації. Так, наприклад, Л.В Щерба розрізняє чистий і змішаний білінгвізм. Чистий білінгвізм має місце, коли в родині вживається одна мова, а в суспільстві – друга. Змішаний білінгвізм засвідчується в разі, якщо індивід постійно вживає то одну, то другу мову, сам того не помічаючи. В основу цієї класифікації покладено принцип належності до різних соціальних угруповань. О.О. Залевська та І.Л. Медведєва будують свою класифікацію на основі того, як відбувається процес оволодіння другою іноземною мовою. Вони розрізняють природний (побутовий) білінгвізм і штучний (навчальний) білінгвізм, стверджуючи, що при першому виді білінгвізму друга мова буквально «схоплюється» завдяки постійній, безперервній мовній практиці, а

при другому – друга мова штучно «вивчається» за допомогою різних методик навчання. Класифікація американської лінгвістики Сьюзен Ервін-Тріпп спирається на типі співвіднесення двох лінгвістичних систем у свідомості білінгва. Так, вона розмежовує суміщений (поєднаний) і співвідносний (координативний) білінгвізм. Поєднаний білінгвізм проявляється в разі, якщо білінгвальний індивід змішує елементи двох мов, а координативний – якщо мовлення здійснюється самостійно і незалежно однією з двох мов. У. Вайнрайх пропонує свою класифікацію білінгвізму – *залежно від того, у який спосіб відбувається засвоєння мови*. Так, він розрізняє складений, координативний і субординативний типи білінгвізму. Складений тип білінгвізму передбачає, що одному поняттю відповідає два способи реалізації, координативний – це білінгвізм, за якого кожній реалізації відповідає одна окрема система понять, за субординативного білінгвізму система другої мови повністю базується на системі першої мови. Зіставляючи психологічні аспекти мовного перемикання Є.Г. Оршанської з наведеними вище класифікаціями, можна побачити деякі точки дотику/перетину, які можна подати у вигляді таблиці.

Таблиця 1. Зіставлення психологічних аспектів мовного перемикання та різних видів білінгвізму

| | | | | |
|-------------------|------------------------|---------------------------|------------------------------|------------------------------------|
| → Класифікація | Чистий / змішаний / | Природний / штучний | Суміщений / співвідносний | Складений / координативний / |
|-------------------|------------------------|---------------------------|------------------------------|------------------------------------|

| | | | | |
|---|---|---|---|-----------------|
| ↓Аспекти | | | | субординативний |
| Співіснування двох мов у свідомості білінгва | | | + | + |
| Рівень володіння мовами | | + | | |
| Механізм вироблення мовлення | + | | | |

Як бачимо з таблиці, існує безпосередній зв'язок між певними психологічними аспектами мовного перемикання і різними видами білінгвізму. Це означає, що розкриття даних психологічних аспектів під час мовного перемикання можливе тільки за умови аналізу мовлення білінгвальних індивідів при комунікативному акті з представниками різних мовних культур. Ґрунтуючись на положенні О.А. Потебні про те, що «знання двох мов ... ускладнює досягнення цілісності світогляду» [4, 167] і численних дослідженнях у сфері аналізу й типології помилок при білінгвізмі, вважаємо за доцільне розглянути, які мовні перебої виникають при білінгвізмі, та методом

аналізу мовленнєвих помилок з'ясувати, якими наведеними вище психологічними аспектами вони пояснюються. Мовленнєві помилки в умовах білінгвізму частіше за все виникають як результат мовної інтерференції. Л.М. Єрмакова визначає виникнення помилок на лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях [2, 37-38].

На лексичному рівні можуть виникати такі типові мовленнєві помилки: 1) трансформація фразеологізмів; 2) неправильний підбір лексичної одиниці з огляду на звукові та інтонаційні мовленнєві відмінності; 3) помилки у виборі правильної лексичної одиниці через наявність так званих «хибних друзів перекладача»; 4) пряме лексичне перенесення; 5) неправильний переклад через помилкові когнати; 6) неправильний переклад або підбір лексичної одиниці через багатозначність слова; 7) неправильний переклад або підбір лексичної одиниці як наслідок калькування; 8) плеоназм; 9) тавтологія; 10) розщеплення присудка; 11) використання зайвих слів і слів-паразитів. Як показав аналіз, наведені лексичні помилки, як правило, виникають через низький рівень володіння двома мовами. На другому місці стоїть недосконалий або надмірно автоматизований механізм мовлення, на третьому – несбалансоване співіснування двох мов у свідомості білінгва. Помилки під номерами 2, 5, 7, 8, і 10 виникають здебільшого як наслідок низького рівня володіння двома мовами. З огляду на дане припущення можна дійти висновку, що зазначені мовні помилки притаманні білінгвізму природному та штучному. Отже, для їх усунення необхідно підвищувати якість володіння

другою мовою в штучних білінгвів і вдосконалювати навички переходу з однієї мови на іншу природним білінгвам. Помилки під номерами 3, 4, 9, і 11 мають місце в разі недосконалого або надмірно автоматизованого мовлення. Такі помилки частіше за все засвідчуються в білінгвів чистого і змішаного типів. Відповідно, для усунення таких помилок необхідно змінити сферу використання другої і першої мови чистим білінгвам і навчитися використовувати в певних сферах життєдіяльності тільки одну мову змішаним з білінгвам. Помилки під номерами 1 і 6 виникають через незбалансоване співіснування двох мов у свідомості білінгвів. Такі помилки переважно мають місце в мові суміщених і/або співвідносних білінгвів, або при білінгвізмі складеного, координативного або субординативного типів. Отже, для усунення подібних мових помилок необхідно або позбутися змішування елементів двох мов, або удосконалювати другу і першу мову для того, щоб наблизитися до складеного або хоча б координативного білінгвізму. На морфологічному рівні Л.М. Єрмакова розрізняє такі типові мовні помилки: 1) неправильне вживання роду іменника; 2) неадекватний аналіз (неправильне керування дієсловом, підпорядкування дієслову, яке не є реалізовуваним); 3) інтроспекція. На синтаксичному рівні І.Г. Овчинникова видзначає такі мовленнєві помилки: 1) порушення порядку слів («at the teacher's table should be computer»); 2) ускладнення синтаксису («работаю тем, что преподаю дидактику»); 3) перехрещення залежностей; 4) виникнення помилок у

складному реченні («чем больше языков знает человек, то она культурная и развита»); 5) неправильний вибір форми часу дієслова («проявляет чересчур большую любознательность, за что чуть не заплатился жизнью»); 6) пропуск дієслова («he good») [6,20]. Усі наведені граматичні помилки, на думку Л.М. Єрмакової та І.Г. Овчинникової, спричинені інтерференцією двох мов у свідомості білінгва. Отже, можна дійти висновку про те, що на граматичному рівні помилки виникають через незбалансоване співіснування двох мов у свідомості білінгва. Зазначений психологічний аспект властивий білінгвізму суміщенному/співвідносному або білінгвізму складеному/координативному/ субординативному. Отже, щоб уникнути граматичних помилок, необхідно або обмежити сферу вживання мови тільки однією ділянкою життєдіяльності, або ж удосконалити обидві мови в граматичному аспекті, щоб максимально наблизитися до білінгвізму складеного, що полегшить процес переходу з однієї мови на другу в умовах міжкультурної комунікації. Отже, дотримуючись викладених рекомендацій щодо усунення мовних помилок, можемо вдосконалити механізм мовного перемикання, тим самим полегшуючи процес міжособистісного спілкування між представниками різних мовних культур. Результати проведеного і подальших досліджень можуть бути використані з лінгводидактичною метою в умовах двомовності для розвитку професійних компетенцій майбутніх перекладачів або ж мовних здібностей іноземних студентів.

Література

1. Аврорин В. А. Двужычье и школа / В. А. Аврорин // Проблемы двуязычия и многоязычия / отв. ред. П. А. Азимов и др. – М. : Наука, 1972. – С. 49–62.
2. Ермакова Л. М. О корпусном подходе к изучению ошибок при билингвизме / Л. М. Ермакова // Вестник Пермского университета. Вып. 3(19). – Пермь, 2012. – С. 34–44. – (Сер. : Российская и зарубежная филология).
3. Оршанская Е. Г. Современные научные подходы к изучению билингвизма / Е. Г. Оршанская // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 2. – С. 145–152.
4. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.
5. Серова Т. С. Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур / Т. С. Серова // Вестник Томского государственного университета. *Язык и культура*. – 2010. – № 4 (12). – С. 44–56.
6. Ovchinnikova I. Russian Language in Israel: trends for development / I. Ovchinnikova // Israel Studies in Language and Society. 1. Jerusalem: Interdisciplinary Electronic Journal of the Israeli Association for the Study of Language and Society. – 2011. – No 1. – P. 15–23.

РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Одной из наиболее актуальных задач, стоящих перед высшей школой, была и остается интеллектуализация учебного процесса. Несмотря на провозглашение в качестве основополагающей идеи компетентностного подхода, в образовательном пространстве в силу разных причин до сих пор преобладает знаниевая парадигма обучения. И по-прежнему речь идет преимущественно о передаче обучаемым опыта, знаний и умений, в то время как современное профессиональное образование связано в первую очередь с формированием новой культуры мышления, «инвестициями в человека».

Общеизвестно, что в основу преобразований в европейском образовательном пространстве положены Рекомендации Совета Европы по формированию ключевых компетентностей, необходимых современному специалисту. Согласно этим рекомендациям, ключевые компетентности, представляющие ценность для европейского социально-экономического и образовательного пространства, образуют пять основных групп:

- 1) политические и социальные компетентности;
- 2) компетентности, характеризующие жизнь в поликультурном обществе;
- 3) компетентности в устной и письменной коммуникации;

4) компетентности, обусловленные возрастающей информатизацией общества; 5) способность учиться в течение жизни [5]. Однако даже такие стратегические инициативы оказались недостаточными перед лицом глобальных угроз (социально-экономических, политических, экологических и др.), стоящих перед человечеством.

Именно вопросы преодоления глобального кризиса, в том числе и в сфере образования, обсуждались и на 50-м, юбилейном заседании Римского клуба. В итоговом докладе был представлен не только анализ «философских корней текущего состояния мира», но и программа преодоления кризисных состояний в разных сферах человеческой жизни [6]. В образовательной сфере Римский клуб, обосновав концепцию «нового Просвещения», выдвинул идею формирования «грамотности в отношении будущего» (*futures literacy*). Эту идею можно рассматривать как смыслообразующую компетентность, интегрирующую ценности демократического общества, обеспечивающую поиск и воплощение эффективных решений актуальных проблем. Необходимость формирования «грамотности в отношении будущего» предполагает в качестве составляющей пересмотр и обновление образовательных задач [6].

Такой подход согласуется с основными направлениями модернизации высшего образования в нашей стране [2–4]. Однако на новых направлениях развития интеллекта, как правило, встречаются препятствия в виде старых технологий, методов и форм обучения. Любой традиционный школьный предмет, равно как и каждый

вузовский курс, строится под определенный блок знаний и умений и осваивается в контексте стандартных мыслительных операций анализа и синтеза. В результате живой мыслительный процесс подменяется «операционализмом» [1]: опасность здесь кроется в том, что обучаемый приучается воспринимать почерпнутые и сформированные в процессе учения знания и умения и соответствующие им реалии предельно конкретно и практически всегда вне связи друг с другом. Между тем одной из функций интеллекта является проникновение в диалектику связей далеких на первый взгляд и как бы не связанных друг с другом референтов. Кроме того, «операционализм» позволяет видеть факты, а не принципы и законы и ограничивает развитие интеллекта обучаемых (даже в случае вынужденного обращения к принципам и законам) лишь сферой их ориентации в знаниях, уже известных человечеству.

А развитие интеллекта предполагает и имеет целью и сверхзадачей такое его качество, которое позволяет человеку проникать в неизвестное и осваивать его. В идеале преодоление «операционализма» лежит в такой организации учебного материала, которая, выстраивая курс под блоки знаний и умений, завершается в учебниках для старшеклассников и студентов переводом освоенного учебного материала в сферу более общих или смежных проблем (в том числе еще не решенных проблем). Эти проблемы помогают обучаемым «угадывать» и аккумулировать такие общие принципы и закономерности, которым подчиняются частности. Но такой подход

требует специальных упражнений по развитию интеллекта. Поэтому, в отличие от прежней образовательной концепции, современная парадигма предполагает формирование определенного уровня развития рефлексии, который позволяет не просто самостоятельно получать новые знания или анализировать имеющиеся, но и генерировать новые.

В связи с изложенным особый интерес представляют две из поставленных Римским клубом задач в сфере образования, непосредственно связанные с идеей «интеллектуализации» учебного процесса [6].

Первая из них формулируется как «плюрализм содержания образования». Стратегическим вектором тут выступает инклюзивность образования: целостная картина мира предусматривает взаимодополнение одних форм знаний другими, а не отбрасывание их по тем или иным соображениям. Принцип комплементарности должен изменить облик научных школ, обеспечив современным студентам доступ ко всему спектру «противоречивых и комплементарных перспектив» и, в конечном итоге, анализ целостной картины человеческого бытия.

С учетом изложенного логичной представляется и следующая задача – формирование интегрального мышления в противовес аналитическому, системному. Казалось бы, это покушение на «основы основ», но авторы идеи утверждают, что «в системном мышлении сохраняется тенденция рассматривать реальность в

достаточно механистических категориях, неспособных ухватить ее органичную интегральность». А специалист будущего должен уметь «воспринимать, организовывать, согласовывать и объединять отдельные фрагменты», тем самым обеспечивая достижение «действительного понимания основополагающей реальности».

Естественно, такая задача вряд ли предполагает простые решения. Для украинской же системы образования проблема «новаций» осложняется и тем, что наше ригидное образовательное пространство до сих пор «переваривает» идею необходимости замены репродуктивного мышления аналитическим, системным. И поскольку этот период пока до конца не пройден, то, возможно, в нашей системе образования появляется дополнительный шанс «миновать феодальный этап» – перейти сразу к задаче формирования интегрального мышления. Так, по мнению экспертов Римского клуба [6], именно внедрение и культивирование интегрального мышления позволит изменить ситуацию: в перспективе дисциплинарная организация содержания обучения, изолированность системы знаний по отдельным учебным предметам должна быть заменена междисциплинарной организацией содержания обучения, интегрированным освоением механизмов, принципов, законов и закономерностей, а формальные параметры интеллектуальной деятельности – смениться творческими.

Решение двух поставленных экспертами Римского клуба задач образования будет способствовать формированию новой культуры

мышления не только как «грамотности в отношении будущего», но и в более узких контекстах – применительно к развитию интеллекта личности, поскольку новая культура мышления связывается не с накоплением и преобразованием знаний, а с их генерированием. Очевидно, что перспективы и основные траектории современного научного знания связаны с интегральным мышлением (интеграция вместо агрегации).

При этом критериями интеллектуального развития могут служить характеристики умственного отражения действительности. Поясним этот тезис, сопоставив самый низкий и самый высокий уровни развития интеллекта. Так, узости и «закапсулированности» кругозора можно противопоставить его широту, «черно-белой» оценке событий, явлений, фактов – гибкость и многовариантность оценок. Следующую оппозицию составляет игнорирование вероятности существования «невозможных» событий, с одной стороны, и способность мыслить в категориях вероятного – с другой. Догматизм, консервативное, безусловное (некритическое) принятие положений, мнений, учений или норм в качестве постулатов или практических принципов, слепая вера в их истинность и действенность должны уступить место открытости и готовности к принятию и осмыслению необычной и даже противоречащей общепринятым знаниям информации. Склонность мыслить в терминах «здесь и сейчас» является оппозиционной по отношению к умению осмысливать настоящее одновременно в терминах прошлого

(причин) и в терминах будущего (последствия), а эгоцентрическая, субъективная познавательная позиция – по отношению к способности выявлять существенные, объективно значимые (для всех) аспекты происходящего.

Очевидно, что в представленных оппозициях второй компонент пары характеризует «искомое»: все это характеристики «интегрального мышления», которое и призвано обеспечить выпускникам высших учебных заведений «грамотность в отношении будущего».

Литература

1. Келли Дж. Психология личности. Теория личности (теория личных конструктов). – СПб. : Речь, 2000. – 246 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru

3. Ікуніна З. Інтелектуальна підготовка спеціалістів // Рідна школа. – 2003 . – №4 . – С. 38–40.

4. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.

5. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe. – N. Y., 2002. – 28 p.

6. von Weizsaecker E., Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. – Springer, 2018. – 220 p.

Коньок О. П., Шевцова А. В., Україна, м. Суми, СумДУ

**НАРОДНА УКРАЇНСЬКА СИМВОЛІКА ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

Сучасна методика викладання іноземних мов наголошує на необхідності формування насамперед комунікативної компетенції, яка охоплює цілу низку інших компетенцій: мовних, мовленнєвих, лінгвокраїнознавчих, соціокультурних тощо, тобто передбачає володіння знаннями не тільки про мову, а й про культуру країни, мова якої вивчається. Ці знання та вміння їх практичного втілення становлять основу лінгвокраїнознавчої компетенції, без якої неможлива повноцінна комунікація.

Проблема формування лінгвокраїнознавчої компетенції студентів не є новою в лінгвістиці та методиці викладання іноземних мов. Вона була об'єктом дослідження таких науковців, як В. Сафонова, Н. Бориско, І. Зимня, О. Леонтєв, Т. Опанасенко, С. Г. Тер-Мінасова, Ю. Пассов, Н. Остапенко, А. Пономаренко, Т. Симоненко та ін.

Як справедливо зазначають дослідники, лінгвокраїнознавча компетенція передбачає розуміння інофонами особливостей мовленнєвої та немовленнєвої (жести, що супроводжують висловлювання, міміка) поведінки носіїв мови в тих чи інших комунікативних ситуаціях, тобто сформованість в них певної системи уявлень про особливості національної культури країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії мови [2, с. 43].

Отже, основу лінгвокраїнознавчої компетенції становлять національно-культурний компонент, що відбивається в одиницях різних рівнів мови, а також фонові знання «як сума умов, ... які є національно-специфічним індикатором інтракультурного спілкування» [4, с. 312]. Фонові знання охоплюють велике коло аспектів та стосуються практично всіх сфер життя людей, оскільки вони позначають найбільш характерне для культури, національного менталітету, побуту упродовж різних історичних епох. З погляду комунікативної лінгвістики до фонових знань належать безеквівалентна лексика, фонова лексика (слова з частковою

семантичною еквівалентністю), усталені етикетні вислови, фразеологізми тощо [1, с. 37].

Опанування наведеними вище національно-культурними компонентами і забезпечує подолання культурного бар'єра, що виникає при спілкуванні представників різних культур. Саме тому проблема формування лінгвокраїнознавчої компетенції має становити предмет уваги викладача іноземної мови на всіх етапах навчання.

Розглянемо форми роботи, що забезпечують оволодіння національно-культурним кодом, на заняттях зі студентами-іноземцями, які навчаються на підготовчому відділенні, на прикладі комплексу завдань до тексту, що містить країнознавчу інформацію.

Комплексний аналіз тексту країнознавчого змісту передбачає ті самі форми роботи, що й з іншими текстами соціокультурного характеру: 1) пояснення лексичного фону; 2) наявність додаткового зорового і вербального рядів; 3) виявлення країнознавчого змісту тексту; 4) системне і комплексне коментування тексту тощо. Нижче наведено завдання, що усувають культурологічні, мовні труднощі; питання, що виявляють ступінь загального розуміння змісту країнознавчого тексту, розуміння його фактичного змісту.

Дотекстові завдання спрямовані на збагачення лексичного запасу інофонів, зокрема шляхом семантизації культурологічно забарвлених слів у контексті:

1. *Прочитайте та перекладіть рідною мовою слова до теми.*

Оберіг, святині, образ, свято, символ, вічність, свідчення, духовний, достаток, добробут, енергія, сила, туга, благополуччя, прикмета, город, немовля, тривога, молитва.

2. Чи знайомі вам такі слова: **легенда, обряди, звичаї**? Що вони позначають?

3. Знайдіть спільний корінь у словах. Визначте, до якої частини мови вони належать. Наведіть приклади вживання слів.

Символ, символізувати, символічний.

Життя, життєвий, жити, живий, житло.

Щастя, щасливий, нещасливий.

Оберіг, оберігати.

Родина, родинний, рідний.

4. Утворіть від наведених дієслів іменники, що позначають процеси.

Зразок: назвати – назва

Свідчити, шанувати, оспівувати, застосувати, вишивати, малювати, процвітати, страждати, тужити, щебетати, оспівувати.

5. Підберіть спільнокореневі слова до наведених слів.

Символ, любити, шанувати, оспівувати, святині, дівочий, провісник, свідчення.

6. Підберіть антоніми до наведених слів.

Добрий, щасливий, чужий, печаль, живий.

Притекстові завдання містять цільову установку на пошук інформації, що допомагає зрозуміти текст.

1. *Прочитайте текст, зрозумійте його зміст. Значення нових слів з'ясуйте в словнику.*

Народна українська символіка

Символіка – це своєрідна візитівка країни. Кожна країна має свої символи. Народні українські символи – це те, що більше за все любить та шанує народ. Народні символи оспівуються в піснях і легендах, їх використовують в обрядах і звичаях. Символи вишивають на сорочках та рушниках. Вони засвідчують духовну міць народу, любов до рідної землі, уособлюють красу України.

Народні символи України поділяються на рослинні й тваринні. Рослинні символи – це калина, дуб, верба, тополя, вишня, барвінок, мальва, чорнобривці тощо. Українці здавна обожнювали кожную стеблинку. Як вважалося, обрядові традиції, пов'язані зі світом рослин, мали забезпечити добробут сім'ї, здоров'я, родючість землі та щастя. Тваринні символи – це кінь, птахи (журавель, зозуля, ластівка, соловей, лелека).

З давніх-давен люди шанували вербу (лозу). Її оспівували в піснях та легендах, її образ – один з найбільш улюблених у народі. Українці вважали вербу символом родинного вогнища. Наречених обов'язково водили навколо куща лози. З нею лягали й у домовину. В українців навіть є свято – Вербна неділя. Цього дня квітки-сережки верби варили з кашею та їли, а молоденькі гілочки освячували.

Символом дівочої краси, жіночого й дівочого суму, їх самотності вважається тополя. Тополя край дороги – це образ жінки чи дівчини, які чекають на свою долю чи свого судженого... Як тополя не любить рости одна, так і людина не може жити самотньою: їй потрібна підтримка або хоча б присутність її рідних і друзів...

Вишня – це символ світового дерева, символ життя; символ рідної землі й України, символ матері й дівчини-нареченої. У давні часи вишня вважалася одним із священних дерев Японії та Китаю. У праукраїнців вишня асоціювалася з небом, високим деревом життя, Богом. Крім того, білий колір вишні асоціювався зі святістю, бо «світ» – це «свят». Вона саме й називається «вишнею», бо походить від слова «вишина», а також «Вишній» – той, хто найвище, тобто Всевишній Бог. Вишня також є символом вічної весни-літа, краси та взаємної любові.

Дуб – це символ могутності, символ довговічності, цілісності та здоров'я. Він – дерево життя, яке символізує наймогутніших богів – Зевса, Перуна, Юпітера. З дуба, вважається, був зроблений Хрест Господній.

Барвінок – символ вічності та життєвої сили, провісник весни. Його форма – хрест або перехрестя – означає єднання живих людей з їхніми предками, які відійшли з цього життя. Барвінок на могилі – символ вічної пам'яті про покійних, а барвінок у весільному вінку – символ вічного кохання живих.

Мальва є символом любові до рідної землі, до свого народу, до батьківської хати. Вона уособлює духовне коріння людини, її вірність духовній спадщині. Кожному, хто вирушав у далеку подорож, мальви нагадували: там земля мила, де мати родила.

Волошки – це символ ніжної й тонкої душевної краси, символ праведності й святості, душевної чистоти, скромності та привітності. Волошки мали й ритуальне застосування: їх клали за ікони, ними прикрашали хрести в церквах, із волошок плели обрядові вінки. А ще вони символізують святість, красу коханої, чистоту.

Соняшник – символ Сонця, символ праці й достатку, сили та добробуту, Батьківщини: як Сонце для соняшника є єдиним і незамінним орієнтиром, так і Батьківщина для людини – це єдина й найвища цінність. В українських хатах вишивали соняшники, малювали їх, ними прикрашали паркани. Соняшник – це знак процвітання. Соняшник – неодмінна рослина сільських городів. «Стоїть гарний, як соняшник у цвіту» – кажуть у народі.

Немає України й без білої хати та чорнобривців, що милують око аж до морозів. Для українців чорнобривці – символ дитинства, рідних матері й батька, рідної домівки, рідного краю. Їхня назва пов'язана зі стародавньою легендою про майстрів-чоботарів, які виготовляли напрочуд гарні, святкові жіночі чобітки з яскраво-червоними халявами та чорними голівками-чорнобривцями.

До тварин – символів українського народу належать: соловейко, лелека, зозуля, ластівка, бджола, півень, кінь, корова, коза...

Кінь – це символ енергії й сили, інстинктів та пристрастей, а також вірності та відданості в праці, у щоденних турботах. Коні були помічниками богів, воїнів і хліборобів. «Осідлати коня» – означає досягти мети, здобути кращу долю.

Зозуля є символом суму і вдівства, весни й водночас нещастя, страждань нерозважливої матері й туги за минулим. Вона володіє віщим даром: «кукує» літа людині, щасливе чи нещасливе заміжнє життя. Кукування зозулі бути передвісником доброго або поганого врожаю.

Улюбленим птахом українців є лелека, якого назвали на честь божества добра і кохання – Леля. А, як відомо, від кохання народжуються діти, яких і приносить у наші домівки лелека, тобто він є символом народження життя.

Лелека – це також символ любові до батька-матері, сімейного благополуччя, любові до рідної землі, Батьківщини. Вважається щасливим той двір, у якому є гніздо лелеки, бо це священний птах, а розорення його гнізда карається вогнем.

Журавель – також символ любові до рідної землі й одночасно смутку та туги тих, хто вже не може повернутися в рідний край. Людина, яка назавжди покинула рідну Батьківщину, із сумом згадує Україну і, насамперед, журавлів:

Візьміть мене на крила, журавлі
І віднесіть до рідного порогу.
Нехай розвію батьківську тривогу –
Так довго жив я на чужій землі...
Візьміть мене на крила, журавлі...

Ластівка є символом щасливого родинного життя, ласки, любові й ніжності. Вважають, що ластівка – улюблена Богом пташка, яка своїм щебетанням прославляє його, наче молитвою. Ластівка оберігає також житло від пожежі, блискавки.

Соловейко – це свята й вільна пташка Божа, співець й добра, це символ весни та волі, високого натхнення й неперевершеного таланту:

Співа соловейко про сонце й хмаринку,
Про любу Україну, що квітне в барвінку... [3, 5].

Післятекстові завдання передбачають вихід студента на вже на більш високий рівень сприйняття – рівень змісту. Це такі завдання, як:

1. *Закінчіть речення:*
 1. Символіка – це
 2. Народні символи – це
 3. Їх вишивають на
 4. Народні символи України поділяються на
 5. Рослинні символи – це
 6. Тваринні символи – це

7. Слов'яни вважали вербу
8. Тополя – символ
9. Вишня символізує
10. Дуб – символ
11. Барвінок – символ
12. Мальва – символ
13. Волошки – символ
14. Соняшник – символ
15. До тварин – символів українського народу належать:

2. *Дайте письмову відповідь на запитання.*

1. Що більше за все любить і шанує український народ?
2. Де використовуються народні символи українців?
3. Що уособлюють народні символи України?
4. На які дві групи поділяються національні символи українців?
5. Які рослинні символи українського народу ви знаєте?
6. Що символізує верба?
7. Чому тополю називають символом жіночого й дівочого суму?
8. Що символізує вишня?
9. Яких богів символізує дуб?
10. Що символізує барвінок?
11. Символом чого є мальва?
12. Що символізують соняшник і чорнобривці?
13. Які тваринні символи українців ви знаєте?
14. Що символізує кінь?

15. Який віщий дар має зозуля?
16. Що символізують лелека та журавель?
17. Символом чого є ластівка?
18. Про що співає соловейко?

3. *Розкажіть про народну символіку (рослинну і тваринну) вашої країни.*

Як показує досвід, активне використання лінгвокраїнознавчих текстів у процесі вивчення української мови як іноземної є ефективним засобом формування комунікативної компетенції інофонів, а також засобом розвитку інших видів мовленнєвої діяльності.

Література

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; под ред. и с послеслов. акад. Ю. С. Степанова. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапоновата ін. ; під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – 2-ге вид., випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Народні символи України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dnevnik.bigmir.net/article/486719>.

4. Шатилов С. Ф. Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе / С. Ф. Шатилов, Ю. В. Еремин // Профессионально направленные обучение иностранному языку в педагогическом вузе. – Л., 1985. – С. 3–16.

5. Які рослини є символами України? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://prudnikovalyuda54.blogspot.com/p/gggggg.html>.

Косенко Ю. Г., Україна, м. Суми, СНАУ

АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ

Щороку в Україну приїжджає все більше іноземних громадян на навчання. Найбільше студентів-іноземців прибуло на навчання у 2018 р. з Індії. Останнім часом збільшилась кількість студентів, які з-поміж російської та англійської мов навчання обирають – українську. Як відомо, на Півночі України переважна більшість людей спілкується російською мовою, що зрештою ускладнює процес адаптації іноземних громадян. Відзначимо, що цього року м. Суми увійшло в десятку міст, де найбільше навчається іноземних студентів.

Іноземні студенти приїжджають з різних країн, а тому їх мова, традиції та культура поведінки суттєво відрізняються від нашого світогляду і менталітету. Адаптація у іноземних громадян може тривати від 1 до 3-х місяців, а в окремих випадках і навіть до року. У цей час потрібно створити максимально комфортні умови для проживання та навчання іноземних громадян.

Адаптація – це складне багатофакторне явище, що має свої власні механізми та закономірності, вивченням яких займаються представники багатьох галузей науки. Відповідно до своїх професійних інтересів вони акцентують увагу на певних видах адаптації – біологічній, психічній, психологічній, соціально-психологічній, соціальній, соціально-педагогічній, професійній та ін. У зв'язку з цим, у сучасній літературі використовується багато суперечливих визначень цього поняття. Адаптація може розглядатися як процес, стан, властивість чи результат діяльності, що виникає за певних умов і триває протягом певного періоду, доки не буде встановлено динамічної рівноваги між системами, що адаптуються [15, с. 118].

На думку Н. Кондратової, лексема адаптація (від лат. «adapto» – «пристосування») виникла в біології для позначення процесу пристосування будови і функцій організму до умов навколишнього середовища [6, с. 190]. Важливим для нашого дослідження є вивчення підходів щодо визначення умов та чинників адаптації студентів до навчання у ВНЗ. У своїй праці психолог Н. Шафажинська зазначає,

що адаптація студента-першокурсника в системі навчання у ВНЗ є складним динамічним процесом, який характеризується взаємодією певних чинників, а саме: об'єктивно-соціальних, соціально-психологічних, які зумовлюють «включення» особистості в нове соціальне середовище; психологічних (індивідуально-психологічні особливості особистості, пов'язані з темпераментом та ін.) [14, с. 53].

Питання адаптації іноземних студентів до умов нового освітнього середовища вивчають Д. Арсенев, К. Буракова, А. Воронежцева, М. Іванова, Д. Порох, Т. Язвинська, А. Зінковський, О. Кравцов, Д. Порох, Н. Тіткова, О. Чорна, Т. Язвинська та інші. Науковці найчастіше виділяють три групи адаптаційних проблем: академічні, тобто пов'язані з навчальним процесом; індивідуальні, пов'язані з особливостями особистості; та соціокультурні, пов'язані з умовами нового соціального середовища, які інтенсивно вивчаються й успішно застосовуються в практиці навчання іноземців у ВНЗ [1, с. 4].

На основі аналізу теоретичних джерел було встановлено, що найбільш значущими психологічними проблемами для іноземних студентів є труднощі, пов'язані із входженням в життя в новому кліматі, незвичних побутових умовах, з необхідністю пристосування до нових норм і традицій поведінки і взаємодії з оточуючими; часті прояви етнокультурних стереотипів й упереджень, зокрема у вигляді побутового націоналізму і расизму в регіонах навчання; різноманітні і складні, часто важко прогнозовані ситуації соціокультурного, навчального та побутового плану, які породжують соціальні та

психологічні труднощі і призводять до неможливості реалізації особистісно актуальних мотивів, емоційних, пізнавальних, поведінкових проблем і часом до фрустрації; дезадаптивні реакції, що призводять до погіршення самопочуття, підвищення тривожності, вираженої відчуженості від колективу навчальної групи, внутрішньо особистісних і міжособистісних конфліктів і, як наслідок, зниження успішності, втрати інтересу і сенсу навчально-професійної діяльності [8, с. 202–203].

Адаптація іноземних студентів до українських реалій – складний процес, яким можна керувати і прискорювати його. Означений процес включає багато аспектів. Найскладнішими з них, на думку Т. Довгодько, є пристосування до: нових кліматичних умов і часу; нового соціокультурного середовища; нової освітньої системи; до нової мови спілкування; інтернаціонального характеру груп [3, с. 116].

Іноземний громадянин починає пристосовуватися до нашої країни, до нашої мови після того, як може на достатньому рівні розуміти та говорити українською. Для кращого засвоєння мови більшість університетів України проводять заняття з використанням ІКТ. Інтерактивна дошка з підключенням до мережі Інтернет, мультимедійні презентації, сайти та безліч різноманітних вправ дозволяють із зацікавленням вивчати українську мову як іноземну.

Студенти-іноземці у більшості ВНЗ протягом року на підготовчих факультетах вивчають українську мову, а також профільні дисципліни. Після закінчення підготовчого факультету випускники отримують свідоцтво, яке надає їм право вступати до будь-якого навчального закладу. Рівень володіння українською мовою має бути достатнім для опанування предметів з обраної спеціальності.

Існують спеціальні підготовчі факультети (курси) для іноземців. Протягом року вони вивчають українську чи російську мову, а також профільні дисципліни.

Отже, адаптація студентів-іноземців до освітнього середовища українського ВНЗ – це комплексне явище, успішність якого визначається багатьма критеріями, що дозволяють поліпшити якість навчання іноземних студентів і досягти найкращих академічних результатів. Процес адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України набагато складніший за процес адаптації вітчизняних студентів, адже крім тих етапів, труднощів, критеріїв готовності до навчання та багатьох інших складових цього процесу, студент-іноземець стикається з цілою низкою додаткових проблем, пов'язаних із перебуванням не в рідній країні, недосконалим володінням українською мовою, відсутністю друзів і знайомих на початковому етапі перебування, віддаленістю від батьків, незнанням або поверховим знанням традицій і звичаїв, специфіки населення України тощо.

Література

1. Арсеньев Д. Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д.Г. Арсеньев, М.А. Иванова, А.В. Зинковский. – СПб., 2003. – 160.
2. Балыхин М.Г. Тенденции развития международного рынка образовательных услуг: (на примере стран Евросоюза и Российской Федерации): дис. ... канд. экон. наук / М.Г. Балыхин . – М., 2009. – 174 с.
3. Довгодько Т. Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища України / Т. Довгодько // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 2. – С. 114–120.
4. Иванова М.А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе / М.А. Иванова, Н.А. Титкова. – СПб.: НПО ЦКТИ, 1993. – 62 с.
5. Ковальчук Р.Л. Інтернаціоналізація освіти: міжнародно-правовий досвід і національна практика / Р.Л. Ковальчук / Науковий вісник Чернівецького університету. – 2011. – Вип. 604. – С. 40–43.
6. Кондратова Н.О. Проблеми адаптації студентів ВНЗ: зміст, форми, психологічна специфіка / Н.О. Кондратова // Психологія: зб. наук. праць. – Вип. 2. – К.: НПУ, 1999. – С. 189–196.
7. Плинокос Д.Д. Тенденції розвитку діяльності з надання освітніх послуг іноземним громадянам у ВНЗ України / Д.Д.

Плинокос // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки. – 2010. – Вип. 17. – С. 379–382.

8. Сегеда О.О. Особливості адаптації іноземних студентів до освітнього середовища України / О.О. Сегеда, А.А. Осипенко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2014. – Вип. 48. – С. 199–208.

9. Стенограма круглого столу на тему: «Проблеми нормативно-правового забезпечення розвитку міжнародного співробітництва в сфері вищої освіти України від 8 листопада 2013 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/doccatalog/document;jsessionid=8B816D382BB5EE122BD59A16AF953F0D?id=58409>.

Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект). – Київ, 2014. – 75 с.

Переход О. Б., Беларусь, БрГУ имени А.С. Пушкина

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В ЯЗЫКОЗНАНИЕ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Учебная дисциплина «Введение в языкознание» включена в государственный компонент учебных планов подготовки студентов-

филологов [1]. Читается дисциплина в вузах Беларуси на 1 курсе филологического факультета. Это сложный теоретический курс, который вызывает трудности в усвоении не только у иностранных студентов, но и у белорусских обучающихся, поскольку предполагает овладение основными теоретико-методологическими понятиями лингвистики.

В системе подготовки филологов теоретический курс «Введение в языкознание» является первым, начальным курсом науки о языке. Данный курс должен служить для того, чтобы ознакомить студентов с системой понятий и терминов, которыми пользуется любая лингвистическая дисциплина и без которых трудно слушать и понимать соответствующие специальные курсы. Этот курс вводит студента в проблематику языкознания как науки. Поэтому в нем даются сведения о том, чем выделяется язык среди прочих явлений действительности, каковы его элементы и единицы, что такое структура и система языка и как надо понимать системность отдельных языковых уровней. В нем рассматриваются также и главные принципы, по которым происходит изменение языка, его эволюция и те закономерности, которые управляют историческим развитием языка. Тем самым этот курс служит общим теоретическим введением ко всему комплексу лингвистических дисциплин любой филологической специальности. Он призван способствовать пробуждению у первокурсников научного интереса к языку, к изучению его особенностей и проблем науки о нем. Курс «Введение в

языкознание» имеет первостепенное значение в подготовке специалиста-филолога не только как закладывающий основы теоретических знаний, но и как вырабатывающий навыки лингвистического наблюдения и самостоятельного анализа языковых данных, способствующий развитию лингвистической наблюдательности.

В ходе обучения решается целый ряд задач: формирование у слушателей курса навыков владения терминосистемой и метаязыком науки; знакомство с содержанием основных разделов языкознания и характеристика их в диалектическом взаимодействии; развитие навыков профессионального мышления и укрепление теоретической базы специалиста-филолога. Однако в иностранной студенческой аудитории не все эти задачи могут быть решены в полной мере и в равной степени, поскольку их решение связано с целым рядом причин объективного и субъективного характера, к которым относятся: разный уровень языковой подготовки студентов-иностранцев, недостаточное владение научным стилем, несформированность на начальном этапе обучения субъязыка специальности, отсутствие преемственности в обучении между общеобразовательной и высшей школами и т.д.

При определении структуры и содержания курса очень важными представляются принципы отбора и организации учебного материала именно для иностранной аудитории. Существующая типовая программа и учебники по введению в языкознание диктуют

определенные принципы отбора и организации учебного материала:

1. Принцип интегративного изложения материала курса.
2. Принцип единства и диалектического взаимодействия всех языковых уровней в процессе выражения мысли.
3. Принцип синтезирования содержания теоретических источников в соответствии с принятой программой курса [2].

Данные принципы несколько не отрицаются в процессе преподавания «Введения в языкознание» иностранным студентам, однако должны экстраполироваться на степень владения студентами языком обучения и их теоретическую подготовку, поэтому особое внимание преподаватель должен обратить на *принцип отбора содержания материала на основе фактической эрудиции студентов-иностранцев*. Тот материал, который предлагается студентам для изучения, должен быть доступен для их понимания и усвоения.

Курс «Введение в языкознание», как и любая учебная дисциплина, подразумевает сочетание теоретического и практического аспектов. Программа курса предусматривает три формы учебной работы: лекционный курс, практические занятия и самостоятельную работу студентов.

Лекции читаются для потока студентов, поэтому содержание лекций формируется прежде всего с учетом указанных выше принципов, и применить дифференцированный подход с тем, чтобы учесть интересы студентов-иностранцев не всегда удается. Возмещают этот недостаток лекционных занятий практические

занятия и самостоятельная работа самих студентов. Еще один выход – подготовка преподавателем адаптированного конспекта лекций по основным темам курса.

Практические занятия предусмотрены по ряду тем, но все же не по всем темам. Работа на практических занятиях должна вестись способом адаптации сложного теоретического материала для адекватного восприятия, осмысления и последующего речевого продуцирования полученных новых знаний. Важной видится подготовка преподавателем учебно-методических материалов к практическим занятиям: 1) определение терминологического минимума по каждой изучаемой теме; 2) адаптирование научного текста по изучаемой теме; 3) подготовка предтекстовых и послетекстовых заданий; 4) формулировка вопросов по теме; 5) определение тем устных сообщений (мини-рефератов) студентов и рекомендуемого списка литературы к ним. Материалом для практических занятий служат главным образом факты современного русского языка, однако, в отличие от других учебных дисциплин, в рамках курса «Введение в языкознание» эти факты трактуются в свете общелингвистической теории и подразумевается их постоянное сопоставление с фактами иных языков (чаще всего английского или родного языка студентов).

Подготовка студента к практическому занятию – это работа над четырьмя группами заданий: 1) чтение адаптированного текста по теме занятия, изучение конспекта лекции, другой учебной литературы

и поиск ответов на вопросы по теме занятия; 2) запись в рабочие тетради терминов из терминологического минимума темы и их толкование, т. е. составление терминологических толковых словариков по теме с примерами их употребления в речи; 3) выполнение предтекстовых и послетекстовых заданий и упражнений; 4) подготовка учебных сообщений на 2-3 минуты.

Фактически во многом дублируются приемы работы, используемые в методике РКИ, что является оправданным на начальном этапе обучения. Конечно, такие методы обучения рекомендованы в группах, целиком состоящих из иностранных студентов, в смешанных группах используются в данном случае дифференцированный подход к обучению иностранных студентов и носителей русского языка как родного. В целях развития навыков самостоятельной работы программа предусматривает проработку определенного объема учебной и научной литературы, использование словарей лингвистической терминологии и других справочников. Работа с литературой, отражающей теоретический аспект курса и обеспечивающей его практический аспект, должна показать студенту существование терминологических вариантов, возможность неоднозначной интерпретации языковых фактов.

Ниже представим вариант возможного практического занятия по теме «Теории происхождения языка». При подготовке к занятию и в ходе его студенты должны познакомиться с основными теориями

происхождения языка, понять суть этих теорий, усвоить основные термины по теме.

Задание 1. Прочитайте и проговорите вслух следующие термины и терминологические сочетания:

логосическая теория, теория звукоподражания, междометная теория, теория общественного договора, теория трудовых выкриков, трудовая теория.

Задание 2. Прочитайте текст. Найдите в тексте термины и терминологические сочетания из задания 1, определите их значение, при необходимости обращаясь к перечню терминов и основных понятий темы, приведенному в конце текста.

Предлагается учебный текст объемом до 2 страниц. В тексте излагаются основные теории происхождения языка: логосическая, биологические, социальные, трудовая. После текста приводится краткий словарь, содержащий основные термины и понятия темы:

1. *Логосическая теория происхождения языка* – язык был создан Богом (божественным, духовным началом). 2. *Теория звукоподражания* – язык возникает в результате подражания звукам окружающего мира. 3. *Междометная теория происхождения языка* – язык возникает как выражение эмоций, душевных состояний человека. 4. *Теория общественного договора* – язык возникает в результате договора (коллективного соглашения людей). 5. *Теория трудовых выкриков* – своим происхождением язык обязан трудовым выкрикам, которые сопровождали

коллективный труд. 6. *Трудовая теория* – труд, язык и мысль формировались одновременно, в единстве и взаимодействии; огромное значение для формирования языка имело прямохождение и освобождение руки.

Студенты записывают терминологический словарь по теме в рабочие тетради.

Задание 3. Вопросы для самопроверки:

1. Назовите основные теории происхождения языка. 2. Расскажите о библейской и конфуцианской разновидностях логосической теории происхождения языка. 3. В чем суть теории звукоподражания? Назовите ученых – представителей этой теории. 4. В чем суть междометной теории происхождения языка? Назовите представителей этой теории. 5. В чем суть теории общественного договора? Назовите представителей этой теории. 6. В чем суть теории трудовых выкриков? Назовите представителей этой теории. 7. Каковы основные положения трудовой теории происхождения языка?

Задание 5. Подготовьте небольшие учебные сообщения по персоналиям, упоминаемым в тексте (*Вильгельм фон Гумбольдт, А.А. Потебня, Адам Смит, Людвиг Нуаре, Гейман Штейнталь*).

Темы сообщений заранее распределяются между студентами. Выступления сопровождается презентацией (фото, основные сведения).

Таким образом, данная дисциплина имеет важнейшее значение в формировании у студентов-иностранцев первичного представления

о лингвистике как науке. Задача, стоящая перед преподавателем, сложна и трудоемка – адаптация содержания курса к имеющимся языковым, речевым и коммуникативным компетенциям иностранных студентов, совершенствование этих компетенций и расширение общенаучного и лингвистического кругозора студентов.

Литература

1. Учебно-методические рекомендации по изучению дисциплины [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://cme.donstu.ru/attachments/Method_Pragmatika_45.04.02SIKIS_02.10.14.pdf. – Дата доступа: 09.04.2018.

2. Типовой учебный план. Специальность 1-21 05 02 Русская филология (по направлениям). – Режим доступа: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/44356/1/1-21_05_02-01_2013-BSU.pdf. – Дата доступа: 09.04.2018.

*Похілько О. В. , Україна, м. Суми, СумДУ
Амех Еші Анна, Фехінтола Мосес Дамілола, Нігерія*

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ

Мистецтво, культура кожного народу починаються з намагань людини словом, танцем, піснею, дійством висловити свої почуття,

пояснити явища світу, звернутися до сил природи. Зрозуміти ментальність, психологічні особливості народу, досягнути джерела його духу, культурні традиції неможливо без пізнання глибин усної народної творчості, тобто фольклору. Саме з нього людина починає виражати своє світорозуміння, фіксувати та передавати набуті знання і досвід. Термін «фольклор» ще в 1846 році ввів у науковий обіг англійський археолог Вільям-Джон Томсон. Він визначив це поняття як «неписану історію, що фіксує залишки давніх вірувань, звичаїв тощо в сучасній цивілізації».

Упродовж свого тривалого існування фольклор був явищем динамічним, змінюваним, на кожному новому етапі розвитку він набував нових особливостей і ознак. Предметне поле фольклору із часом то розширювалося, то звужувалося.

Сучасна наука вживає цей термін у широкому комплексному (словесні, ігрові, музичні, драматичні та ін. різновиди народної творчості, традиції, звичаї, обряди тощо) й у вузькому значенні (мистецтво слова, в просторі якого реалізується філологічне завдання дослідника). Усна словесна творчість є в усіх народів світу. Вона – одна з найдавніших форм трансляції знань різних поколінь. Саме у цій площині відбуваються пошуки вчених, пов'язаних із мистецтвом слова.

Серед розмаїття фольклорних жанрів осібне місце належить дитячому фольклору. Зазначений термін є порівняно новим, його запроваджено у 20-х роках ХХ століття, що зумовлено

виокремленням цього народнопоетичного шару в окрему групу. У своїй структурі він має як твори дорослих для дітей, так і твори, що виникають у власне дитячому середовищі. Найбільш точним і водночас лаконічним, на наш погляд, є визначення відомого вченого-фольклориста І. Є. Руснак: «Дитячий фольклор – це сукупність зразків усної народної творчості, яка складається з класичних і сучасних фольклорних форм, функціонує в дитячому середовищі або виконується спеціально для дітей» [2, с. 225]. До творів, що їх складають дорослі для дітей, дослідниця відносить колискові пісні, забавлянки, пестушки, утішки, небилиці, безкінечні казки, а до творів, що виникають у дитячому середовищі, – заклички, лічилки, дражнилки, мирилки, страшилки, скоромовки тощо. Оскільки дитячий фольклор є поліфункціональним, він або свідомо передається від дорослих дітям, або засвоюється останніми стихійно. Упродовж тривалого побутування в ньому виробилася специфічна поетика, пов'язана з мелодійністю, багатством мовних засобів, динамічним сюжетом, колоритною образністю, вживанням внутрішньої рими. Завдяки цьому твори дитячого фольклору виконують пізнавальні, естетичні і виховні функції.

Високої думки про педагогічні можливості фольклору були видатні письменники та педагоги минулого: Г. Сковорода, К. Ушинський, Л. Толстой, І. Франко, М. Коцюбинський, П. Грабовський, Л. Глібов, Леся Українка. Велику увагу фольклору як важливому засобу виховання й освіти приділяв Т. Г. Шевченко.

Зокрема, у його «Букваре южнорусском» головне місце посідають зразки народної творчості, серед яких переважають прислів'я та приказки, адже саме вони відбивають чіткі й ясні уявлення про те, які риси характеру треба виховувати у дітей, які погляди та переконання прищеплювати. Великий Кобзар уважав за необхідне поєднувати здобутки наукової та народної систем виховання. На його переконання, саме сила народної педагогіки могла б оздоровити систему шкільної освіти, спотворену чинними порядками.

Серед дослідників педагогічного потенціалу фольклору необхідно назвати й українського вченого – літературознавця, краєзнавця, мистецтвознавця, автора численних праць з історії педагогіки й етнопедагогіки – Юрія Петровича Ступака (1911 – 1979). Його науково-педагогічна спадщина включає понад двадцять праць, предметом яких є проблеми вивчення виховного значення фольклору, його впливу на розвиток і становлення особистості впродовж усього життя. У статті «Фольклор і педагогіка» автор звертається до різних фольклорних жанрів, велику увагу приділяючи прислів'ям і приказкам – перлинам народної мудрості, справедливо вважаючи, що саме в них найповніше втілилися народні погляди на роль виховання і навчання. У багатьох приказках ушановуються вірність і справедливість, возвеличується невтомна праця, засуджуються лінощі, висловлюється протест проти будь-яких форм пригноблення, оспівуються відвага, винахідливість, творчі шукання, чуйність, колективізм, дружба тощо.

Ю. П. Ступак наголошує на тому, що багато прислів'їв і приказок говорять про глибоку любов до дітей, величезну роль батьків у їх вихованні й обов'язки перед ними. Наведені науковцем приклади яскраво свідчать про педагогічний потенціал цих фольклорних жанрів: «Не доспи, не доїж, а дитину потіш», «Рад би до дітей небо прихилити та зорями вкрити», «Діти, як квіти, – поливай, то роститимуть», «Яке дерево – такий і клин, який батько – такий і син», «Нащо ліпший скарб, коли в дітках лад».

Дослідник розглядає вплив фольклору на виховання українських дітей на тлі національної історії. «Книга вчить, як на світі жить», «Учись змолоду, згодиться на старість», «Хто хоче багато знати, тому треба мало спати» – автор ретельно добирає ілюстративний матеріал на підтвердження своїх міркувань. Інші приклади, до яких звертається науковець, демонструють засвідчують поверховості та легковажності у навчанні: «Не на користь книжку читать, коли лише вершки хапать», «Світа багато бачив, а й трохи не вхопив».

Ю. П. Ступак докладно розглядає питання педагогічної дієвості прислів'їв і приказок, аналізує різні аспекти їх уживання, розмірковує про ситуації, коли саме доцільно звернутися до фольклорної скарбниці [3]. Моральне виховання здійснюється як у родині, так і в оточенні дітей, підлітків і дорослих шляхом настанов, етичних бесід, у яких ідеться про наслідування позитивного прикладу або заперечення негативного. У статті «Фольклор і педагогіка»

бачимо велику кількість прислів'їв і приказок, присвячених питанням морального виховання: «Зароблена копійка краща за крадений карбованець», «Словами і туди, і сюди, а ділами нікуди», «Не брудни криниці, бо схочеш водиці», «Менше говори, більше діла твори», «Чого сам не хочеш, того й іншому не бажай». Приказки вчать людину бути вольовою, хороброю, чесною: «Добрі люди погибають, а діла їх не вмирають», «Подбай живим про те, щоб було чим добрим тебе мертвого спом'янути», «Краще не обіцяти, як слова не здержати». Навіть окремі приклади творів цього фольклорного жанру вражають своєю актуальністю, глибиною і виховною дієвістю. Паремії є своєрідним кодексом норм життя і поведінки людини. Лаконічність і простота, ясність і чіткість висловленої думки, барвистість мови, ритміка позитивно впливають на думки та вчинки дітей і молоді. Простота форми народних творів забезпечує їх дохідливість і переконливість, що є важливим педагогічним принципом.

У справі розумового й естетичного виховання дітей велика роль належить загадкам. Тому слухним є звернення Ю. П. Ступака до цього найбільш розповсюдженого і давнього фольклорного жанру, що відбиває народне розуміння зовнішнього світу, передає молоді життєвий досвід старших поколінь. Загадки широко використовуються й у дозвіллі, розвагах дітей і молоді. Вони сприяють розвитку здогадливості, кмітливості, що зумовлено їх жанровими особливостями: «Загадка – невеликий твір, що у

прихованій, хитро сплетеній формі описує предмети та явища, які потрібно відгадати, назвати» [2, с. 295]. Часто загадки розкривають поетичні аспекти речей і явищ, привчають помічати в них яскраве, характерне, те, в чому виявляється їх своєрідність і чого не мають інші предмети та явища. У загадках зустрічаємо сміливу художню вигадку, цікаві деталі, на яких фіксується увага дітей. А це, своєю чергою, сприяє розвитку спостережливості, пам'яті, образного мислення. У народних загадках завжди шанобливо згадуються знання, навчання, освіченість: «Стоїть дім, увійдеш в нього сліпим, а вийдеш зрячим», «Мовчить, а багато людей навчить», «Не кущ, а з листочками, не сорочка, а зшита, не чоловік, а навчає». Школа, книга – ці поняття органічно і ненав'язливо займають свої місця у дитячій свідомості. Зрозуміло, чому видатні педагоги та методисти включали загадки до абеток, хрестоматій, книг для читання, чому загадки часто зустрічаються в дитячій періодиці.

Одним із найбільш поширених серед дітей жанрів народної творчості є казка. Це давній і популярний епічний жанр, переважно прозове оповідання з усталеною композицією про вигадані та фантастичні пригоди героїв [2, с. 295]. Саме вони справляють потужний вплив на дітей, сприяють формуванню їх свідомості, моральних якостей, характеру. Казки супроводжують дитину і вдома, і в дитячих закладах, а згодом – у школі.

Ю. П. Ступак свідомо виокремлює казки про тварин, убачаючи в них користь як для розумового розвитку, так і для виховання

рішучості, сміливості, винахідливості, чуйності, заперечення скупості, лінощів, боягузливості, грубості. Уживані у казках звуконаслідування дослідник вважає присутнім засобом пізнання тваринного і пташиного світу.

Казки про тварин зберегли залишки анімістичного світогляду наших предків, які наділяли живих істот людськими рисами. Найчастіше ці казки закінчуються оптимістично: слабкі завжди перемагають у найскладніших ситуаціях, адже не бояться протистояти грубій силі. Важливу роль відіграє й питання про педагогічний відбір казок. Відомо, що одним із дидактичних принципів є принцип доступності. Найцікавіша казка не справить бажаного враження і не дасть очікуваного педагогічного ефекту, якщо діти її не зрозуміють. Ю. П. Ступак пропонує для найменших прості казки про тварин, оскільки фантастичні для них ще не зрозумілі. Твори цього фольклорного жанру мають сприяти виробленню позитивних якостей, тому непридатні до використання казки, які можуть злякати дитину, нав'язати їй забобонність, пасивність. Не треба також обтяжувати дітей слуханням великої кількості казок.

В уснопоетичній творчості народ виявив себе не тільки як мудрець, а й як глибокий педагог. Перлини його мудрості необхідно широко використовувати у навчанні та вихованні дітей. До цього повинні прагнути всі батьки, вчителі, вихователі, адже, багатий за змістом і досконалий за формою, дитячий фольклор стане у цій справі надійним помічником.

Література

1. Похілько О. В. Фольклор як засіб виховання дітей молодшого віку в педагогічній спадщині Ю. П. Ступака / О. В. Похілько // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2015 року : у 4 ч. – Суми : ВВП «Мрія», 2015. – Ч. 4. – С. 62–66.
2. Руснак І. Є. Український фольклор : навч. посібник / І. Є. Руснак. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 304 с. – (Серія «Альма-матер»).
3. Ступак Ю. П. Фольклор і педагогіка / Ю. П. Ступак // Народна творчість та етнографія. – 1960. – № 3. – С. 135–144.

Роденко А.В., Україна, г.Сумы, СумГУ

Аббасова Н., Азербайджан

ВОПЛОЩЕНИЕ ТРАДИЦИЙ В РЕМЕСЛЕННОМ ИСКУССТВЕ АЗЕРБАЙДЖАНА

Азербайджанцы с древнейших времен использовали примитивные ремесла, которые были необходимы в жизни и в быту. Они знали, как обрабатывать дерево, кожу, кости, делать полотно, посуду и др. Постепенно ремесла совершенствовались. Это

происходило благодаря местным изобретениям, а также в результате заимствования опыта более развитых соседей: персов и арабов, в X в. – Византии, а с XII в. все более заметным стало влияния Запада, прежде всего Германии.

Таким образом, ремесла и промыслы на территории Азербайджана прошли долгий путь развития. Наиболее распространенными их видами стали изготовление изделий из металла (куда входят ювелирное и медное дело), гончарное производство, ковроткачество и др.

Еще во II тысячелетии до нашей эры предки азербайджанцев использовали разнообразные изделия из металла (посуду, кинжалы, топоры, пояса, украшения и др.). Об этом свидетельствуют многочисленные ремесленные образцы, найденные во время археологических раскопок: бронзовые скульптуры, фигуры животных и птиц, кувшины, казаны и пр. Со временем изготовление металлических изделий превратилось в настоящее искусство. Предметы одежды, головные уборы и пояса украшались драгоценными металлами с чеканным орнаментом. В подобных орнаментах присутствовала арабская вязь, которая переплеталась с национальными мотивами.

Азербайджанские мастера использовали различные технические способы изготовления металлических изделий: чеканку, глазурование, тиснение, гарасавад, шебеке и хатемкарлыг.

Одним из самых древних способов является чеканка. Чеканка не требует слишком больших усилий и кропотливой работы, однако, работая молотком и острым резцом, мастера создавали искусные украшения. Для изготовления поясов, пуговиц, браслетов чаще всего использовалось тиснение золотых и серебряных пластин. Чтобы ценный металл приобрел желаемый рисунок, его накладывали на формы с узором и отбивали деревянным молотком.

Гарасавад применялся при работах на поверхности серебра, так как черный хром на этом металле дает более отчетливые чистые белые линии. На отбитой гладкой поверхности серебра царапаньем создается рисунок, затем участки вокруг него покрываются черным веществом. Этот способ чаще всего использовался при изготовлении драгоценных изделий (поясов, кинжалов, пистолетов, пороховниц и т.д.). Шебеке означает изготовление из тонких кружевных проволок рисунка или узоров. Шебеке в основном бывает двух видов: при первом создается основа из золотых или серебряных нитей, при втором – покрывается поверхность изделия [1].

Способ изготовления ювелирных изделий хатамкарлыг требует от мастера большого вкуса, умения и тщательной работы: сначала в металле делаются отверстия в виде определенного рисунка, затем они забиваются золотыми, серебряными или цветными металлическими гвоздями. После окончания процесса поверхность напоминает мозаику. Так украшали кинжалы, сабли и другие предметы.

Азербайджанские ремесленники добились большого признания и в искусстве глазурования. Способ глазурования заключается в заполнении глазурированной смесью какого-либо рисунка или узора. Для этого на поверхность золотых, серебряных и других металлических частей переносят (методом тиснения) формы с рисунками (птиц, животных, растений и т.д.). Затем в создавшееся углубление заливают глазурированную смесь. В азербайджанском глазуровании наиболее широко используются светло-розовый, зеленый, голубой, черный и красный цвета.

Издавна особым почетом пользовались мастера по работе с медью. Первые образцы изделий из меди были обнаружены на территории Азербайджана в VI тысячелетии до н.э. Как только люди научились получать медь, из нее стали изготавливать различные предметы.

Медное дело было одним из самых распространенных и востребованных ремесел. Прежде всего этому способствовала азербайджанская кухня: национальные блюда готовились в медной посуде, среди которой до настоящего времени сохранились следующие образцы: газан (кастрюля), ашсюзян (дуршлаг), кяфкиль (половник), сярпуш (крышка), тас (таз), сатыл (ведро), афтафа, гюйум, сэхэнг, сатылы, фарш (посуда для воды), сярниччи (емкости для хранения продуктов) и др.

Разнообразная еда готовилась и подавалась как правило в медной посуде даже во дворцах. Так, сохранились воспоминания

венерианского путешественника Контагии о том, что на обедах во дворце Акгоюнлу Узун Хана (1474 г.) четыремстам приглашенным из окружения правителя блюда подавались в медной посуде.

Азербайджанские мастера-медники посредством горячейковки придавали любую форму своим изделиям, благодаря чему производили около 80 видов домашней утвари (обеденная и столовая посуда, посуда для воды, для молока, предметы домашнего обихода). Популярность ее объяснялась тем, что медная посуда отличалась особой практичностью: она надолго сохраняла внешний вид и свои свойства. Однако в старые времена и сейчас медные кастрюли в специальных мастерских периодически должны проходить лужение (обработку оловом) для предотвращения попадания в пищу большого количества меди.

В начале XIX медное дело стало настоящим искусством, центрами которого были города Тебриз, Нахичевань, Баку, Лагич, Гянджа, Шемаха, Ардебиль, Лачин и др. Коллекции национальной медной посуды хранятся в фондах музеев Европы и Азии.

В современном Азербайджане во многих семьях медные изделия не утратили своей ценности: считается, что традиционные блюда, приготовленные в медных кастрюлях, более вкусные.

Весьма популярно в настоящее время в Азербайджане ковроткачество. Это ремесло также зародилось в глубокой древности, еще в бронзовом веке, о чем свидетельствуют сохранившиеся образцы и многочисленные упоминания в исторических книгах,

классической литературе и фольклоре. О красивых коврах, созданных предками азербайджанцев, писали Геродот, Клавдий Юлиан, Ксенофонт и другие античные историки.

В эпоху Сасанидов (III-VII века) изготавливались ковры из шелка, золотых и серебряных нитей. Такие ковры имели очень красивый вид и часто украшались драгоценными камнями. Шелкоткачество стало традицией в XVI-XVII веках (сохранилось описание азербайджанских шелковых ковров в сказаниях и песнях эпоса «Китаби Деде Коркуд»). В это же время азербайджанская ковровая продукция стала экспортироваться в зарубежные страны.

По своим техническим особенностям азербайджанские ковры делятся на ворсистые и безворсные. Безворсные ковры связаны с ранним периодом развития ткацкого искусства. Безворсные ковры по стилю, композиционной структуре, богатству орнамента и цветовому колориту делятся на 8 видов: палас, джеджим, лады, килим, шедде, верни, зили, сумах [2].

Азербайджанский ковер вобрал в себя все краски родной природы. В его узорах присутствуют оттенки синего, зеленого, красного, желтого и многих других цветов. По цвету, узору и композиции можно определить, в какой ковродельческой школе изделия были созданы. Исторически сложилось семь известных ковровых мастерских: губинская, бакинская или абшеронская, ширванская, гянджинская, газакская, карабахская и кебризская.

Орнаменты губинских ковров представляют собой геометрические узоры, состоящие в основном из стилизованных растительных мотивов. Мягкие бакинские ковры отличаются яркостью и тонкостью рисунка. Их орнамент составляют «гёлы» (овалы) и растительные элементы с изогнутыми линиями, чаще всего на темно-синем фоне. Известные с XIV-XV вв. ширванские ковры (например, “Табыстан”, “Намазлы”) богаты сложной композицией. Гянджинские, газакские шелковые и шерстяные ковровые изделия также популярны на протяжении многих веков.

В Карабахе широко распространены ковровые комплекты – «гябе» (из 5 ковров), приспособленные к интерьерам домов. Карабахские ковры имеют богатейшую цветовую палитру, которая отражает самые тонкие оттенки красок природы Карабаха. По сложившейся с древнейших времен традиции фон в промежуточных участках азербайджанских ковров наполняется красным цветом. Источниками яркой красной краски наряду с растениями служили и насекомые (кошениль) [2]. И, наконец, изделия старинной Гебризской школы, ворсистые и безворсные ковры, украшенные красивым орнаментом, востребованы во многих странах.

Еще более ранним ремеслом является гончарное дело, поскольку глина была одним из первых материалов на земле, которым стал пользоваться человек. Производство глиняной посуды, служившей для приготовления и хранения пищи, было насущной необходимостью, и поэтому во всех поселениях создавались хорошо

оснащенные гончарные мастерские. Например, такие мастерские были найдены во время раскопок в древних городищах времен Кавказской Албании на территориях Габалы и Шамкира. И сегодня в некоторых регионах продолжают действовать гончарные центры, где вручную изготавливаются керамические изделия.

Изготовление глиняной посуды по старинным методам с использованием гончарного круга и традиционных печей для обжига требует длительного времени: от 20 дней до двух месяцев, поскольку все производство ведется вручную. Сушка одного изделия занимает около 20 дней, после чего оно проходит обжиг в печи при температуре 1000 градусов. Такая посуда отличается экологической безопасностью и имеет высокую эстетическую ценность.

Одной из мастерских, в которых трепетно относятся к традициям гончарного ремесла, является семейное предприятие Джасарата Нуриева, расположенное в селении Эркиван Масаллинского района. Здесь производится и реализуется домашняя утварь: посуда, горшки для национального мясного кушанья – пити, кувшины, цветочные горшки, керосиновые лампы, декоративные изделия, амфоры «под старину» и прочее [3].

Ремесленное дело в Азербайджане прошло долгий путь развития и совершенствования, постепенно превращаясь в настоящее искусство благодаря самобытному творчеству мастеров, воплощающих и сохраняющих национальные традиции.

Литература

1. Azərbaycan sənətkarları bu əsrlərdə metaldan təkcə məişət əşyaları yox, zərif zinət işləri ilə hazırlayırdılar [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://www.azerbaijan.az/portal/Culture/Folk/folkArts_04_a.html

2. Azərbaycan sənətkarları bu əsrlərdə metaldan təkcə məişət əşyaları yox, zərif zinət işləri ilə hazırlayırdılar [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.anl.az/down/meqale/ses/2010/iyul/126717.htm>

3. Традиционные ремесла Азербайджана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azertag.az/ru/xeber/Tradicionnye_remesla_Azerbaidzhana_tyakyaldyuz_sunduki_i_pletenie_iz_kamysha-1132170

*Шаймерденова Д. З., Республика Казахстан,
г. Астана, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева*

ВЗАИМОВЛИЯНИЕ РУССКОЙ И КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУР НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ «ДРУЗЬЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАЗАХСТАНА

Ценности как идеальные сущности недоступны непосредственному восприятию, однако попытка описания системы

ценностей возможно благодаря тому, что мы умеем пользоваться языком, что в словарь нашего языка входят слова, за которыми стоят значения, содержащие идеи ценности.

Исследованием проблем ценностей в основном занимаются философы, психологи, социологи. Психолингвистический подход дает возможность увидеть природу, проблематику ценностей немного с другой стороны, предлагает свои методы организации научного исследования и анализа экспериментальных данных. В изучении ценностей язык является инструментом исследования. Именно язык даёт возможность вывести представления о ценностях из сознания через установленные для них названия, так называемые «слова-ценности».

Психолингвистический подход также дает возможность на основе теории индивидуального лексикона интегрировать в исследование данные психологии, социологии, лингвистики, когнитивных наук с тем, чтобы результаты исследования ценностных представлений по возможности объяснить с точки зрения теории языкового сознания.

Ценность – это любой «объект» (в том числе и идеальный), имеющий жизненно важное значение для индивида (группы, слоя, этноса).

Ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом.

Известный социолог, социальный психолог А.Г. Здравомыслов определяет ценностные ориентации в качестве важных элементов внутренней структуры личности [1, с. 67]. Закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний они дифференцируют существенное и важное для человека от несущественного, второстепенного.

Система ценностных ориентаций определяет жизненную перспективу, «вектор» развития личности, являясь важнейшим его источником и механизмом, а также является психологическим органом, который связывает в единое целое личность и социальную среду, выполняющим одновременно функции регуляции поведения «личностного смысла» и определения его цели.

XXI век переоценил многие ценностные ориентации предшествующих поколений, обострил ценностный раскол в обществе, которое состоит из людей разных национальностей, социальных групп. Об изменчивости, социальной стороне ценностей упоминается в научном исследовании З.Н. Сарсенбаевой: «Мир ценностей не существовал и не существует в человеческом сообществе как нечто раз и навсегда данное, готовое, застывшее. Ценности не могут механически распространяться, навязываться, ибо они действуют в человеческих душах как глубоко сродненное и личностное. Ценности всегда социальны, т.к. образуются на пересечении индивидуальных особенностей человека и обстоятельств

его жизни, формируются в культуре, в человеческом сообществе» [2, с. 12].

В обществе возникла потребность и необходимость в выявлении базовых духовных основ, которые объединяют различные социальные группы. Рассматривая различные стороны природы духовности, А.О. Павловская приходит к выводу: «Среди множества проявлений человеческой духовности особое место занимают нравственные ценности, которые являются своеобразным стержнем внутреннего мира человека, выполняют ведущие регулирующие функции в формировании его эмоционально-чувственных состояний, смысложизненных ориентаций и убеждений, поступков и межличностных отношений. Значение нравственности как в жизни отдельного человека, так и в жизни общества чрезвычайно велико» [3, с. 4].

Преобразования в экономической, политической, социальной сферах жизни, которые произошли в странах постсоветского пространства, обусловили изменение ценностных приоритетов различных социальных групп. Происходящие социальные процессы особо сильное воздействие оказывают на молодежь, как социально-демографическую группу, представителям которой предстоит определить свою систему базовых ценностей-целей и основные пути и средства их достижения. Студенческая молодежь — наиболее гибкая и динамичная часть социума, отличающаяся высоким творческим потенциалом, активным интересом к практическому

участию во всех преобразованиях, происходящих в Казахстане, собственным отношением к различным сторонам общественной жизни страны, повышенным стремлением к личностно-профессиональному самоутверждению.

Поскольку языковое сознание представляет собой ментальные образы, формируемые и эксплицируемые при помощи языковых средств, т.е. вербализованные образы сознания, отражающие представления носителей определенной культуры об окружающем мире, то по мнению Б.А. Ахатовой, исследование языкового сознания всегда предполагает изучение только некоторой его части ввиду обширности (объемности) объекта исследования [4, 11].

Свободный ассоциативный эксперимент был применен для «овнешнения» языкового сознания казахстанской молодежи в данном исследовании. Каждому испытуемому предлагалось ответить первым пришедшим в голову словом на 22 слов-стимулов, обозначающих базовые ценности современной молодежи Казахстана. Это такие, например, слова-ценности, как *семья, здоровье, родители, образование, дружба* и др. Слова-стимулы русского языка предъявлялись респондентам, среди которых были казахи, русские, татары, корейцы и т.д., для которых русский язык является родным или языком повседневного общения и обучения (в школе и вузе) (далее русские группы). Слова-стимулы казахского языка предъявлялись респондентам-казахам, для которых казахский язык

является родным, языком повседневного общения и обучения (в школе и вузе) (далее казахские группы).

В результате проведенного свободного ассоциативного эксперимента было получено 108 анкет студентов русских групп и 114 анкет студентов казахских групп. Всего 222 анкеты. В свободном ассоциативном эксперименте приняли участие студенты 1-3 курсов Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева (ЕНУ им. Л.Н. Гумилева), Университета КАЗГЮУ. В эксперименте участвовали студенты от 17 до 21 года специальностей правоохранительная деятельность, юриспруденция, международное право, финансы, учет и аудит, менеджмент, строительство, русский язык и литература, информатика, психология, переводческое дело.

Одним из предложенных студентам для ассоциативного эксперимента слов была ценность *друзья/достар*.

У студентов и русских, и казахских групп *друзья/достар* входит в первую пятерку самых важных для людей ценностей (также как *семья, родители*), что свидетельствует о его высокой оценке среди казахстанской студенческой молодежи.

По результатам анализов свободного ассоциативного эксперимента мы наблюдаем, что самыми частотными реакциями, данными на слова *друзья/достар* студентами, которые получают образование на русском и казахском языках, являются однокоренные слова, которые имеют тождественные значения *верность (17,6 %), верные (9,3 %)/адал (17,5 %), адалдық (10,6 %)*. Такое же единодушие

и по слову, которое занимает третье место *смех (7,4 %)/күлкі (6,1 %)*. Далее следует *близкие люди (9,3 %)*, которое на казахском языке передано синонимичными конструкциями: *бауырлар/братья, жақындар/близкие, жақын адамдар/близкие люди (11,4 %)*. Процент совпадения самых частотных ассоциаций на слова-ценности *друзья/достар* составляет 76,9%.

Мы можем смело утверждать, слова-реакции на слова-стимулы *друзья/достар* почти совпадают. Определяющими общими признаками *друзей/достар* является то, что это *верные/адал, близкие люди/жақын адамдар*, общение с которыми вызывает *смех/күлкі*.

В ходе анализа слова ценности *друзья* были выделены признаки друзей, которые встречались в ассоциациях. Это такие признаки как: *доверие/сенім, уважение/құрмет, силастық; преданность/шын берілен, надёжность/сенім, уверенность/сенімді; взаимопонимание/бір бірін түсіну; поддержка/тірек, взаимовыручка, взаимопомощь/өзара көмек*.

Видимо, многие студенты находят друзей там, где учатся. Об этом свидетельствуют слова-реакции: *университет, колледж, школа/мектеп*.

Незаметно актуализированы несущественные признаки, отражающие совместные времяпрепровождение: *музыка, кино; ойын/игра*.

Таким образом, языковые образы ценности *друзья/достар* у студентов, получающих образование на русском и казахском языках

почти совпадают. Возможно, это объясняется тем, что большая часть студентов, обучающихся на русском языке, по национальности казахи. Также считаем, что на формирование языкового сознания молодежи Казахстана оказывают влияния казахская и русская культуры, так как казахский и русский языки активно функционируют на территории нашей страны.

Литература

1. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов - М.: Политиздат, 1986. - 284 с.
2. Сарсенбаева З.Н. Социально-философский анализ ценностных измерений этноса: автореф. дис. ... д-ра философ. наук / З.Н. Сарсенбаева– Алматы, 2008. – 43 с.
3. Духовно-нравственные ценности в формировании современного человека/ А.О. Павловская и др.; под ред. А.О. Павловской; Нац. Акад. наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск: Беларус. Навука, 2011. – 451 с.
4. Ахатова Б.А. Политический дискурс и языковое сознание: монография / Б.А. Ахатова. – Алматы: Экономика, 2006. – 302 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО КУЛЬТУРУ МОВИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

В умовах глобалізованого інформаційного світу з потужними транснаціональними обмінами сучасна молода людина, що здобуває вищу освіту, опановує майбутній фах, має вправно володіти словом, системою мовленнєвих комунікацій, щоб забезпечити успішну прагматику свого життя. Тому її мовна освіта сприяє самоутвердженню у професії, серед колег, суспільних об'єднань, в тому числі і міжнаціональних. Мовна освіта передбачає усвідомлені *бажання і готовність* фахівця-початківця до тривалої спрямованої роботи над культурою своєї мови, і не тільки її лінгвістичним компонентом, а й над історичним, літературним, культурним та лінгвокраєзнавчим (за М. Лісовим, Л. Тищенко) аспектами. Отже, ми вправі говорити про створення мовної аури окремої людини (термін Л. Мацько), її смак.

Останні два десятиліття спостерігається посилений інтерес науковців і методистів до вивчення в різних площинах проблем викладання української мови як іноземної в ситуації білінгвізму, і навіть ширше полілінгвізму. Серед досліджень відзначаємо роботу А. Кургузова й Л. Компанієць, які розглянули шляхи *«збереження національно-культурної самобутності як спротив асиміляції до*

сучасного глобального мовно-культурного стандарту» [1, с.79]; Т. Пахомової й Г. Савицької, котрі проаналізували білінгвізм у соціально-культурній взаємодії [2, с.5-7]. Лінгвокраєзнавчий аспект у методиці викладання УЯІ вивчали М. Лісовий, Л. Тищенко (Вінницький НМУ), О. Криницька (Ів.-Франківський НМУ), О. Колтунов, О. Сікорська (Одеський НМУ) та ін..

Сприяючи мобільності фахівців-початківців, культивуючи їх бажання до самовдосконалення, варто, ми переконані, запропонувати для опрацювання та наслідування найкращі зразки, випробувані часом, визнані інтелектуальною спільнотою і в Україні, і в Європі, в США, в Канаді та Австралії. Серед таких орієнтирів є Борис Антоненко-Давидович (1899-1984) – уродженець Сумщини, український письменник, тонкий знавець слова, стиліст, борець за чистоту і нормативність мови з так званою *«характерною українською неохайністю»* як в Україні, так і за її межами – діаспорі. Автор книги *«Як ми говоримо»* (1970 р.), яка відразу стала бібліографічною рідкістю; була перевидана в Україні (1991) за часів незалежності [3].

Отже, об'єктом нашої наукової розвідки стали окремі лінгвістичні аспекти культури української мови в трактовці письменника, а матеріалом дослідження 11 номерів канадського часопису *«Авангард»* (журнал української молоді) 1971-77 рр., де у рубриці *«Наука – Культура – Мистецтво»* опубліковані розділи книги *«Як ми говоримо»* під загальною назвою *«Культура української*

мови». Часопис зберігається у Канадському відділі Комунального закладу Сумської обласної універсальної бібліотеці.

У передмові до своєї книги Б. Антоненко-Давидович зазначав: *«Мова кожного народу не становить якоїсь відмежованої від сусідів, застиглої на віки вічні форми. Як живий організм, вона з часом зазнає певних змін підо впливом історичних, економічних і політичних чинників. ... засвоюються лексичні елементи від сусідів... культурними стосунками з ними...»*[3, с.10], закликав до пошуку найкращого мовного еквівалента. Принагідно зазначаємо, що двомовність, на нашу думку, у широкому розумінні, сприймалась письменником 50 років поспіль, а науковці ХХІ ст. так продовжують його думку – *«Однак історичний досвід свідчить, що навіть за дуже несприятливих зовнішніх умов, коли вживання першої мови білінгвів всіляко обмежується колоніальною владою. Відмова від неї спостерігається досить рідко, оскільки саме перша (рідна) мова виконує функцію об'єднання мовців у національній спільноті, вирізняючи її з-поміж інших спільнот»* [2, с.10]. А значить і питання культури мови залишається актуальним, особливо в умовах глобальної взаємодії та конкуренції.

Наше дослідження з культури мови саме в інтерпретації цього поборника чистоти і правильності української мови є продовженням попереднього, див. [4]. Ми зазначаємо, що науковці Л. Касян та Н. Карікова у перші два десятиліття ХХІ ст. вивчали мовознавчі праці Б. Антоненка-Давидовича з питань культури української мови другої

половини минулого століття, що були опубліковані в Україні. Але "діаспорні" роботи Б. Антоненка-Давидовича, опубліковані у Канаді за його життя, майже не досліджувалися. Саме тому цей аспект діяльності став предметом нашого наукового зацікавлення, містить елемент новизни.

Актуальності обраній нами темі додає той факт, що інші дослідники останнім часом також звертаються до проблем української мови, зокрема в Канаді, де чи не найбільша національна діаспора. Наприклад, про українсько-англійські двомовні програми у провінціях Альберта, Саскачевань і Манітоба на початку 70-их рр. ХХ ст., – у період першої публікації книги «Як ми говоримо» (*зауваження автора*) [5]. А також аналітична стаття журналіста г-ти «День» Я. Ковальчука «Канадський білінгвізм: Чи може Україні пригодитися мовний досвід Країни Кленового Листя» (№ 204, 11 листопада 2008 р.), зокрема про наслідки т. зв. Тихої революції у Квебеку у 60-х рр. ХХ ст., з якої на федеральному рівні почалася двомовність та двокультурність у цій країні.

Слід наголосити, що тривалі, у сім років поспіль, публікації саме у молодіжному виданні розділів книги Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо» доводять її своєчасність та потребу української спільноти за океаном у ній. У період 80-90-их рр. ХХ ст. з'являються за кордоном і статті про самого письменника, зокрема Ю. Бойка-Блохіна «Антоненко-Давидович» (Мюнхен, 1971р.) – публіцистична національно спрямована розповідь про його твори, пізніше

Олександри Ю. Яворської-Копач (тодішньої чільниці Комітету українознавства в Управі НТШ Канади) «Борис Антоненко-Давидович», яка писала: *«І ми тут, поза Україною, помітно відчули і відчуваємо благодатний вплив його старань, а книжка «Як ми говоримо» стала «настільною» книжкою не тільки для письменників. Так ішов Б. Антоненко-Давидович вибраним шляхом «з добром у грудях» [6, с.235].*

Слід також акцентувати увагу на тому, що у Канаді перших десятиліть ХХІ ст. цілком реально здобути університетську українознавчу освіту у 5-ти вишах, зокрема Альбертському університеті, чії студії активно підтримував П. Яцик; україністику, – в першу чергу мову та літературу, – сьогодні викладають у 12 ВНЗ [5]. Отже, мовний *інтерференційний поріг, ступінь акультурації, що завжди супроводжують двомовність, не втрачають своєї важливості, а значить і проблема мовної культури є на часі. До відповідної мовної поведінки апелює і проф. Л. Масенко: «Після того, як українська мова стала цільовою, вкрай необхідним кроком для її утвердження мало стати наповнення зразками усного літературного мовлення засобів масової інформації і масової культури, оскільки цим сферам комунікації, ... належить головна роль у поширенні й закріпленні мовних норм» [7].*

Сприймаючи досвід викладачів Одеського НМУ з використання на заняттях україномовних художніх фільмів як засіб акультурації іноземних студентів, вважаємо також доречним

знайомство, цілеспрямоване читання окремих розділів книги Б. Антоненка-Давидовича «Як ми говоримо», чи використання в якості ілюстративного матеріалу (поглиблений етап).

Так, наприклад, щодо правильного використання іменників, прикметників, дієслів та дієслівних форм, числівників, окремих граматичних норм української мови. Автор подає мовознавчі коментарі, посилається на усталені приклади з класичної української літератури. Отже, шукає *найкращий мовний еквівалент*, презентує потенціал мови свого народу. Як приклад, наводимо синонімічний ряд у 9 позицій – *«Недолік, хиба, вада, огріх, прогріх, недоробок, ганджа, ганжа, гандж»* – і далі детальніше: *...Утворений від кореня дієслова ЛІЧИТИ в значенні «рахувати» й заперечної частки недо іменник недолік був синонімом слова нестача... Слід відзначити, що тепер слова НЕДОЛІК, набувши значення рос. НЕДОСТАТОК, НЕДОЧЁТ, утратило колишнє значення, віддавши його синоніму НЕСТАЧА... з погляду мовної традиції є чіткішими відповідниками... ХИБА, ВАДА, ОГРІХ, ПРОГРІХ, ПОХИБКА, ПОМИЛКА, НЕДОРОБОК». І не забуває в ситуації двомовності наголосити: «Рос. слову ИЗЪЯН, близькому своїм значенням до слова НЕДОСТАТОК, в українській мові відповідають ГАНЖА (ГАНДЖА) або ГАНДЖ, де перший звук – проривний, вимовляється, як латинський «g»... (Авангард. – 1972. – № 6. – С.352).*

Б. Антоненко-Давидович, коментуючи, торкається важливого питання – запозичень, їх необхідності. Зокрема, у статті «Дебошир,

дебоширство, бешкетник, бешкет» зазначає , що «... нема ніякої потреби вдаватись до неукраїнських слів, які до того ж не кожний розуміє на Україні, коли є всім відомі українські слова: бешкетник... і бешкет...» (1972. – № 2. – С.120).

Показовими є коментарі письменника, що стосуються *непродуктивних* в українській мові активних дієприкметників теперішнього часу, використання яких викликає численні питання не тільки у студентів-іноземців, але й носіїв цієї мови. Наприклад, *ПАНУЮЧИЙ* чи *ПАНІВНИЙ*? – «...виходячи з мовних традицій, завжди додержуватись тільки слова *ПАНІВНИЙ*: панівна думка, панівна висота, панівні вітри тощо» (1977. – № 3-4. – С.201-202). Автор наголошує, що мова не терпить недбалості, а тому слід надавати перевагу таким формам *ПОДОРОЖУЮЧИЙ* – *що* (котрий, який) подорожує – подорожній (там само). Отже, *ОХОЧИЙ*, або *що* (котрий, який) *бажає*.

Застереження поборника чистоти і правильності української мови 50 років поспіль стали нормою сучасної української мови. В першу чергу це стосується використання числівників, їх узгодження з залежними іменниками, зокрема «2, 3, 4», то *іменники теж стоять у називному відмінку множини*. Російському на пару дней відповідає українське на кілька день (днів) (1977. – № 5. – С. 277-280).

Окреміше місце займають, за висловом письменника, «ваговиті дрібниці», зокрема «Непорозуміння з часом», або «Крокування без кроків», – це своєрідна лінгвістична екскурсія в

пошуках еталона. Підсумовуючи, варто наголосити, що пропоновані студентам–іноземцям зразки правильної української мови повинні відбивати надбання національної культури того чи іншого регіону України, крос-культурні перспективи.

Література

1. Кургузов А. Українська мова і культура у глобальній поліфонії: стан та перспективи / А. Кургузов, Л. Компанієць. – Філософські науки. – Схід. – №5(151) вересень-жовтень 2017 р.– С. 78-82.

2. Пахомова Т. Г. Глобалізація. Полілінгвізм. Двомовність. (Проблеми викладання) /Т. Г. Пахомова, Г. І. Савицька [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.library.ippro.com.ua/attachments/article/271/Глобалізація.%20Полілінгвізм.pdf>

3. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо / Б. Антоненко-Давидович. [Уклад. Я. Б. Тимошенко]. – К. : Либідь, 1991. – 256с.

4. Яременко Л. М. Приватний епістолярій Б. Антоненка-Давидовича: редакторський погляд на проблему культури мови у діаспорі /Л. М. Яременко. – Мова, історія, культура у комунікативному просторі: збірка наукових праць. Вип. 4 [упор. Л.В. Біденко]: – Суми. СумДУ, 2017. Вип. 4, – С.

5. Щербина Е. Б. Вивчення та популяризація української мови в Канаді/ Е. Б. Щербина [Електронний ресурс]. – Режим

доступу: http://uapryal.com.ua/wp-content/uploads/2018/01/Innovatsiyi-ta-traditsiyi-u-movniy-pidgotovtsi-studentiv_zbirnik_2017.pdf.

6. Яворська-Копач О. Борис Антоненко-Давидович / О. Яворська-Копач //Збірник наукових праць Канадського НТШ [Редактор – Б. Стебельський]. – Торонто, Онтаріо, Канада, 1993. – С.318-326.

7. Масенко Л. Мовна поведінка особистости у ситуації білінгвізму. Поняття мовної стійкості / Л. Масенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ji.lviv.ua/n35texts/masenko-bilingv.htm>

СЕКЦІЯ 2

ІННОВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ/РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Біденко Л.В., Україна, м. Суми, СумДУ

ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активним пошуком нових лінгводидактичних систем (моделей), які дозволяють не тільки забезпечити прискорення темпу оволодіння мовою навчання, але й позитивно вплинути на якість її підготовки.

Дистанційне навчання, вебіари, он-лайн-сервіси, електронні інтерактивні навчальні засоби – все це стає реальністю вищої школи та більшою чи меншою мірою застосовуються на заняттях з української мови як іноземної. На сьогодні особливе значення набувають такі інноваційні форми як змішане навчання або концепція «Blended Learning».

Дослідження нових технологій навчання, у тому числі і методика змішаного навчання, спирається на здобутки лінгвістики, лінгводидактики, психології, педагогіки. Численні праці науковців свідчать, що питання застосування інноваційних методів навчання належить до пріоритетних у методиці навчання мови. Опис особливостей застосування інновації у процесі викладання мови іноземним студентам розкрито у працях О. М. Волкової, Г. І. Гейченко, Є. П. Голобородько, І. М. Кушнір, М. І. Пентилюк, О. М. Семенов, А. А. Силки, В. І. Статівки, Н. І. Ушакової, тощо. Лінгводидактичні аспекти застосування змішаного навчання у процесі викладання мови іноземним студентам розглядаються в дослідженнях Кл. Виттaker, Т. И. Краснової, Т. В. Сидоренко, Ю. А. Скарлупіної, Ван Сяоян, Бр. Томлинсоном та ін.

Психологічні та психолінгвістичні засади застосування змішаного навчання у вищій школі висвітлюються у працях В. О. Бикова, К. Л. Бугайчук, Г. Гарднер, Кд. Куїнн, К. Ізмельєвої й ін.

Мета статті – науково обґрунтувати сутність і структуру поняття «змішане навчання»; проаналізувати різні форми змішаного навчання, навести приклади застосування моделі «*Station Rotation*» на заняттях з української мови як іноземної.

У процесі дослідження було використано такі методи: аналіз методичної та наукової літератури, узагальнення досвіду застосування нової методики навчання на кафедрі мовної підготовки іноземних громадян.

Термін «змішане навчання» вперше з'явився в лінгводидактиці наприкінці ХХ століття в Америці у книзі «*Handbook of Blended Learning*» С. Бонка, Ч. Р. Грехем.

Західна наукова спільнота трактує поняття «змішане навчання» як: 1) поєднання інноваційних технологій і традиційного навчання в класі на основі гнучкого підходу до навчання, який враховує переваги тренувальних та контролюючих завдань в мережі, але також використовує інші методи, які можуть покращити результати студентів і зекономити час на навчання [5]; 2) поєднання навчання у ході особистого спілкування (face to face) і програмного навчання в єдиному освітньому просторі [5]; 3) мовний курс, що поєднує навчання в ході особистого спілкування з відповідним використанням нових технологій [6,7].

Науковці наполягають на тому, що нова технологія має значні переваги над традиційними формами роботи та відповідає таким критеріям: 1) безпосереднє навчання за наявності особистого

контакту студентів і викладачів у формі традиційних аудиторних занять; 2) самостійна робота студентів, що включає різні види діяльності (пошукові завдання у мережі Інтернет, вебквести й т.п.) без допомоги викладача; 3) спільне електронне навчання, яке передбачає виконання різних завдань у мережі Інтернет, участь у вебінарах, он-лайн конференціях.

Дослідники підкреслюють, що можливість варіювати кількісне співвідношення компонентів навчання, обирати оптимальний темп подачі матеріалу, вносити різноманітні форми організації мовної підготовки, економити час за рахунок винесення тем або деяких видів завдань на самостійне вивчення, постійний доступ студентів до навчального матеріалу за рахунок використання Інтернет-ресурсів, індивідуалізація процесу навчання – все це значною мірою відрізняє традиційну подачу матеріалу від змішаного навчання.

Змішане навчання являє собою комплексну систему, що вбирає у себе найкращий досвід традиційної методики та інтерактивної взаємодії студента й викладачі в мережі Інтернет.

Лінгводидактами доведено, що функціонування будь-якої методичної системи буде ефективним, коли її компоненти будуть правильно збалансовані і відповідатимуть дидактичній меті. Таким чином, застосування змішаного навчання має бути правильно організованим, продуманим та чітко структурованим.

Гнучкість електронного навчання у поєднанні безпосередньо з живим контактом викладача з групою на занятті в аудиторії

призводить не тільки до зручності, але й ефективності щодо опанування мови навчання іноземними студентами. У змішаному навчання електронні та традиційні форми мають іти паралельно: кожному розділу (unit), пройденому на занятті, має відповідати блок завдань у відкритому доступі. Електронний курс доповнює основні заняття, тому завдання, що розміщуються, мають бути лише такі, які не увійшли до основного паперового чи електронного підручника (тести, тренажери, довідникові матеріали, вправи різного рівня складності). Тестові завдання дозволять зекономити аудиторний час на закріплення лексики чи граматичного матеріалу. Тренажери – сформують уміння застосовувати на практиці знання з граматики. Робота з відео файлами у режимі індивідуального перегляду допоможе детальному аналізу мовних процесів за рахунок вибору індивідуального темпу. Крім того електронний курс може містити інші види робіт, реалізація яких можлива через електронну пошту, чати, аудіо-, відео конференції тощо.

Перш ніж описати досвід щодо застосування змішаного навчання на заняттях з української мови як іноземної, зупинимося на основних моделях, що набули широкого розповсюдження у методиці викладання мови іноземним студентам.

Модель «Face-to-Face Driver» передбачає вивчення великого обсягу навчальної програми у формі традиційного навчання, тобто викладання базується на безпосередній взаємодії викладача і студента. Робота з електронними ресурсами реалізується як додаткове

поглиблене вивчення матеріалу. До цієї форми роботи залучаються тільки сильні студенти, які можуть самостійно виконати завдання, розміщене у відкритому доступі.

Модель «Flex». За цією моделлю більшість навчальної програми переведена у on-line. Викладач – координатор, тьютор, організатор навчального процесу. Саме він виступає консультантом, відповідає на складні для студентів запитання, консультує їх щодо вирішення певної групи завдань. Консультації при цьому можуть бути як груповими, так і індивідуальними.

Модель «Station Rotation» ґрунтується на чергуванні прямого, особистого навчання викладача і студента (або групи студентів) і опосередкованої взаємодії учасників процесу навчання з використанням інформаційних технологій.

Модель «Online Lab». Засвоєння навчальної програми відбувається за умов електронного навчання, яке проходить у спеціально обладнаних аудиторіях. Завдання, тести, теоретичний чи практичний матеріал розміщено на відкритих чи закритих сайтах структурного підрозділу. При цьому навчання може проходити і в традиційній формі. Застосовується ця модель на початковому етапі навчання мови з метою проведення аудиторних занять з фонетики, письма, які потребують практичного застосування.

Модель «Self-Blend». Особливостями цієї моделі змішаного навчання є можливість вибору студентами додаткових, поглиблених

курсів до основного навчання. Студенти мають бути вмотивовані, прагнути до оволодіння мовою на більш високому рівні.

Модель «Online Driver» надає можливість мобільним студентам, які не мають достатньо вільного часу для навчання в аудиторії, опанувати теми або цілі мовні курси. Дана модель передбачає вивчення мови за допомогою електронних ресурсів, користуючись при цьому очними або онлайн консультаціями.

Слід зазначити, що усі вищенаведені моделі рідко використовуються у «чистому» вигляді, як правило, вибір моделі залежить від ситуації, умов і цілей навчання, рівня знань і вмотивованості студентів. Тому кожна модель передбачає розробку так званого прикладного сценарію, розподіл ролей, функціонала, дидактичних цілей, технічних можливостей і ресурсів.

У Сумському державному університеті на кафедрі мовної підготовки іноземних громадян існує певний досвід щодо застосування методики змішаного навчання. Спостереження за навчальним процесом та аналіз контрольних зрізів знань студентів показав, що найбільш ефективною та успішною є модель *«Station Rotation»* (*«Зміна робочих зон»*). У разі достатнього технічного забезпечення навчальних аудиторій дієвим є на початковому етапі і модель *«Online Lab»* (*«Онлайн лабораторії»*). Опишемо сценарії використання методу змішаного навчання у процесі вивчення мови.

Перше заняття з мови має бути підготовчим. Викладач надає студентам чіткі інструкції щодо розміщення матеріалів для

самостійної роботи у відкритому доступі (через електронну пошту, сайт, платформу дистанційного навчання тощо). Важливим є ознайомлення студентів з особливостями кожного виду завдань та строками їх виконання.

На наступному занятті за допомогою диктанту, контрольних вправ та фронтального опитування викладач перевіряє рівень підготовки студентів і розподіляє їх на три групи: до першої групи належать студенти, які не виконали або частково виконали завдання, розміщене онлайн. Друга група – студенти, які вивчили матеріал, але у них питання щодо виконання завдань. Третя група складається зі студентів, хто виконав усі завдання та засвоїв теоретичний матеріал. Відповідно до виокремлених груп у класах сформовано три навчальні зони, розташовані на певній відстані одна від одної, щоб у разі обговорення певних питань не заважати один одному і могли переходити із однієї зони у іншу.

Безумовно, неможливо вивчити мову без живого спілкування, тому відмовлятися від занять з розвитку зв'язного мовлення чи формуванні в аудиторії навичок монологічного чи діалогічного мовлення недоцільно. Про це не треба забувати.

Викладачі кафедри займають активну позицію щодо підвищення якості освітнього процесу, тому нами розробляються матеріали для самостійної роботи, розміщені у відкритому доступі за власно створеними платформами. Розроблений курс з української

мови як іноземної розрахований на студентів перших курсів, що навчаються за англomовним проектом (рис.1).

The screenshot shows a web interface for 'DISTANCE LEARNING'. The header includes the name 'Силка Алла Анатоліївна: Ukrainian / Module 1 / Unit 6 Sounds [ц, ць, н]. Noun. General information about the Plural Forms. / Practice report for Unit 6'. Below the header, there are two main sections of instructions:

1. Read the sentences. Record the audio file and send it to your tutor (5 p.).

2. Translate the following sentences into Ukrainian. Type the sentences on Ukrainian virtual keyboard and send this file to your tutor (5 p.). The beginning of the sentences is given.

Variant 1

1. Read the sentences. Record the audio file and send it to your tutor.

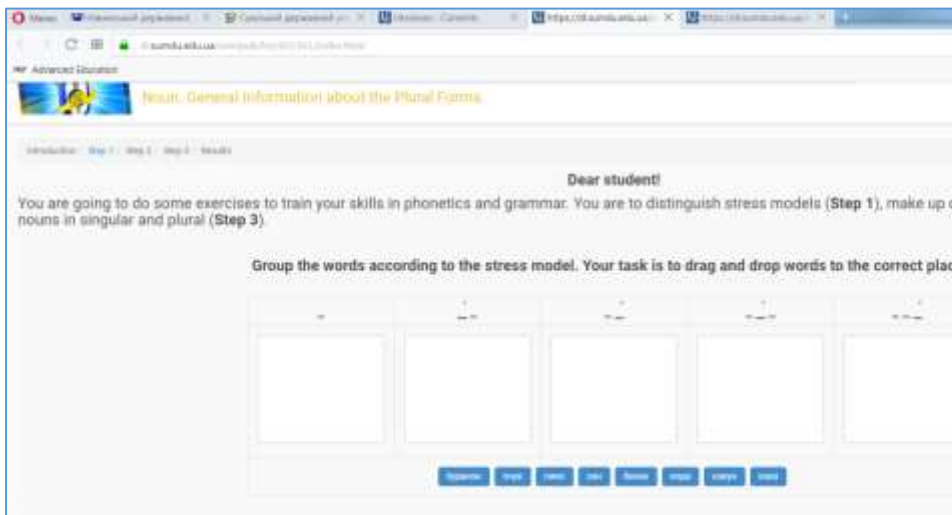
Це клас. Тут діти, а там дітки. Тут дітки, а там сувої. Це студенти. Тут Максим, Олена, Оксана, Степан. А це Наталка. Наталка – студентка. Це Степан. Степан – студент.

– Це клас?
– Так, клас.
– А діти?
– Це діти.
– Тут студенти?
– Так, студенти.

2. Translate the following sentences into Ukrainian. Type the sentences on Ukrainian virtual keyboard and send this file to your tutor.

The bus is here. The bus stop is there.
Is the garden there? Yes, the garden is there.
Where is son?
This is Maksym. Maksym is a student. Oksana, Olena, Stepan, Maksym are students.

На окрему увагу заслуговують матеріали для самостійної роботи, що представлені у формі різноманітних тренажерів. Студенти без допомоги викладача можуть удосконалювати граматичні уміння (рис. 2).



Тестові завдання, що розміщені у відкритому доступі, також сприяють формуванню умінь застосовувати знання на практиці (рис.3).



Отже, використання методу змішаного навчання має привести до суттєвих змін змісту навчання української мови як іноземної. Гармонійна взаємодія традиційних і електронних форм навчання

дозволяє викладачу урізноманітнити форми подачі граматичного матеріалу в цікавій та доступній для студентів формі.

Література

1. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. 2010. – №1 (2). – С.141-144.
2. Нечитайлова Е. В. Смешанное обучение как основа формирования единой образовательной среды// Химия в школе. 2014. – № 9.
3. Tomlinson B., Whittaker C. (2013). Blended learning in English teaching: course, design and implementation. London. P. 12-14.
4. Banados E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment // CALICO Journal. 2006. – № 23 (3). – P. 533-550.
5. Stracke E. A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment // ReCALL. 2010. – №19 (1). – P. 57–78.
6. Dudeney G., HocklyN. How to... Teach English with Technology. Harlow: Pearson Education Limited, 2007.
7. Sharma P., Barrett B. Blended Learning. Oxford: Macmillan, 2007.
8. Bonk C. J. & Graham C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

На занятиях по РКИ студенты как будущие медики приобретают навыки общения с пациентами. Цели обучения устной речи на иностранном языке состоят в том, чтобы научить студентов понимать речь своих собеседников; говорить, выражать свои мысли и чувства. Устная речь в естественном общении чаще всего осуществляется в форме монолога или диалога. Организация работы над устной речью предполагает, что студенты на занятии должны проводить как можно больше времени слушая и составляя монологические и диалогические высказывания, которые помогут им в будущей клинической практике. Наряду с выполнением индивидуальных занятий, студенты работают в парах или небольшими группами по три-четыре человека. На каждом занятии обязательно проводится фронтальная работа, когда все одновременно слушают преподавателя, отвечают на его вопросы, участвуют в беседе.

Для того чтобы научить студентов-иностранцев русскому языку, необходимо правильно организовать речевую деятельность на занятиях. Н.Д. Гальскова считает, что в центре внимания должно

находиться обучение способности порождать и понимать высказывания в рамках аутентичной ситуации на уровне текстовой деятельности [1]. Исходя из этого, можно сказать, что обучение языку специальности происходит на материале текстов, которые относятся к науке, выбранной студентами в качестве будущей специальности, в данном случае через медицинские тексты студенты получают и передают информацию.

Обучение студентов-иностранцев профессиональному диалогу является важной задачей преподавания русского языка как иностранного. Навыки ведения профессионального диалога формируются на основе текстов, имеющих профессиональную направленность.

Кафедрой языковой подготовки иностранных граждан СумГУ разработаны учебно-методические материалы по русскому языку для иностранных студентов медицинского института с русским языком обучения «Я буду доктором!» (составители Бурнос Е.Ю., Пилипенко - Фрицак Н.А.) [2]. Целью данных материалов является оказать помощь студентам-иностранцам подготовиться к общению в учебно-профессиональной сфере, формировать у иностранцев навыки и умения чтения научных и научно-популярных текстов, навыки профессиональной речи в устной и письменной формах, а также речевое поведение в различных ситуациях общения, т.е. формирование лингвистической и коммуникативной компетенции.

На 2 курсе студентам на практических занятиях по РКИ для изучения предлагаются следующие тексты: «Отчего болит сердце», «Аритмия», «Пневмония», «Ангина», «Боли в животе», «Дизентерия, или шигеллез», «Почечнокаменная болезнь. Симптомы и лечение», «Нефрит. Симптомы, причины, лечение и профилактика заболевания». Каждому тексту предшествуют предтекстовые задания на снятие лексических трудностей, которые могут возникнуть при прочтении текста. Некоторые из них направлены на знакомство с новой медицинской терминологией. Например:

1. *Прочитайте существительные, встречающиеся в тексте. Незнакомые слова переведите по словарю.*
2. *Согласуйте прилагательные и существительные в роде и числе.*
3. *Подберите антонимы к подчеркнутым словам.*

Следующие задания ориентированы на выработку навыков составления вопросительных предложений с данной терминологией и ответов на них. Например: «Где локализуется боль?», «Куда иррадирует боль?», «Какого характера у вас боль», «Какие лекарства снимают приступ боли?». При составлении вопросительных предложений обращается внимание на то, с какими вопросительными словами используются данные глаголы. Например: «Сколько времени продолжается боль?», «Чем сопровождается боль?», «Когда появляется боль?».

После комментированного чтения текста студенты выполняют послетекстовые задания. На основе материала текста студенты задают

друг другу вопросы, составляют диалоги «врач – пациент». Преподаватель контролирует данную работу, помогает составлять вопросы и отвечать на них. Одно из послетекстовых заданий помогает повторить падежные окончания существительных и прилагательных. Выполняя задания, студенты-иностранцы учатся дополнять вопросы врача вариантами ответов. Например: *«Куда отдают боли: (пах, левая половина тела, правая половина тела, левый бок, правый бок)?»* Следующее задание на воспроизведение вопросов врача помогает выработать у студентов навыки составления вопросительных предложений. Иностранным студентам предлагается составить диалог врача и пациента, используя следующий план:

- 1. Общие жалобы больного.*
- 2. Характер болей.*
- 3. Интенсивность болей.*
- 4. Локализация болевых ощущений.*
- 5. Иррадиация болей.*
- 6. Условия возникновения приступов болей.*
- 7. Продолжительность болевых ощущений.*
- 8. Дополнительные ощущения во время приступов болей.*
- 9. Повторение приступов.*

Далее следует работа с текстом. Первое чтение текста осуществляется про себя, второе чтение – вслух. При чтении вслух предлагается выделить основные смысловые части текста, озаглавить и записать их. Также студентам предлагается определить,

соответствует ли текст традиционной структуре научного текста-описания: общая характеристика заболевания – клиническая картина – диагностика – лечение – осложнения. После этого осуществляется контроль понимания прочитанного текста. Используя грамматические конструкции текста, студенты рассказывают об этиологии, клинической картине и лечении заболевания. Интерактивная форма работы – применение технологий диалогического обучения – направлена на формирование и развитие коммуникативной компетенции в профессиональной сфере: умение формулировать вопросы врача больному для выяснения жалоб, истории настоящего заболевания, истории жизни больного, составление диалога «врач – больной». Для этого студенты делятся на пары, задают друг другу вопросы, записывают ответы. Вот некоторые виды послетекстовых упражнений:

- 1. Определите правильная или не правильная информация содержится в данных предложениях. В случае ложной информации дайте правильный ответ.*
- 2. Восстановите таблицу. Расскажите и запишите основные симптомы «...».*
- 3. Закончите предложения, используя информацию из текста.*
- 4. Восстановите предложения. Вместо точек вставьте необходимые по смыслу глаголы.*
- 5. Прочитайте текст еще раз. Ответьте на вопросы.*

6. *Разделите текст на смысловые части. Составьте подробный план текста.*
7. *Прочитайте часть текста, в которой говорится о симптомах. Составьте диалог врача и пациента, на основе этих симптомов.*

Данные коммуникативные упражнения развивают навыки продуктивной устной и письменной профессиональной речи, необходимые для дальнейшего прохождения клинической практики в больнице, а именно: навыки употребления профессиональной лексики, составление диалогов на материале текстов по специальности, заполнения истории болезни на основе составленных диалогов.

Для того чтобы оформить карту стационарного больного, врач должен знать анамнез заболевания. Анамнез – это сведения, полученные от больного или лиц, которые его сопровождают (напр., родственники, знакомые и т.д.), об условиях, которые предшествовали заболеванию, об истории развития данной болезни. К таким сведениям относятся паспортные данные, жалобы больного, история данного заболевания, а также история жизни самого пациента. Для сбора таких данных медицинский работник должен уметь вести профессионально диалог с больным. Кроме того, обучая профессиональному общению иностранных студентов, важно сформировать у них умение быть инициатором диалога-распроса, начинать и заканчивать разговор в ситуациях различной степени

сложности, уточнять детали беседы (переспрос), а главное – научить понимать ответы больного, который использует в своей речи большое количество слов разговорного стиля. Другая задача медика – грамотно оформить результаты диалога-распроса в медицинской карте стационарного больного, используя медицинскую научную терминологию. Так, при сборе паспортных данных больного врач должен уточнить у него фамилию, возраст, домашний адрес, место работы, должность, номера телефонов и все это правильно записать в карту стационарного больного. В связи с этим на занятиях по русскому языку студенты знакомятся с обозначением родственных связей, названиями профессий, должностей (*отчим, мачеха, приёмный сын, приёмная дочь, свекровь, свёкор, зять, тёща, тесть, невестка*). Врач должен уметь правильно оформить паспортную часть медицинской карты больного с использованием общепринятых сокращений, поэтому на занятиях по русскому языку студенты изучают данную тему. Например, *область – обл., город – г., поселок – пос., дом – д., квартира – кв. и т.д.* При сборе анамнеза жизни больного врач должен поинтересоваться жилищно-бытовыми условиями, условиями работы, наследственным и семейным анамнезом, должен задать вопросы о вредных привычках и о вредности на предприятии. В связи с этим будущий врач должен научиться задавать уточняющие вопросы, подбирать антонимичные пары лексем. Например: *«Помещение сухое или сырое, темное или светлое, просторное или тесное, запыленное или не запыленное?»*

Темп работы быстрый или медленный? Работа дневная или ночная?»

Следующая часть записи в медицинской карте – это жалобы больного. При сборе информации о жалобах врач должен уточнить первые жалобы, силу и характер боли, локализацию боли, иррадиацию боли, сопутствующие ощущения, средства облегчения болевых ощущений. Одной из тактик ведения диалога-расспроса является умение задавать уточняющие вопросы для того, чтобы, с одной стороны, больной смог понять, о чем спрашивает врач, и дать более точный и информативный ответ, с другой стороны, чтобы врач смог получить более полную информацию о характере и локализации боли. Например: *«Где именно вы ощущаете боль? Покажите», «Какой у вас кашель: сухой или влажный, с мокротой или без мокроты, постоянный или периодический?», «Когда появляется одышка: в состоянии покоя или при физической нагрузке?», «Когда появляется тошнота: до еды, во время еды или после еды?»*. При оформлении жалоб в медицинской карте врач должен оперировать медицинской терминологией. На занятиях по русскому языку иностранные студенты изучают соответствия разговорной и научной речи. Приведем примеры таких соответствий: *болит в груди – чувствовать боль в загрудинной области, боль отдает в левую руку – боль иррадирует в левую руку, болит внизу живота – чувствовать боль в паховой области, живот распирает – метеоризм, сжимает затылок – сжимающая боль в затылочной области, боль приступами*

– приступообразная боль, кружится голова – головокружение, боль началась – появление (возникновение) боли.

Например, на какую боль (боль какого характера) жалуется пациент, если он говорит: *сердце сжимает; жжет в области сердца; колет в левом боку; я чувствую, что у меня распирает в желудке; у меня пульсирует в правом виске; у меня стреляет в правом ухе; давит в области печени; сильно болит в левом боку.*

Таким образом, заменяя разговорные слова терминами, студенты учатся оформлять запись в медицинской карте больного. Изучение тактики ведения диалога-расспроса, соответствий разговорных и профессиональных выражений помогает общаться с больными, понимать жалобы пациентов, историю настоящего заболевания, грамотно оформлять сведения об объективном и субъективном состоянии больного в медицинском документе.

Литература

1. Гальскова Н.Д. Современные методики обучения иностранным языкам – М.: АрктиГлосса, 2004.
2. «Я буду доктором!»: учебно-методические материалы по русскому языку / сост.: Е. Ю. Бурнос, Н. А. Пилипенко-Фрицак. – Сумы: СумГУ, 2016. – 155 с.

ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Проблеми української медичної термінології в різних її аспектах досліджували Л. Петрух, І Головка, Г. Іванишин, Г. Золотухін, А. Дорожовець, О. Сисак, Л. Сілевич, О. Мельничук, В. Юкало, С. Бойцанюк, О. Перебийніс, Т. Саварин, Г. Паласюк, Ю. Яриш, А. Пришляк, В. Зевако, К. Стефанишин та ін. Автори Л. Сілевич та О. Мельничук у статті «Лексичні норми фахового мовлення» звертають увагу на те, що на шляху створення й удосконалення української медичної терміносистеми існують об'єктивні складнощі, пов'язані з мовними особливостями, зокрема такими як багатозначність, синонімія, омонімія, паронімія і т. ін. Синоніми, якщо вони не є абсолютними, привносять у зміст тексту нові відтінки значення: виснаження, безсилля, слабкість, кваліть, знемога, астенія. Обрати з цього ряду найбільш доречний синонім для конкретного тексту чи мовної ситуації іноді буває складно, особливо іноземцям. Явище паронімії може призводити до помилкового вживання одного слова замість іншого, внаслідок чого спотворюється зміст повідомлення. Наприклад, в українській мові існують слова афект і ефект, апендикс і апендицит, стрес і струс [4]. Для термінологічної омонімії характерним є те, що слова-омоніми

мають різне значення і функціонують у різних термінологічних системах. Маємо уважно ставитися до омонімічних термінів, розрізняти точно значення цих слів, щоб безпомилково вживати їх відповідно до контексту [5, с.103 – 104]. Студенти-іноземці часто сплутують слова шлунок (орган травної системи) і шлуночок (одна з чотирьох камер серця); хребет (хребетний стовп) і хребець (окремий кістковий сегмент хребта), вживають прикметник серйозний замість серозний (серозна оболонка –тонка сполучнотканинна оболонка, що вкриває внутрішні порожнини тіла та внутрішні органи людини), іноді доводиться чути про «миле коло кровообігу» замість малого і т. п. Часто іноземні студенти не розуміють відтінки значень спільнокореневих слів, наприклад, між прикметниками кровonosний, кров'яний, кров'янистий, кровоспинний, кровотворний або між словами водний, водяний, водянистий, не знають, з якими іменниками вони сполучаються.

У статті «Дві кодифікації медичної професійної мови» автор В. Юкало звертає увагу на «забруднення» професійної медичної мови розмовними, суржиковими, діалектними і т. п. словами. Це пояснюється як недостатньо унормованою українською медичною термінологією, так і непрофесіоналізмом мовців [6]. Іноземні студенти, постійно стикаючись з суржиком, зазначають, що дуже часто зрозуміти мову українців (українських медиків в тому числі) можна лише за умови володіння двома мовами: російською і українською. Найчастіше заручниками мовної ситуації

стають студенти-іноземці медичних ВНЗ Сходу України, бо медична документація, з якою вони мають працювати, ведеться українською, а пацієнти і медичні працівники розмовляють українською або російською, а частіше – суржилом.

Розвиток української медичної термінології тривав завжди, якими б складними не були історичні часи. Науковці розуміли величезне значення термінології для розвитку науки, для підготовки і утвердження вітчизняних фахівців [2]. Але самостійно розібратися у складній українській медичній терміносистемі студентам часто буває не під силу, навіть за умови достатнього забезпечення довідковою літературою. Для самостійної роботи студентів-іноземців, особливо перших курсів, більшість словників є надто складними, тому пояснення нових медичних термінів – це обов'язковий елемент роботи викладачів спеціальних дисциплін і мовної підготовки. На нашу думку, рівню студентів-медиків 1 курсу може відповідати, наприклад, «Російсько-українсько-англійський базовий словник студента-медика» за редакцією Г. Золотухіна, який містить 6700 слів із базових предметів. Він розрахований і на вітчизняних, і на іноземних студентів медичної спеціальності, в окремих розділах дається тлумачення термінів з анатомії, гістології, мікробіології, нормальної фізіології та ін., що узгоджено з навчальною програмою [3]. Але врахувати всю необхідну для навчання термінологію не може жоден з базових словників. Крім того, іноземних студентів, що мають достатній для

самостійної роботи рівень шкільної освіти, абсолютна меншість. Інша проблема полягає в тому, що студенти країн Близького Сходу, Африки, Індії та інші не мають достатніх навичок самостійної роботи, вони дуже часто не здатні до самоорганізації і самоконтролю. Отже, роль викладача в цьому процесі залишається провідною. До зазначених проблем варто додати, що студенти-іноземці, що навчаються англійською мовою, протягом навчання мають засвоїти три медичні терміносистеми: латинську, англійську, українську(російську). З одного боку, знання латинської та англійської мови часто допомагає зрозуміти інтернаціональну медичну термінологію, а з іншого, – студенти іноді починають плутати різні терміносистеми. Викладачі кафедри мовної підготовки теж не ідеально володіють англійською, не мають базової медичної освіти, тому подолати усі ці проблеми ми намагаємося у тісній співпраці з медичними кафедрами, про це більш детально йдеться у нашій статті «Міжпредметні зв'язки як необхідна умова вивчення російської мови як іноземної» [1].

Ми ознайомилися із різними дослідженнями, серед них переважають статті про латинську, англійську, російську медичну термінологію, до типології завдань з вивчення української медичної термінології автори звертаються не так часто, і вона зазвичай представлена фрагментарно. Не претендуючи на повний перелік, ми спробуємо накреслити комплекс завдань для засвоєння української медичної терміносистеми. На нашу думку і думку

багатьох наших колег, робота з термінологією має проводитися на всіх етапах навчання іноземних студентів-медиків, а обрана лексика – рівню володіння українською мовою і враховувати медичні предмети, що вивчаються у цей період. На лексичному рівні обов'язковою є увага до походження терміна, його складності, частоти вживання, наявності синонімічного ряду, граматичних особливостей і т. ін.

На початку ми пропонуємо переклад слова рідною мовою (мовою-посередником), якщо це можливо і доцільно, подаємо ілюстративний матеріал. Даємо завдання на підбір синонімів, звертаємо увагу на їхню особливість: частоту вживання, походження, функціонування. З поданих слів (або самостійно) просимо підібрати антоніми. Звертаємо увагу на пароніми: розмежуємо значення подібних за звучанням слів, особливо тих, які мають широке застосування в медичній галузі. Групуємо однорідні слова-терміни із запропонованого ряду слів або утворюємо його самостійно. Об'єднуємо слова-терміни у групи з узагальнюючим словом. З'ясовуємо, з яких слів утворений складний термін, з якої мови походять його складові частини. Запам'ятовуємо значення основних латинських компонентів простого чи складного терміна. Наприклад, латинські іменники: *urina* – сеча, *cancer* – рак, *locus* – місце, *manus* – рука, кисть; прикметники: *medius* – середній, *multus* – численний, *rectus* – прямий. Латинські префікси: *dis* – відокремлення,

розповсюдження, extra – поза чимось, inter – положення або рух між чим-небудь. Кінцеві терміноелементи: phobia – страх, therapia – лікування, спосіб лікування, tomia – розріз, розтин, операція, penia – недостатня кількість і т. п. Групуємо слова з однаковим (синонімічним або антонімічним компонентом) чи будуюмо терміни за аналогією самостійно.

На рівні словосполучення можливо виконання таких завдань: поєднайте прикметник з іменником, утворивши правильну граматичну форму прикметника, самостійно доберіть до поданих іменників прикметники, замініть термінологічне словосполучення одним словом-терміном, утворіть від поданих словосполучень у називному відмінку форму родового відмінка, орудного відмінка і т. ін.

На рівні речення: прочитайте визначення медичного терміна, запишіть, запам'ятайте, повторіть його, сформулюйте визначення самостійно, порівняйте із запропонованим, поєднайте терміни з відповідними дефініціями, вставте замість крапок пропущені терміни, замініть визначення терміна з конструкцією «що – це що» конструкцією «що називається чим». На рівні тексту: прочитайте текст, знайдіть у запропонованому тексті нові терміни, поясніть їх значення, поясніть етимологію і значення синонімічних назв, які містяться у тексті (вірусний гепатит А, жовтяниця, хвороба Боткіна), назвіть симптоми захворювання, до якого розділу терапії належить хвороба, обґрунтуйте свій вибір, до якого

спеціаліста потрібно звернутися хворому з такими симптомами і т. п.

Отже, серед проблем як щодо створення, так і засвоєння професійної медичної лексики, можемо виділити щонайменше три великі групи. По-перше, це власне мовні проблеми, що властиві будь-якій мові, а особливо тій мові, що перебуває у стадії активного розвитку, а значить, і постійних змін. По-друге, українська мова довгий час використовується обмежено, особливо на Сході і Півдні України, а відсутність українського мовного середовища не сприяє засвоєнню державної мови навіть українськими студентами, а тим більше студентами-іноземцями. До цього слід додати постійні зміни навчальних програм, скорочення кількості годин для вивчення мови тощо. По-третє, існують соціально-психологічні та психолого-педагогічні проблеми, зокрема зниження загального рівня знань випускників і їхня недостатня мотивація до навчання (це стосується як українських, так і неукраїнських студентів), цей перелік можна продовжувати. Врахувавши всі зазначені складнощі, а також накопичений досвід, маємо створювати і вдосконалювати методичне забезпечення для вивчення української мови як іноземної для майбутніх медиків, зокрема і термінологічну систему.

Література

1. Ворона Н.О. Міжпредметні зв'язки як необхідна умова вивчення російської мови як іноземної / Н.О. Ворона – Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі // Матеріали міжнародного науково-практичного семінару. – Суми: СумДУ, 2012. – С. 21–27.
2. Ворона Н.О.Українська медична термінологія: її походження, особливості та методи засвоєння студентами-іноземцями медичних ВНЗ України / Н.О. Ворона // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки : [збірник] / М-во освіти і науки України, Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2017. – № 2. – С. 12–17.
3. Російсько-українсько-англійський базовий словник студента-медика / укладачі Г.О. Золотухін, Н.П. Литвиненко, Н.В. Місник та ін.; за ред. Г.О. Золотухіна – К. : «Здоров'я», 2001. – 252 с.
4. Сілевич Л.І., Мельничук О.М. Лексичні норми фахового мовлення / Л.І. Сілевич, О.М. Мельничук – [Електронний ресурс] – Режим доступу: repository.tdmu.edu.ua.
5. Шутак Л.Б., Навчук Г. В., Ткач А. В. Українська мова професійного спрямування: Навчально-методичний посібник для студентів вищих медичних навчальних закладів освіти I–IV рівнів акредитації / за ред. Г.В.Навчук. / Л.Б. Шутак, Г.В. Навчук, А.В. Ткач. – Чернівці, 2008. – 446 с.
6. Юкало В.Я. Дві кодифікації медичної професійної мови / В.Я. Юкало. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repository.tdmu.edu.ua>.

**INTONATION WORK ON THE ELEMENTARY EDUCATIONAL
LEVEL AS MEANS OF LINGUAL AND COMMUNICATIVE
COMPETENCE FORMING**

Before revealing the issue of intonation work during the elementary level the authors are going to outline the most relevant features of intonation as phonetic phenomenon. Intonation is not a single phenomenon but a whole unity of prosodic (super segmental) lingual means such as melody, intensity, duration, timbre, pauses, etc. Melody is understood as changing the voice tone by height. Intensity can be explained as power, loudness of some words or syllables articulation. Duration is understood as general tempo of speech as well as relative prolongation of some speech elements. Rhythm is explained as alternation of some elements (sounds, phrases) which is held with the certain succession, frequency; it is also understood as speed of some process. Pausation is pauses arrangement in the speech. All the intonation components are closely connected and mutually interact with each other [1, 36–37].

The intonation structures both in English and Ukrainian have two basic tones – rising (↑), when intonation goes up, and falling (↓), when intonation falls down. This discrimination is relevant for the statement and request as well as for completed and incomplete statement differentiation. Besides, we may also say about the so called flat tone (→) [1, 180].

The lingual meaning of intonation cannot be subject of argue. Speech functions of intonation are various. One of the most important is the communicative function of intonation. As far as words and sentences are polysemantic beyond the context, intonation makes the general sense more concrete and fulfils the role of expressing the subject's attitude to the phrase been told. It also may mean person's feelings, estimation, judgments, etc.

There are seven types of the intonation constructions in Ukrainian. Each of them has its own phonetic characteristics and capable of expressing sense differences incompatible in the same context [2, 185].

Each intonation construction may consist of the three parts: intonation centre, pre-centre and post-centre parts. Central part of intonation is in fact the stressed syllable of the dominant by sense word. Presence of the pre-centre and post-center parts may vary. The differential features of the intonation construction are the tone movement on the central vowel as well as correlation of the tonal levels of the parts which are components of the intonation constructions.

The same tape of the intonation construction may be used for the different meanings transmission, for instance, intonation construction – 3 – with the interrogative meaning, for polite asking, with the meaning of incompleteness, enumeration, etc. [2, 185–186].

The main aim of intonation studying is forming: 1) receptive intonation sub-skills (the so called "intonation perception" in the listening and 2) productive intonation habits (in the speaking and reading aloud). It

is important that the process of intonation habits forming should foresee the whole forming of both groups of sub-skills. The best result in intonation models reception and speaking is possible only on condition that teacher will provide the purposeful training in its reception. In distinction from listening and speaking (articulation) habits which are aimed at speech and kinetics, intonation habits are communicative ones. As far as speaking is situational our intonation always depends on the speech situation: with whom we communicate, where are we situated, which communicative intention we are going to do using the intonation. First of all it is concerned to such intonation components as logic stress and melody. Both components may change sense of statement. For instance, if in the sentence "Олена – моя племінниця" the logic stress falls on the last word, we may understand our interlocutor is interested in the person of Olena herself; if the stress falls on the second word – whose niece Olena is, if it is on the first one – who is the niece [2, 187].

Taken into consideration the facts above given one may clearly understand the meaning of the phonetic work in the process of studying Ukrainian foreign students. Special attention should be payed to this aspect on the elementary educational level because during the period described the Ukrainian phonological system accepting and forming on such basis the specific Ukrainian listening and articulation skills is been held. Such skills are the automatic operations which provide the correct sound, rhythmic, accent and intonation forming of the phrase while speech production and its appropriate understanding in the process of perception.

The system of listening and articulation sub-skills is the basis for the communicative skills forming [1, 45].

Students can learn different emphatic means of sentences intoning through imitation or for the beginning use the native language intonation means.

In the process of phonetic work one should consider the fact that the phonetic skills consist of the two main components. The first ones are the listening sub-skills, which give the opportunity to differ the elements of the sound speech and correlate them with the certain meaning. The second ones are the articulation habits which provide the external phonetic shaping of the speech. The listening and pronunciation habits are closely connected, that is why the important condition of the general work at pronunciation is not only articulation basis mastering but also phonetic, rhythmical and intonation hearing development [1, 45–46].

The conditions of studying Ukrainian at the elementary level measure the tasks of intonation mastering with its basic components: melody, phrasal and logic stress (the last one has the decisive meaning for the process of communication) as well as pausation by the normal speech tempo.

In the process of studying of intonation on the elementary level it is recommended to use both the analytical and imitative ways together [4, 98]. The essence of such approach is the specific combination of different ways such as description and imitation. Setting to the work at the intonation construction on the elementary level the teacher describes the

building of each intonation construction, shows tone movement in the different parts of the intonation construction, pays attention to the important tone changes and studies the sounds model with the students. The intonation structures analyses is completed with the intonation schemes and conducting usage. It is advisable not to avoid mimic and gestures also.

The special role in the process of intonation and pronunciation studying on the elementary level as well as sound model creating has the technical educational means such as tape recorder, computer programmes aimed at pronunciation training, etc. Great importance for the lasting memory forming has the constancy of the sound image perceived which is best provided by means of tape script. It is also recommended to make the phonograms of the students' sound speech [4, 28]. Listening to the own speech tape script helps to the students to hear their pronunciation with all the peculiarities and reveals the space of the future phonetic mistakes correction.

The principle of the active mastering with the sound speech means that the most important in the process of pronunciation habits forming is the development first practical habits and skills. Knowledge of language theory supposed to be less important on the present stage. Such task is been solved through the usage of system of exercises taken from the various methodical literature.

During automatization of the process of students' mastering with the new intonation models the teacher is using the exercises aimed at

intonation model reception as well as exercises for intonation model reproduction. In connection with the speech character of the intonation habits the teacher should use the pseudo-communicative exercises in the process of intonation habits forming.

Exercises aimed at the intonation models reception. This group of exercises has the purpose of students' intonation perception developing. They are divided on the three types as exercises aimed at intonation model recognition, at the intonation model differentiation as well as intonation model identification. But unlike the exercises for phoneme hearing developing they have the pseudo-communicative character which becomes clear from the task given to the exercise.

Exercises aimed at intonation models reproduction. These are pseudo-communicative receptive-reproductive exercises aimed at imitation, placement and transformation of the speech model as well as productive exercises aimed at independent usage of the intonation model in the phrase and text.

Such intonation work-out should be continued during the communicative exercises in speaking, listening and reading aloud. It is possible to use (or understand) the intonation model only in the process of communication in different communicative situations. These conditions are useful for checking students' skills in Ukrainian intonation models usage.

During the final stage of communicative intonation usage the teacher puts the students in the conditions of free choice of necessary intonation shapes in different situations of language communicative usage.

These can be counterpart in the thematic conversation, dialogue holding, pictures describing, etc.

Literature

1. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислая. – К.: Вища школа, 1976. – 282 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх начальних закладах: підручник / під. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
4. Donn Byrne. Techniques for Classroom Interaction / Byrne Donn. – London – New York : Longman, 1991. – 108 p.
5. <http://www.storyarts.org/> A Website for storytelling.

ІГРОВИЙ МЕТОД ЯК КОМПЕНСАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ НА УРОКАХ УЯІ

У процесі навчання української мови іноземних студентів гра є найбільш ефективною формою навчання, оскільки сприяє розвитку інтересу до іншомовного спілкування, створює певну інформаційну базу, формує необхідні мовні механізми. Ігровий метод є тим педагогічним інструментом, який здатний зняти мовний бар'єр та інтенсифікувати процес навчання УЯІ. У грі учні набувають особистих знань, що стають для них значущими, емоційно забарвленими, а це допомагає їм краще зрозуміти й відчутти ситуацію. Це в свою чергу вимагає від студентів мобілізації знань, спонукає освоювати нове, розширює кругозір, змушує опановувати комплексом комунікативних умінь.

За визначенням Н. Б. Бітехтіної, «гра – це невід'ємна і необхідна частина культури, це тренування у взаємодії з людьми в різноманітних соціальних контекстах і ролях, взаємодії, що здійснюється за допомогою різних інструментів, у тому числі – мови» [4, с. 48].

Джил Хедфілд підкреслює, що при вивченні іноземної мови в грі будь-якого типу наголос робиться не на правильності мови, а на

успіху комунікації, і пропонує свою класифікацію ігор: змагальні та кооперативні (незмагальні), лінгвістичні та комунікативні (нелінгвістичні) [1, с. 3].

Цінність ігрових методів і прийомів навчання полягає в тому, що вони викликають у іноземців підвищений інтерес, позитивні емоції, допомагають концентрувати увагу на завданні, яке не нав'язується викладачем, а само по собі виникає у самих учнів. Вони дають можливість вирішувати навчальні завдання в зацікавленій і активній атмосфері. Саме в ігровій ситуації покращуються і прискорюються процеси сприйняття, розуміння і засвоєння навчального матеріалу студентами.

Ігрова діяльність формує у іноземців ряд таких психологічних особливостей, як уява і символічна функція свідомості, які дають їм можливість у своїх діях переносити властивості одних речей на інші. Включення ігор у навчальний процес дозволяє вирішити дуже важливе завдання, пов'язане з компенсацією інформаційного перевантаження і з організацією психологічного і фізіологічного відпочинку. Релаксація організму і його психічна саморегуляція сприяє позитивним змінам у особистісно-мотиваційній і змістовній сферах учня [6, с. 43].

Ігри часто допомагають студентіві вийти з пригніченого або навіть кризового стану, пов'язаного з нерозумінням будь-яких питань програми з української мови. Можливість перебування в ролі начальника, підлеглого, зацікавленого, байдужого, відмінника,

двієчника, лідера, аутсайдера дозволяє учасникам відчути, випробувати повноту тієї або іншої ролі, вийти за рамки особистих стереотипів, отримати досвід [5, с. 70]. Методисти виділяють розважальні, цікаві і рухливі ігри як важливу ланку в методиках навчання, метою яких є зміна діяльності, повноцінний психологічний відпочинок. Такі ігри сприяють поліпшенню самопочуття і піднімають загальний тонус, створюють настрій на навчання, психологічну готовність до засвоєння великих об'ємів інформації.

Одночасно гра може виконувати декілька функцій: повчальну, розважальну, комунікативну, релаксаційну, психотехнічну [5, с. 70]. Відмінною рисою саме навчальних ігор від ігор взагалі є їх чітка структурованість, наявність алгоритму дій та загальної для всіх учасників ролі або декількох ролей. Важливою ознакою навчальної гри є чітко поставлені мета і результат навчання, які характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Такі ігри проводяться в спеціально створених групах, учасники яких під керівництвом викладача залучаються до процесу інтенсивного спілкування і самовдосконалення.

Щоб гра на уроках української мови пройшла успішно, слід продумати і врахувати деякі умови. Проведення будь-якої гри упереджає підготовка учасників до неї: пояснення викладачем умов гри, причому, умови пояснюються двічі. На перших іграх ведучим має бути викладач, але пізніше, у міру включення групи в ігрову діяльність, ведучого кожної нової гри слід вибирати зі студентів, що беруть участь у грі. Ведучий повинен добре розуміти мету і умови

гри, повинен уміти спілкуватися з людьми і мати якості лідера, тому цілком природно, що не всі учасники гри успішно впораються з цією роллю, але треба дати можливість спробувати себе в ролі ведучого усім бажаючим студентам [2, с. 72].

У кожную команду краще включати студентів із різною підготовкою, щоб у команд були приблизно рівні сили. Бажано, щоб не виграла одна і та ж команда, оскільки переможені можуть втратити інтерес до гри.

Самі учасники гри, як правило, оцінюють і її результати. В ігри, де це можливо, обов'язково слід вводити елемент змагання, з цією метою порівнювати результати індивідуальних досягнень або команд. Виявлення переможців повинне носити жартівливий відтінок, ніяких докорів, засуджень на адресу тих команд, які програли, не повинно бути. Переможців гри необхідно виділити заохоченням: вручити приз або нагороду, які треба продумати заздалегідь. Краще всього, якщо призи будуть символічними або смішними чи кумедними. Якщо студент відстає у навчанні, призи, які він отримав, здатні підняти його мотивацію. Слід заохочувати не лише тих студентів, які впоралися із завданням краще і швидше, але й тих, хто зробив це дотепніше, цікавіше, яскравіше.

Гра повинна будуватися на знайомому студентам матеріалі, співвідноситися з темою і метою заняття і сприяти закріпленню або повторенню вивченого. Не рекомендується використовувати гру в процесі вивчення нового матеріалу, оскільки це приведе до масових

помилку учнів і порушить хід самої гри. Викликаючи в учнів бажання грати, сама гра повинна носити добровільний і спонтанний характер. Якщо хтось із студентів не хоче або не може відповідати, не варто його змушувати. У грі студенти повинні почувати себе вільно. Не слід робити багато зауважень дисциплінарного характеру. Гра повинна проводитися жваво, але не шумно.

Правила гри необхідно формулювати коротко і зрозуміло. Успіх гри значною мірою залежить від її організації. Викладачеві слід підготувати гру, стежити за дотриманням правил, але в саму гру йому не варто втручатися. Не рекомендується затримувати хід гри роз'ясненням помилок, необхідно лише швидко виправляти їх. Якщо залишаться незрозумілі студентами моменти, то прокоментувати їх варто після закінчення гри.

З найбільшою користю проходить та гра, в якій задіяна якомога більша кількість учасників. Активність студентів, що грають, підвищується, якщо вони бачать і стежать за результатами гри, які записуються на дошці. Гра створює в аудиторії живу, зацікавлену, радісну атмосферу, але важливо не затягнути її, щоб у студентів не виникло відчуття втоми і пересичення. Гру слід проводити в середині або кінці уроку, але не на початку його.

3. До використання гри в кожному випадку потрібно підходити творчо: вирішувати, чи буде ця гра цікава студентам, що в цій грі може захопити їх, що буде корисно повторити. Викладач може

змінити умови гри, спростити або ускладнити завдання, враховуючи підготовленість групи.

4. Якісна мовна гра має наступні ознаки: відсутність тривалої підготовки до гри, наявність інтелектуального імпульсу і активації, легкість гри та відносно короткий час її на занятті. Гра носить розважальний характер, але не вносить дезорганізації в процес заняття, не вимагає часу на контроль відповідей. Класифікація ігор відрізняється різноманітністю, але як правило, ігри розвивають мовні або комунікативні навички [3, с. 164].

5. Наведемо приклади деяких ігор, які постійно використовують на уроках УЯІ викладачі нашої кафедри. Так, для автоматизації та закріплення навичок вживання відмінкових форм іноземними студентами другого курсу медичного інституту використовується популярна гра «Снігова куля». Викладач вимовляє фразу: *«Хворий скаржиться на біль»*. Всі студенти по черзі повторюють це речення, додаючи інформацію. Наприклад: *Хворий скаржиться на сильний біль. – Хворий скаржиться на сильний пекучий біль. – Хворий скаржиться на сильний пекучий біль у серці. – Хворий скаржиться на періодичний сильний пекучий біль у серці. – Хворий скаржиться лікарю на періодичний сильний пекучий біль у серці. – Хворий скаржиться лікарю на періодичний сильний пекучий біль у серці, який виникає при навантаженні. – Хворий скаржиться лікарю на періодичний сильний пекучий біль у серці, який виникає при навантаженні і іррадіює у руку. – Хворий скаржиться лікарю на*

періодичний сильний пекучий біль у серці, який виникає при навантаженні і іррадіює у ліву руку. – Хворий скаржиться лікарю на періодичний сильний пекучий біль у серці, який виникає при навантаженні і іррадіює у ліву руку і лопатку. – Хворий скаржиться лікарю на періодичний сильний пекучий біль у серці, який виникає при навантаженні і іррадіює у ліву руку, лопатку і шию. Повторюючи фрази, учні не тільки закріплюють граматичні форми, тренують уважність, пам'ять, а й вдосконалюють звуковимовні навички. Студенти з задоволенням змагаються між собою у грі «Перевертні»: вчитель демонструє табличку з певними літерами, розташованими у будь-якому порядку, а студенти повинні вгадати слово на медичну тему, наприклад: *цepec – серце, дахуза – задуха, вирхой – хворий, лепеща – щелепа, гирунда – грудина, пійкос – спокій, лодавіл – валідол, нахилив – хвилина, керопеп – поперек, янезбонс – безсоння, зінацо – ціаноз* та ін. Гра «Четверте зайве» – необхідно знайти слово, яке не відповідає певному правилу, частині мови, змісту і т. п. Наприклад: *біль, нежить, кашель, слабкість; легені, крижі, бронхи, нирки; кардіолог, уролог, хірург, лаборант; вухо, око, ніс, брова; діагностичний, травматологічний, психоневрологічний, епідеміологічний; лікарня, відділення, палата, поліклініка; крижі, ребра, ліки, груди; раптово, горло, часто, рідко.*

Деякі ігри проводяться за допомогою сучасних девайсів – викладач передає завдання студентам на емейл або по вайберу. Учні виконують завдання і відправляють свої варіанти вчителю на

електронний пристрій. Метою мовних ігор є засвоєння і відпрацювання певних мовних форм, моделей, лексики, синтаксичних конструкцій. Великою популярністю у студентів користується гра «Квіткові пелюстки». Група ділиться на дві-чотири команди, кожна з яких отримує аркуш паперу з намальованою квіткою у вигляді ромашки, але без пелюсток і записаною граматичною чи синтаксичною формою (слово, що утворюється за певною моделлю, наприклад, *«напруження»: навантаження, продовження, хвилювання, піднімання, опускання, зменшення, підвищення, посилення, послаблення, запаморочення, народження; «кардіолог»: невропатолог, стоматолог, імунолог, алерголог, отоларинголог, гематолог, пульмонолог, травматолог, уролог, гастроентеролог, нефролог;* словосполучення з певним типом відносин; синтаксична конструкція, наприклад: *Чим супроводжується біль? – серцебиття, загальна слабкість, задишка, озноб, задуха, запаморочення, нудота, температура, страх смерті*). Кожна пелюстка може бути примальована, тільки якщо команда придумала свою форму за заданим зразком. На малюнку пелюстки нумеруються, знизу на аркуші під кожним номером записується відповідне слово або фраза. Перемагає та команда, у чиєї квітки більше пелюсток.

Гра «Конструктор» успішно застосовується на уроках закріплення знань із певної теми. Для гри заготовлюються картки з окремими словами, з яких студентам необхідно

скласти речення. Завдання ускладнюється тим, що слова на картках записані в початковій формі, а при складанні фраз учні змінюють закінчення деяких слів, крім того, потрібно вибрати правильний порядок слів. Ця ж гра використовується і при вивченні словотворчих моделей: кожна морфема дається на окремій картці, з карток-деталей студенти збирають слова. Ігрові вправи дають можливість на занятті організувати тренування і активацію мовних навичок в діалогічній і монологічній мові, тобто створити мовне спілкування. У таких іграх іншомовна мова стає засобом виконання завдання, що відповідає цільовій установці гри. Оскільки алгоритми такої методики прості, на уроках створюється ситуація успіху для слабких або незацікавлених учнів. Мовні ігри не тільки підвищують мотивацію студентів, сприяють розвитку їх мовної компетенції, а й компенсують інформаційне перевантаження на уроках української мови як іноземної.

Список літератури

1. Hadfield J. *Advanced Communication Games* / J. Hadfield // Harlow Longman, 1996.
2. Акишина А. А. *Игры на уроках русского языка* / А. А. Акишина, Т. Л. Жаркова, Т. Е. Акишина. – М. : Русский язык, 1990. – 95 с.

3. Арутюнов А. Р. Игровые задания на уроках русского языка: книга для преподавателя / А. Р. Арутюнов, П. Г. Чеботарев, Н. Б. Музруков. – М. : 1987. – 217 с.
4. Битехтина Н. Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному // Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / Сост. Н. В. Кулибина. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2010. – С. 23-60.
5. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская – М. : Флинта: Наука, 2011. – 480 с.
6. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин // Учебное пособие. 2-е изд. – М : Филоматис, 2010. – 188 с.

Дунь Н. Л., Україна, м. Суми, СумДУ

ДІАЛОГ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ УСНОМОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ - ІРОЗЕМЦІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У сучасній методиці практикується взаємопов'язане і паралельне навчання діалогічного і монологічного мовлення, однак

акцентується на важливій ролі діалогу саме на початковому етапі, тоді як роль монологічного мовлення зростає і стає провідною у подальшому навчанні.

Діалогічне мовлення найяскравіше виражає функцію мови як засобу безпосереднього спілкування, тож формування відповідних навичок – надзвичайно важливе завдання, особливо на початковому етапі, коли студент-іноземець мусить якомога швидше пристосуватися до нового мовного середовища і навчитися моделям мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування – побутових, культурних, навчально-професійних тощо [3, с. 300].

Засобом мовленнєвої стимуляції і умовою розвитку мовленнєвих навичок є ситуативність. Ситуації, що задаються, можуть бути закритими і відкритими. Закриті ситуації містять виражені мовними засобами смислові опори, які дозволяють розвивати тему розмови з тим, щоб привести її до завершення. На відміну від закритих ситуацій відкриті подібних смислових опор не містять. Систематичне використання ситуацій, що задаються, доцільно на початковому етапі навчання. Воно сприяє створенню у студентів орієнтовної основи їх мовних дій, що дозволяє в подальшому перейти до роботи над реальними ситуаціями навчального процесу.

Класифікація вправ для навчання діалогічного мовлення відображає поетапність їхнього введення у навчальний процес (підготовчі, тренувальні, закріплювальні; умовно-комунікативні,

комунікативні), обсяг навчальних діалогів (власне діалогічна єдність, розширена діалогічна єдність (мікродіалог); міні-діалоги, полідіалоги) кількість учасників (парні, групові), рівні керування (повне, часткове, мінімальне керування), наявність / відсутність опор, наявність / відсутність рольового ігрового компонента та ін. [2, с. 54].

Для того, щоб усвідомити, з якими труднощами стикаються студенти при оволодінні іншомовним діалогічним мовленням, звернімо увагу на деякі особливості побудови природного діалогу

По-перше, природний діалог - це непідготовлене мовлення, успіх якого залежить від рівня розвитку мовних навичок учасників діалогу, від того, наскільки міцні в них автоматизми відбору мовних засобів в даний момент для побудови реплік діалогу. Тому необхідно пам'ятати, як важливо при формуванні лексичних і граматичних навичок не просто формувати автоматизми у побудові речень з певним мовним матеріалом, а формувати зв'язки між ситуацією, думкою і відповідними мовними засобами.

По-друге, діалогічне мовлення має двосторонній характер. Від правильного розуміння репліки співрозмовника залежить логічність і точність репліки-реакції. Отже, для успішної побудови діалогу необхідно добре володіти навичками та вміннями аудіювання.

По-третє, в природному діалозі практично немає пауз між репліками співрозмовників. Така безперервність бесіди досягається завдяки аналітико-синтетичним процесам, які відбуваються в

оперативній пам'яті. Слухаючи репліку співрозмовника, інший учасник діалогу з перших же слів чи синтагм намагається зрозуміти напрямок його думок і одночасно готує репліку-реакцію.

Інша трудність навчання українського діалогічного мовлення пов'язана з тим, що мовці, спілкуючись рідною мовою, не усвідомлюють того, що вони будують діалоги. Тому вміння вести природну розмову рідною мовою не може бути перенесене на іноземну мову без розуміння структури цього вміння. На прикладах діалогів рідною мовою потрібно показати, що діалог – це сполучення різноманітних за семантико-структурною ознакою реплік. І саме такого діалогу вони навчатимуться.

На думку Г. Швець, робота з розвитку діалогічного мовлення складається, з трьох основних взаємопов'язаних моментів: робота над конструкціями «запитання-відповідь»; робота над власне діалогічними висловлюваннями; робота над мовленнєвими штампами, стереотипними фразами, які використовують у різних комунікативних ситуаціях [Зс. 301].

Роботу над запитаннями і відповідями потрібно вести з перших уроків української мови як іноземної. Вивчивши елементарні фрази, студенти працюють над запитаннями до них і структурою повних і коротких відповідей. Спеціально дібрані питальні конструкції слугують зразком для повторювання і продукування.

Запитання, які максимально містять у собі відповідь (*–Ти була в аптеці? – Так, я була в аптеці.*) й альтернативні питання (*–Ви живете в гуртожитку чи на квартирі?*) – благодатний матеріал для початкового етапу. Такі вправи сприяють виробленню у студентів правильної інтонації, автоматизації мовлення, тренують пам'ять. Поступово акцент переноситься на вміння свідомо будувати відповідь, а не автоматично повторювати лексико-граматичний матеріал запитання.

Ефективною з погляду залучення до роботи одночасно усіх студентів видається форма роботи над текстом, коли групу розподіляють на пари і пропонують запитувати один одного відповідно до змісту тексту. Оскільки викладач не може повністю проконтролювати якість такої роботи, доцільно створювати пари із сильних і слабких студентів. Варто давати студентам нові тексти, не з підручника, але на знайому тему. Так проходить тренування у знайомій, але водночас трохи зміненій ситуації.

Можлива й інша форма, коли після роботи над текстом додому дають інший, але на ту саму тему, із завданням поставити до нього якомога більше запитань або відповісти на низку запитань, напр.:

Студенти і спорт

На підготовчому факультеті іноземні студенти не тільки навчаються, а й займаються спортом. Наша група любить різні види

спорту, але найбільше – футбол. Удома, на своїй батьківщині, ми теж грали у футбол.

Якщо на вулиці холодно, то ми граємо у футбол у спортзалі. Університетський спортзал новий і дуже великий, тут навіть проходять чемпіонати серед студентів різних університетів – універсиади.

Якщо на вулиці тепло, то ми, звичайно, граємо у футбол або волейбол на спортивному майданчику. Тут краще, ніж у спортзалі, тому що є багато місця.

Наш викладач говорить: “Спорт – це здоров’я.” Але він ще говорить, що не можна весь час займатися спортом, тому що на першому місці для іноземних студентів на підготовчому факультеті – навчання. Це – головне для нас.

Відповідайте на запитання: 1. Що роблять іноземні студенти на підготовчому факультеті? 2. Який вид спорту найбільше люблять студенти? 3. Де грають у футбол студенти, коли на вулиці холодно? 4. Де проходять спортивні змагання серед студентів і як вони називаються? 5. Де грають у футбол іноземні студенти, коли на вулиці тепло? 6. Що говорить викладач про заняття спортом? 7. Що головне для іноземних студентів на підготовчому факультеті? [1, с. 284-285].

Така робота є базовою для побудови власне діалогічного висловлювання, одиницею навчання якого має бути діалогічна єдність.

Завдання викладача – навчити студентів будувати різні види діалогічних єдностей, а не лише питання та відповіді.

Можна виділити такі основні види власне діалогічних єдностей:

1) запитання – повідомлення (– *Як вас звати? – Нілеш.*); 2) запитання – уточнююче запитання (– *Ми підемо в бібліотеку? – Сьогодні?*); 3) повідомлення – повідомлення (– *У нас велике домашнє завдання. – Треба починати виконувати зараз.*); 4) повідомлення – запитання (– *Це неприємна новина. – Чому?*); 5) повідомлення – спонукання (– *Я можу запізнитися. – Виклич таксі.*); 6) питання – спонукання (– *Як будемо відпочивати? – Спочатку подивімося прогноз погоди.*); 7) спонукання – повідомлення (– *Швидше йди до деканату. – Зараз піду.*); 8) спонукання – запитання (– *Швидше йди до деканату. – Чому?*).

Спочатку необхідно навчити логічно, використовуючи різні за типом висловлювання, давати репліку-реакцію на задану стимулюючу репліку. Для цього доцільно запропонувати стимулюючу репліку не у формі запитання і на декількох прикладах реплік-реакцій на неї показати, якими вони можуть бути різноманітними. Наприклад, на стимулюючу репліку *«Це завдання дуже складне»* можна дати такі репліки-реакції: *«Спочатку переклади нові слова. Я тобі допоможу. А ти вивчив правило?»*.

У тренувальних вправах викладач орієнтує студентів на певний тип репліки-реакції (повідомлення, запитання, спонукання) або дає їм можливість будувати репліки за своїм вибором. Основна увага звертається на логічний зв'язок із стимулюючою реплікою. Оскільки це непередбачене мовлення, можливі мовні помилки відступають на другий план і виправляються попутно.

Переконавшись, що студенти вміють експромтом реагувати на різні стимулюючі репліки, викладач підводить їх до побудови стимулюючої репліки. Ця репліка обумовлюється ситуацією та мовленнєвою задачею того, хто починає розмову. Потім на прикладі необхідно показати, що стимулююча репліка також може бути повідомленням, запитанням або спонуканням, і пропонує учням почати розмову одним із її варіантів.

Наступний етап – це тренування в побудові двочленної діалогічної єдності в парах на основі запропонованої ситуації і комунікативних задач для кожного з партнерів. Далі відбувається поступовий перехід до побудови тричленної конструкції, в якій до реактивної репліки додається наступний стимул. Наприклад: – *Вадиме, настав час готуватися до іспиту.* – *Я не розумію деякі теми. Допоможи мені, будь ласка.*

Запропонувавши ситуацію, викладач спочатку сам може почати розмову, давши завдання висловити репліку-реакцію, яка складалась би з двох частин - реакції і наступного стимулу. Потім студенти вчаться самостійно будувати тричленні висловлювання.

Такої послідовності виконання вправ треба дотримуватись доти, поки не сформується відповідні мовленнєві автоматизми.

Треба зазначити, що значну роль у набутті мовленнєвих навичок відіграє психологічний фактор. Опинившись в реальній ситуації мовленнєвого спілкування, особливо за межами навчального закладу, і маючи позитивний результат застосування мовленнєвих навичок, студент відчуває, що починає опановувати мову. Це стає без перебільшення подією в його житті і, звичайно, стимулом інтенсифікації роботи з розвитку мовлення.

Література

1. Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення: навчальний посібник / за ред. Т.О. Дегтярьової. – 4-те вид., випр. – Суми: Університетська книга, 2016. – 415 с.

2. Станкевич Н. Навчально-мовленнева ситуація у діалогічному мовленні: стратегія моделювання / Н. Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010 - Вип. 5. – С. 53-60.

3. Швець Г. Розвиток навичок діалогічного мовлення при вивченні української мови в іншомовній аудиторії / Г. Швець // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць.

– Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – Вип. 3. – С. 300-311.

Коновальчук Н. А. , Україна, г. Запоріжжє, ЗГМУ

ПЕРСПЕКТИВЫ И ТРУДНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ "ПЕРЕВЕРНУТЫХ КЛАССОВ" НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

Одной из тенденций современного образования является сокращение времени, выделяемого на аудиторную работу и увеличение времени, предназначенного для самостоятельной работы студента. В такой ситуации возникает необходимость перераспределения учебного материала, четкого продумывания структуры и хода занятий, поиска путей наиболее рационального использования небольшого количества аудиторного времени. Для решения обозначенных задач рационально использовать технологию "перевернутых классов". Поэтому целью данной работы является анализ преимуществ и недостатков данной технологии, а также возможность ее применения для обучения иностранных студентов-филологов русскому языку как иностранному.

Под "перевернутыми классами" подразумевают такое построение занятия, когда часть задания студент выполняет дома, приходя в аудиторию уже подготовленным. В итоге аудиторное время используется для шлифовки приобретенного навыка, а также для

выполнения творческих задач под контролем преподавателя. Презентация нового материала, предлагаемого для домашнего обучения, происходит посредством видеоклипов, т.е. фильмов, видеороликов по теме занятия, которые обучаемый может посмотреть на YouTube в личном блоге преподавателя или перейдя по полученным ссылкам, рассылаемых учащимся по электронной почте или через любой другой канал. Тут же могут предлагаться и контролирующие задания, такие, как работа с новой лексикой и составление словариков, решение тестов, подготовка высказываний по схеме и т.д. С целью улучшения контроля за работой и усвоением знаний возможно презентовать материал посредством платформ, предназначенных для онлайн-обучения, возможности которых позволяют видеть прогресс учащегося, время и регулярность посещения ресурса, а также осуществлять моментальное оценивание решенных тестов и заданий. Посредством внедрения подобных технологий вводится система "смешанного обучения", т.е. обучения, "которое основывается на традиционных аудиторных занятиях с включением элементов электронного или интернет-обучения" [5].

"Понятие перевернутого класса опирается на такие понятия, как активное обучение, мотивирование студентов, гибридная конструкция, и, конечно, подкастинг. Основной ценностью перевернутого класса является изменение цели занятия" [2, с.114]. Т.е. учащийся становится активным звеном в процессе обучения,

развиваются его творческие, аналитические и навыки самостоятельной работы.

При работе с водкастами включаются такие пути восприятия, как слушание и визуализация. Грамотно созданные видеофильмы позволяют подать материал в яркой интересной форме. Кроме того, студент может прослушивать материал в удобное ему время в комфортной обстановке, что настраивает его на позитивное восприятие языка. Немаловажно так же то, что "мотивированный ученик может прослушать объяснение и один, и два, и три раза, столько сколько ему нужно, чтобы понять материал. Попутно он может обратиться к учебнику и дополнительным ресурсам." [3], а в случае необходимости самостоятельно найти ответ на интересующий его вопрос в интернете или словаре, нажать на паузу и т.д.

Однако, ключевым словом тут является "мотивированный", т.е. без должного уровня мотивации все плюсы данного метода сводятся на нет, а весь труд преподавателя по созданию водкастов и подготовке занятия становится напрасным. Т.е. переходу к технологиям "перевернутых классов" должна предшествовать большая и основательная работа по диагностике начальной мотивации студентов, их эмоционального настроения, желания и способности самостоятельно осваивать предмет и дальнейшая работа по созданию и поддержанию стойкой мотивации, иначе даже самый мотивированный студент может утратить начальную мотивацию, столкнувшись с трудностями самостоятельного освоения материала, и

в таком случае преподаватель будет вынужден вернуться к старой системе обучения. Помимо прочего, может возникнуть определенное непонимание сути процесса. Например, если "рекомендованные видео лекции находятся в свободном доступе в Интернете... студенты, возможно, не сразу оценивают практическое значение модели, задаваясь вопросом, что же такого приносит им данное обучение, чего они не могли бы получить, бродя в Интернете." [2, с.115], отсюда "кто видит смысл в посещении лекций, могут полагать, что нестрашно пропустить занятие" [2, с.117], что, опять же, может существенно снизить мотивацию к обучению.

Кроме того, преподаватель сталкивается все с теми же проблемами, что и при проведении традиционного занятия. Так, при обучении студентов-нефилологов язык является для студента лишь инструментом, а не самоцелью, т.е. интерес к языку как к таковому может отсутствовать, студент лишь осознает (либо в неполной мере осознает) необходимость овладения им для изучения профильных предметов, либо для существования в иной языковой среде, но приоритеты учащийся расставляет в пользу изучения профильных дисциплин. Студенты могут прийти не подготовленные, предпочтя изучение предметов специальности языку. В таком случае, даже если не подготовлена хотя бы часть студентов, дальнейшее их пребывание на занятии становится бессмысленным, поскольку ни участвовать в дискуссии или обсуждении, ни выполнять творческие или задания на закрепления они не могут. С другой стороны, интересная дискуссия

или творческие задания могут мотивировать нерадивых студентов на более тщательную подготовку в дальнейшем.

Внедрение применения данной технологии встречает сопротивление также со стороны некоторых консервативно настроенных педагогов, которые опасаются, что данный метод приводит к тому, что "при перевернутом классе учитель перестает быть центральной фигурой в учебном процессе, что воспринимается педагогами как потеря статуса. А учащиеся за многие школьные годы привыкли к пассивной роли в учебном процессе. Вследствие чего отношение к самостоятельной деятельности постепенно становится прагматичным и формальным." [1], однако, "время классной работы «лицом к лицу» остается без изменения, принципиально меняется лишь ее содержание" [4, с.224] " роль учителя – выступать тренером или консультантом, поощряя учеников на самостоятельные исследования и совместную работу." [4, с.225]. Кроме того, в процессе работы учащиеся должны иметь возможность постоянно поддерживать контакт с преподавателем, задавая ему возникшие вопросы через электронную почту, Viber или другие ресурсы, так что роль преподавателя остается по-прежнему значительной.

Вместе с тем, многие исследователи отмечают, что переход к "перевернутым классам" является трудным не только для преподавателя, но и для самих обучаемых, поскольку многим из них недостает живого аудиторного общения, у студентов может

возникнуть чувство "брошенности", иллюзия того, что дисциплину он осваивает целиком самостоятельно.

Самими создателями метода Аароном Самсом и Джонатаном Бергманном было выделено, как "очевидные минусы технологии: - большой объем технически сложной подготовительной работы; - зависимость от технической оснащенности и школы и учеников. Кроме того, они оговаривают, что "некоторые темы легче изучать в классе, чем через видео и, что учителя не должны учить методом, который не отвечает содержанию материала." [3]. Со вторым утверждением разработчиков можно безоговорочно согласится. Безусловно, полный переход к проведению лишь "перевернутых классов" является нецелесообразным: определенные особенно сложные темы нуждаются в объяснении и комментировании преподавателя. А вот решить первую указанную проблему помогает все большее распространение и упрощение программ-видеоредакторов, с помощью которых даже посредственный пользователь ПК может легко создавать и редактировать видео. Так же со временем все более улучшается техническое оснащение вузов и непрерывно происходит расширение технических возможностей гаджетов, которыми сегодня обеспечен почти каждый студент.

Таким образом, использование технологии "перевернутых классов" на занятиях РКИ позволяет значительно сэкономить аудиторное время, развить навыки самостоятельной работы студента, реализовать его творческий потенциал, сделать процесс обучения

максимально комфортным для субъекта обучения. С другой стороны, внедрение данной технологии связано с преодолением ряда трудностей, таких как низкая мотивация студентов, необходимость качественного выполнения домашнего задания всеми учащимися группы, сопротивление со стороны консервативно настроенных преподавателей и обучающихся. Кроме того, данная технология требует значительных усилий и огромных временных затрат времени преподавателя, продумывания вариантов проведения занятий в случае некачественной проработки материала учащимися, работы по предупреждению невыполнения или некачественного выполнения заданий участниками группы (предоставление ресурсов учебного заведения в случае технических неполадок или утраты учащимся гаджета, постоянный контроль над ходом их работы, необходимость постоянно быть на связи, на случай, если у студента возникли вопросы, ответ на которые он не может найти в интернете или учебной литературе и т.п.). Вместе с тем технология имеет весомые преимущества и ее использование представляется вполне перспективным.

Литература

1. Курвитс М. Что такое перевернутый класс и в чем его задача [Электронный ресурс] // <http://marinakurvits.com>
2. Логинова А. В. Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели

- «перевернутый класс» / А. В. Логинова // Молодой ученый. - 2015. - №9. С. -114-119.
3. Можаяев Г. Технология "Перевернутый класс". [Электронный ресурс] // <http://mgm-net.blogspot.co.uk/2013/03/flipped-classroom.html>
 4. Просвиркина И. И. Модели смешанного обучения на занятиях по русскому как иностранному. / И. И. Просвиркина, А. М. Фролова, Е. Ю. Чалая // Педагогическое образование в России. - 2016. - №7 – С.224-249.
 5. Фрисова П. Перевернутый класс: технология обучения XXI века [Электронный ресурс] // <https://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka>.

*Кумеда О. П., Словацька Республіка, м. Нітра,
Університет імені Костянтина Філософа*

З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ В СЛОВАЦЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Викладання української мови в західноєвропейському університеті, поза сумнівами, відрізняється від того ж викладання української для студентів-іноземців у вітчизняному ВНЗ.

Насамперед мається на увазі дистанційованість навчального процесу від живого українськомовного середовища.

По-друге, йдеться про умови навчання, які створено на кафедрі русистики для студентів спеціальності «Російська мова в міжкультурній і торговельній комунікації» на філософському факультеті Університету імені Костянтина Філософа (м. Нітра, Словаччина). Априорі провідними тут є російська мова та пов'язані з нею дисципліни. Українська фігурує як друга (супровідна) іноземна мова без опертя на відповідну науково-методологічну базу. Зокрема, за відсутності відповідних підручників, навчальних посібників, словників, офіційно схваленої навчальної програми, викладач самостійно обирає зміст, методи, прийоми, критерії та інструментарій оцінювання навчання тощо.

По-третє, звертаємо увагу на специфіку викладання української мови в умовах однієї зі слов'янських країн, до того ж географічно й культурно близької до України. Звісно, означена близькість з перших занять значно полегшує комунікацію українськомовного лектора та студента, що до цього часу не вивчав українську, також сприяє успішному засвоєнню навчального матеріалу. З іншого боку, йдеться про пострадянську країну, у якій, попри відчутне обниження соціального й політичного статусу російської мови та употужнення позицій англійської як першої іноземної, російська мова зберігає привілейоване становище не тільки

як одна з міжнародних мов¹, а й з огляду на недалеке історичне минуле Словаччини, закорінену в ньому тяглисть симпатій (інколи підкріплену політично) до всього російського – мови, культури тощо. Ця обставина уповільнює сподіваний темп опанування студентами-слов'янами (зі шкільної лави й психологічно, і теоретично підготовленими до сприймання російської) спорідненої української й загалом зневиразнює міжкультурний діалог. До того ж, як показує досвід, паралельне вивчення російської (і пріоритетне – як у кількості годин, так і в мотивації майбутнього перекладача) може більше утруднювати, ніж полегшувати навчальний процес. Це засвідчують непоодинокі випадки (у писемному та усному мовленні студентів) мовної інтерференції на всіх рівнях, причому в парадигмі не двох, а трьох слов'янських мов – української–російської–словацької; згадані накладання мов закономірно супроводжує й підсилює міжмовна омонімія.

Поза сумнівами, за таких несприятливих умов український лектор має виявити високий рівень методичної вправності, креативності, навіть національно-патріотичного й педагогічного ентузіазму, щоб українська мова – чужа (й позірно менш вартісна порівняно з російською) у свідомості словацького студента – зазвучала поважно, нарівні з іншими слов'янськими мовами. А в цій площині самоціллю викладача стає не самé навчання мови, а

¹ У словацьких загальноосвітніх навчальних закладах у переважній більшості випадків російську вивчають як другу іноземну після англійської (або ж іншої західноєвропейської мови).

осягнення аудиторією *України й українськості* – як відкриття нового материка – яскраве, різноаспектне, емоційне насичене та водночас серйозне, вдумливе, з установкою на глибину осмислення пропонованого матеріалу. Без колоритних елементів такої етнорепрезентації важко уявити як вступні заняття з української мови на першому курсі бакалавріату («Praktický ukrajinský jazyk»), так і подальший навчальний процес («Rečové svičenia», «Konverzačné svičenia»). Безперечно, справжнє розпросторення в моделюванні цілісного й водночас різноманітного та різночасового образу України уможлиблюють дисципліни з української культури («Ukrajinská kulturá»), історії та сучасного життя України («Dejiny a geálie Ukrajiny», *Súčasná Ukrajina*).

Що ми розуміємо під етнорепрезентацією? Який її методичний інструментарій?

Певна річ, йдеться передусім про використання нових інформаційних технологій, телекомунікаційних засобів та Інтернету, що дають широкі можливості удоступнення української аксіології в аудиторних умовах – від елементів державної атрибутики України до системи її національних символів та домінант українського етичного й естетичного ідеалу, українськомовної ідентичності, зрештою, засад і витоків українського націєтворення. Так, на першому курсі бакалавріату знайомство з Україною та українцями зводиться здебільшого до різноманітних яскравих відеопрезентацій, серед яких, зокрема, можуть бути такі: *Рушник як символ України, Українська*

вишиванка, *Топ-10 найкрасивіших міст України*, *Цікаві факти про Україну*, *Цікаві факти про українську мову*, *Топ-100 видатних особистостей України*, *Видатні жінки України* та багато ін. Однак непроминальною сторінкою і семінарів, і лекцій на всіх курсах є українська пісня, причому не завжди тільки як оригінальне тло чи дорогоцінна оздоба заняття (а в цій якості вона напевно неперевершена!), але іноді – як його стрижень, ідейне осердя. Наприклад, для студентів магістратури, на відміну від першокурсників, визнані у світі зразки українського музичного мистецтва стають не так джерелом лінгводидактичного матеріалу² (й неодмінно естетичного задоволення, а отже, виступають при цьому і як інструмент психо-емоційного впливу на аудиторію, відтворення відповідної атмосфери в українському дусі), а насамперед як джерело пізнання етнокультурного портрету українців через спеціальні домашні завдання на кшталт розслідування історії створення й подальшої долі конкретного твору. У такий спосіб, послуговуючись відповідними Інтернет-ресурсами (їх добирає викладач), студенти через аудіювання та роботу з текстом закріплюють мовні навички й самостійно видобувають нові знання; у цьому контексті справжнім

² Уже на першому курсі бакалавріату таким незамінним матеріалом є різноманітні музичні відео: з текстами, як наприклад, «Україна – це ти» (<https://www.youtube.com/watch?v=vizHymFie8k>); виступів сучасних зірок української естради, як-от «Пісня про рушник» (<https://www.youtube.com/watch?v=ob-d6vyYZeI>), вдалих аматорських інсценізацій народних пісень на зразок «Грицю, Грицю до роботи» (<https://www.youtube.com/watch?v=BSd8tuxbexM>) – без текстів (їх викладач подає окремо).

відкриттям, наприклад, стали легендарна пісня-танго «Гуцулка Ксеня», так звана *пісня Всесвіту* «Їхав козак за Дунай» та ін. Наш досвід переконує також, що викладання української культури не тільки в царині професійної музики чи музичного фольклору, а й у сфері красного письменства – ментально чужого та своєю мовотворчістю фактично недосяжного для іноземного студента – важко уявити без музичного складника³.

Незважаючи на певні мовні труднощі, уже на першому курсі бакалавріату студентам доступне більш усвідомлене долучення до української автентики через пісню. Зокрема, популярний в усьому світі «Щедрик» (в обробці М. Леонтовича), що за місяць до Різдва лунає в англійськомовному варіанті «*Carol of the Bells*» у торговельних центрах Словаччини (як, до речі, у всій Західній Європі), у виконанні хору ім. Г. Верьовки і паралельно Тіни Кароль у Софійському соборі може прозвучати на семінарі як момент істини та перше приголомшливе одкровення про Україну. Скороченню дистанції лектор-чужинець – студент-автохтон сприяє т. зв. *русинська культура* (поширена на сході Словаччини), завдяки якій по всій країні давно спопуляризовано українську народну пісню (наприклад, добре знані тут «Ти ж мене підманула», «Горіла сосна», «Ой на горі два

³ Йдеться насамперед про тих авторів, чиї тексти було покладено на музику. Так, твори Т. Шевченка уреальнюються як академічним виконанням їх хором ім. Г. Верьовки, так і сучасними інтерпретаціями, навіть у стилі реп. У такий спосіб не менш успішно може заявити про себе ціла плеяда українських літераторів: Г. Сковорода, Є. Гребінка, І. Франко, Леся Українка, А. Малишко, М. Рильський, Д. Павличко, В. Симоненко, Л. Костенко та ін.

дубки», «Гей, соколи» та ін.). З іншого боку, через низький рівень самосвідомості русинів (розмитість самоідентифікації), маргінальність їхнього статусу в координатах іншої слов'янської держави, маніфестанти української культури (зокрема, й мови) у свідомості молодшого покоління Словаччини переважно ототожнюються з означеним субетносом, а не українством загалом. Численні відеоматеріали з українських сайтів, зокрема й музичні, є переконливими свідченнями щодо походження відповідних зразків народної пісенної та іншої етнотворчості, особливо, коли є змога унаочнити її тяглість як органічного складника життєпису українства; таким колоритним унаочненням є, наприклад, відео, що демонструє обряд знімання вельону (весільної фати) на сучасному українському весіллі під традиційні для цього звичаю акорди пісні «Горіла сосна».

Подальший діалог уже на другому курсі бакалавріату дозволяє встановити істину як щодо русинів, так і самого поняття *Русь* та дотичних *руський, русинський* – як прадавніх онімів України та всього українського, а водночас і з'ясувати суто лінгвістичне питання: чому граматично правильно *в Україну*, а не *на Україну* (імовірно, саме під впливом російської мови ще за радянського часу в словацькій граматиці поширений другий варіант, наприклад, *ist' na Ukrajine* «їхати в Україну», адже паралельно *ist' do Španielska, ist' do Ruska*). Зокрема, під час викладання таких дисциплін, як «Dejiny a reálie Ukrajiny» та «Ukrajinská kulturá», коли студенти вже мають відповідний рівень знань української мови, в оперті на текст лекції,

спеціальні навчальні посібники з країнознавства, що в прив'язці до текстів містять блоки лексичних та граматичних вправ, а також добре вивірені Інтернет-ресурси⁴ можливе правдиве й панорамне оприявлення історії та культури України від Антського царства до сучасної незалежної держави⁵.

Серйозної уваги вимагає таке унікальне явище, що його не знали ані Європа, ані інші континенти, як українське козацтво⁶. Ця

⁴ Наприклад, такий веб-ресурс, як: *Україна. Становлення нації. Від Русі до України* <https://www.youtube.com/watch?v=eydHXfo5hnc>. Ефект присутності значно употужнюють українські новини, інші телепередачі, серед яких одне з чільних місць для нас посідає Проект *Першого* національного телеканалу України «Обличчя української історії».

⁵ Далі, за нашою версією, з такими акцентами: ... ¹*територія* якої здебільшого збігається зі східним ареалом слов'янської прабатьківщини (тут і почалося формування етнокультурних і діалектних рис східних слов'ян) і ²*населення* якої, відповідно, – автохтонне на своїх землях [3, с. 58]; ³*його мова* – ⁴за архаїчністю не поступається латині, вона ⁵одна з наймелодійніших, найбагатших і найрозвиненіших мов світу (її словник реєструє понад 250 тисяч слів), що, ⁶попри численні утиски, ніколи не завмирала, ⁷нею записано понад 200 тисяч (якщо не більше) народних пісень і ⁸видано першу у світі фундаментальну двотомну «Енциклопедію кібернетики» (1973 р.); ⁹граматика української мови одна з найлогічніших у світі; ¹⁰«українська поміч у творенні російської літературної мови була велика й помітна» [3, с. 122] тощо. У контексті пропонованої тематики занять (у нашому випадку, як уже було зауважено, через відсутність навчальної програми їхній репертуар і формат викладання довільний) українськомовна територія асоціюватиметься з лексемами *перший*, *уперше*, *унікальний*, наприклад, як така, де було написано *першу* конституцію у світі, фундовано *перший* вищий навчальний заклад у Східній Європі, створено *перший* гелікоптер та *перший* у світі літальний апарат у космос, сконструйовано найбільший у світі літак (спочатку АН-124, потім АН-225)... як така, що є батьківщиною кібернетики і водночас лоном народної пісні виняткової якості, так що ця пісню визнано «планетарною естетичною рідкістю», а її творця – носієм *унікального* народного мелосу [2, с. 5].

⁶ До роздумів спонукає той факт, що виданий у Братиславі *Lingea vel'ký slovník rusko-slovenský a slovensko-ruský* подає слово *козак* винятково в значенні *ruský*

надзвичайно важлива віха державотворення й героїчного минулого України (і що важливо – її відбито в генетичному коді нації⁷) має незмінний успіх у студентської аудиторії, а тому висвітлення її в будь-якому форматі завжди доречно: і цілісно – як однієї зі стрижневих тем спеціальних дисциплін, названих вище, і фрагментарно⁸ – як етнічно маркованого елемента інкрустації й методичної оправи занять з практики мови.

Звісно, може виникнути закономірне запитання щодо мовної доступності означеного вище змісту занять, особливо за відсутності відповідних словникових видань. Тут, як і раніше, вельми помічними є різноманітні веб-ресурси, серед яких у словацьких студентів запитаними є не тільки онлайн-перекладачі, а й *онлайн-версія «Словника української мови» в 11-ти томах; важлива також копійка робота викладача над адаптацією свого тексту через добір лексичних і граматичних синонімів, інтернаціоналізмів, самостійне*

bojovnik з ілюстрацією *донские казаки* [4, с. 843], тобто тлумачить як культурно-історичну реалію Росії.

⁷ Його, зокрема, лаконічно-рельєфно вербалізовано в рядках державного гімну: «Душу й тіло ми положим за нашу свободу, і покажем, що ми, браття, козацького роду». І власне, це *козацького роду* актуалізує питання специфічних рис української ментальності.

⁸ Це можуть бути різноманітні музичні твори козацької тематики («Запорозький марш», «Їхав козак містом», «Засвіт встали козаченьки», уривок з опери «Запорожець за Дунаєм» – *Дует Одарки та Карася* та ін.), картини І. Репіна: «Козак у степу», «Запорожці пишуть лист турецькому султану» – у супроводі спеціального відеокоментаря (<https://www.youtube.com/watch?v=XvX-3x0avvE>) тощо. До того ж, як показує практика, народнописенна реалізація козацьких мотивів ефективно працює як одна з форм аудіювання: «Їхав козак за Дунай» поруч із «Розпрягайте, хлопці, коней», «Несе Галя воду» добре ілюструють наказовий спосіб та деякі інші граматичні форми дієслова.

вивчення словацької мови тощо. З іншого боку, за свідченнями самих студентів, українська мова (хоча через відмінність артикуляції не відразу є впізнаваною, особливо через таку унікальну рису української мови, як ікавізм⁹) більш близька до словацької, порівняно з російською, а тому більш зрозуміла й легка в опануванні, що засвідчують наші спостереження над лексичним складом словацької мови¹⁰. Продуктивність співпраці викладача й студента підвищує їхня

⁹ Як відомо, на всьому слов'янському обширі тільки на українській мовній території виступає рефлекс [i]. Численні помилки (іноді підсилені впливом російської мови, що також не знає секундарного *i* відповідно до давніх *o*, *e* та *ǫ*) у писемному та усному мовленні студентів засвідчують специфічність українського ікання.

¹⁰ Наведений тут далеко не повний перелік словацько-українських збігів містить семантично тотожні лексеми, принаймні за прямим значенням: *bájka* (байка) і *bájkar* (байкар), *bahno* (багно), *budova* і *zbudovat'* (будова і збудувати), *cibul'a* (цибуля), *civilný* (цивільний), *cudzinec* і *cudzinecký* (чужинець і чужинецький), *sukor* (цукор), *čakat'* (чекати), *čas*, *časový* і *časopis* (час, часовий і часопис), *červený* (червоний), *čut'* (чути), *darmo* (дармо, дарма), *dávny* (давній), *dbat'* (дбати), *dievčina*, *dievča ako kvet* і *dievčatko* (дівчина, дівча як квітка, дівчатко), *dýchat'* (дихати), *chlapec* (хлопець), *choroba* і *chorý* (хвороба і хворий), *guma* (гума), *hak* (гак), *hodina* (година), *horší* і *horšie* (гірший і гірше), *hospodár* і *hospodársky* (господар і господарський), *káva* (кава), *kolíska* (коліска), *krajší* і *najkrajší* (кращий і найкращий), *košík* (кошик), *kraj* і *krajina* (край і країна), *krása* (краса), *krásna literatúra* (красне письменство), *kravatka* (краватка), *krištál'* (кришталь), *krčma* (корчма), *kut* (кут), *kvočka* (квочка), *mesto* (місто), *mozog* (мозок), *musiet'* (мусити), *mušla'* (мушля), *nedel'a* (неділя), *oko* і *oči* (око і очі), *okuliare* (окуляри), *osika* (осика), *ozdoba* і *ozdobit'* (оздоба й оздобити), *označený* (означений), *papier* і *papierový* (папір і паперовий), *podlaha* (підлога), *poražka* (поразка), *pošta* і *poštár* (пошта і поштар), *preklad* і *prekladat'* (переклад і перекладати), *príklad* (приклад); *rada* і *radit'* (рада і радити), *rozum*, *rozumiet'* і *rozumný* (розум, розуміти, розумний), *ruinovat'* і *zruinovat'* (руйнувати і зруйнувати), *ružový* (рожевий), *servítka* (серветка), *sivý* (сивий), *sklo* (скло), *slina* і *slinit'* (слина і слинити), *slovník* (словник), *srdcový* і *srdečný* (серцевий і сердечний), *stalost'* і *stalý* (сталість і сталий), *sused* (сусід), *škoda* (так само, як і українське слово *шкода*, уживається у двох значеннях: *збиток* і *жаль*), *škodit'* (шкодити), *temný* (темний), *termín* (термін, строк), *ťaž* (теж), *tma* (тьма), *trvat'* і *trvalý* (тривати і тривалий), *týžden'* (тиждень), *úživat'* (у/вживать), *vel'ký* (великий), *vel'mi* (вельми), *vřba* (верба), *vyrobiť*

обопільна обізнаність з діалектизмами рідної мови¹¹, оскільки діалектні одиниці, як і архаїзми¹², добре унаочнюють спорідненість слов'янських мов, до того ж допомагають оприявнити семантику нових лексем; численні міжмовні омоніми¹³, навпаки, дещо

(виробити), *zásady* (засади), *zátoka* (затока), *zbrojárský* і *ozbrojený* (зброярський і озброєний), *žiaden* і *žiadny* (жоден і жодний), *žobrak* (жебрак), *žito* і *žitný* (жити і житній) тощо.

¹¹ У ході викладання виявлено семантичну тотожність низки лексичних одиниць, що стали нормативними в літературній словацькій мові й залишилися некодифікованими в українській мові (здебільшого це лексичні діалектизми): *kazit'* – (*no*)*kazímu* (шкодити, псувати), *kohút* – *когут* (півень), *nohavice* – *ногавиці* (штани), *obrus* – *обрус* (скатерка), *pírohy* – *пирогои* (вареники); *ruža* – *ружа* (троянда), *vatra* – *ватра* (багаття), *veverička* – *вивірка* (білка); *sloboda* (і *slobodný*) – свобода, *škaredý* – *шкаредний* (гидкий, мерзенний); і навпаки, усталені як нормативні в українській літературній мові *юнак*, *кишеня* виявилися діалектними в словацькій мові (*junak*, *kešeňa*), а слово *stežka* – книжним, хоча у спорідненій чеській мові воно так само загальноновживане, як і українське *стежка*.

¹² Давно архаїчними для української мови є такі загальноновживані лексичні одиниці словацької мови, як: *daň* (податок), *mzda* (плата), *pero* (ручка як знаряддя для письма), *prsia* (груди, бюст), *prst* (палець), *rameno* (рука, плече), *tuk* (жир), *život* (життя); стилістично нейтральним у словацькій є іменник *šaty*, на відміну від українського *шáти*, але так само застарілим є *prst'* – *персть*.

¹³ На наших заняттях увагу було звернуто, зокрема, на такі приклади словацько-української омонімії: *čerstvý* (свіжий) – *черствий* (який став твердим, несвіжим, засох); *husle* (скрипка) – *гуслі* (старовинний народний інструмент); *lekárň* (аптека) – *лікарня* (заклад для стаціонарного лікування хворих); *leták* (листівка) – *літак* (апарат для літання); *ovocie* (фрукти) – *овочи* (плоди городніх рослин та зелень; городина); *páchnut'* (смердіти) – *пахнути* (видавати, виділяти який-небудь запах); *priezvisko* (прізвище) – *прізвисько* (найменування людини, крім її справжнього імені та прізвища); *rodičia* (батьки) – *родичи* (той, хто перебуває у спорідненості з ким-небудь); *skriňa* (шафа) – *скриня* (великий ящик з кришкою і замком для зберігання одягу, коштовних предметів і т. ін.); *slušný* (пристойний, порядний) – *слухний* (який відповідає, підходить, найбільш прийнятний, зручний); *správa* (повідомлення) – *справа* (робота, заняття); *šukat'* (вульг. назва статевого акту) – *шукати* (намагатися знайти, виявити кого-, що-небудь); *tľmočit'* (перекладати) – *тлумачити* (визначати зміст; давати яесь пояснення); *vít'az* (переможець, чемпіон) – *вигязь* (хоробрий воїн, герой, богатир); *záchod* (туалет) – *захід* (частина світу).

обнижуючи смислову точність мовлення, ускладнюють комунікацію для обох сторін.

У подальшому плануємо корегування методики викладання української мови як іноземної в словацькому університеті, а також продовження спостережень над словацько-українськими мовними зв'язками.

Література

1. Азарова Л. Є. Українська мова для іноземних студентів. Країнознавство : навчальний посібник / Л. Є. Азарова, Т. Ю. Іванець. – Вінниця : ВНТУ, 2012. – 132 с.
2. Жулинський М. Відкрита душа затіненого невідьничством народу / М. Жулинський // Ой ти соловейко. Українські народні пісні / [авт.-укл. Н. М. Матвієнко]. – Х. : Віват, 2015. – С. 5. : іл. – (Культурна спадщина України).
3. Огієнко І. І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови / І. І. Огієнко ; упор., авт. іст.-біогр. нарису та приміт. М. С. Тимошик. – К. : Либідь, 1995. – 296 с. – (Б-ка “Літературні пам’ятки України”).
4. Lingea vel’ký slovník rusko-slovenský a slovensko-ruský. Bratislava : Lingea s.r.o., 2011. – 1357 s.

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ»

Україна сьогодні посідає одне з провідних місць у світі щодо надання освітніх послуг іноземним студентам. Сьогодні ми бачимо студентами не лише молодих людей із країн пострадянського простору, але й з близького та далекого зарубіжжя: Іраку, Ізраїлю, Лівану, Сирії, Саудівської Аравії, Кувейту, Сполучених Штатів Америки, Німеччини тощо. Такий інтерес до нашої країни пояснюється тим, що в Україні іноземні студенти можуть отримати гарну освіту за доступною ціною, оскільки навчання для іноземних студентів здійснюється лише на контрактній основі. Спектр спеціальностей досить різноманітний і не обмежується медициною чи фармацією, як це було раніше. Зараз цей перелік поповнився ще й хімічними технологіями, інженерією, юридичним правом тощо.

Варто зазначити, що разом з напрямками спеціальностей змінюється й перелік дисциплін, що вивчають студенти. Позитивним аспектом є те, що сьогодні іноземні англомовні студенти почали вивчати курс «Українська мова». Одним з головних завдань цього курсу – це не лише дати теоретичні навички та вміння, але й навчити студентів розуміти культуру українського народу через мову. Звичайно, що таке завдання є доволі складним і викладачі

зіштовхуються на своєму шляху з великою кількістю проблем, які можуть бути викликані різними здібностями тих, хто навчається, низьким рівнем вихованості студентів.

Ключовим аспектом є те, що викладачу, особливо на перших заняттях, доводиться докладати максимум зусиль, щоб звести до мінімуму ці труднощі. Тому викладач, який працює з іноземним контингентом, має бути терплячим та з повагою ставитися до звичаїв і традицій цих студентів. Студенти починають знайомство з українською мовою з алфавіту, приголосних та голосних звуків. Однак саме на перших заняттях варто більше уваги приділити фонетиці та вимові звуків зараз, ніж коли вже будуть складати перші діалоги та почнуть знайомитися з текстами професійного спрямування, оскільки студенти не зможуть правильно зорієнтуватися у вимові. Наслідком цього є не розуміння матеріалу, отже автоматично виникають труднощі в сприйнятті всього, що пов'язано із цим предметом. Коли виникає така ситуація, то навіть легкі завдання сприймаються належним чином. Також важливо звернути увагу на склад студентів у групі. Це пояснюється тим, що більше труднощів у вимові виникають у студентів з таких країн: Індія, Пакистан, Бангладеш. На відміну від студентів з країн Близького Сходу. Ці труднощі виявляються у вимові звуків [дж], [з], [дз] та слів, що мають у своєму складі м'який знак. Інколи студенти мають складності щодо вимови українського звука [с] та англійського [с'].

Тому необхідно звернути увагу саме на такі слова, що мають ці звуки та провести паралелі між англійською то українською мовами.

Як свідчить досвід, на перших заняттях ефективними є вправи, де студенти доповнюють речення, пишуть своє ім'я та прізвище, назву країни, навчальний заклад, спеціальність.

Таким чином, важливо долучати студентів до активної роботи на заняттях, мотивувати їх до самостійної роботи. Одним із таких завдань може стати розповідь про свою країну українською мовою. Цікавою для студентів є також подача матеріалу, коли використовується залучення показу слайдів. Це активізує їх увагу, а також розвиває не лише слухову, але й зорову пам'ять. Особливо це стає в нагоді, коли вивчають частини мови, це дозволяє залучити велику кількість слайдів з вивчення нового матеріалу.

Отже, курс «Українська мова для іноземних студентів» – це важлива та відповідальна робота, що вимагає людських ресурсів, ентузіазму та постійного вдосконалення свого професійного рівня.

Кулінська Я.І., Україна, Київ, НМУ

ПРО ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АУДІОВАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ В МЕДИЧНОМУ ВИЩІ

Успішність підготовки іноземних фахівців безпосередньо залежить від рівня володіння ними українською мовою як засобом

навчально-пізнавальної діяльності. Тому і процес навчання українській мові іноземних слухачів довузівської підготовки, студентів, клінічних ординаторів, магістрантів і аспірантів має прагматичну спрямованість: у ньому домінує навчання комунікації в навчально-професійній та професійній сфері, яке йде паралельно з досягненням ними мовної компетенції в соціально-побутовій та, частково, в соціально-культурній сферах.

Навчання іноземних студентів-медиків видам і формам мовного спілкування в навчально-професійній сфері здійснюється на матеріалі текстів профільних для кожної спеціальності навчальних дисциплін.

Постановка проблеми. Основним завданням, що стоїть перед іноземними слухачами підготовчих факультетів, є оволодіння українською мовою в обсязі, необхідному для навчання на основних курсах вузів за обраною спеціальністю. Відповідно до навчальної програми слухачі підготовчих факультетів повинні вміти сприймати на слух інформацію, необхідну для вирішення комунікативних завдань у навчальній, соціально-побутової та культурній сферах спілкування. Для студентів-іноземців, які навчаються українській мові як засобу не лише спілкування, а й отримання спеціальності, аудіювання має першорядне значення, так як основну навчальну інформацію вони отримують з лекцій зі спеціальних дисциплін, зокрема, хімії, фізики та біології. Крім того, процес аудіювання супроводжується складною розумовою діяльністю і виступає

активним розумовим засобом, за допомогою якого здійснюється сприйняття і розуміння нових висловлювань. [1]. Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що в методичній літературі проблеми навчання аудіювання іноземної мови не приділялося, на наш погляд, достатньої уваги. Проблемі навчання аудіювання присвячений ряд досліджень, серед яких слід відзначити праці М. Антонюк, Л. Архипової, М. Гоцкіна, І. Гудзик, Л. Куліш, О. Старостенко, Н. Харламової, Г. Шелехової. Психологічні та психолінгвістичні засади розвитку аудитивних умінь висвітлювалися в працях В. Артемова, Б. Беляєва, П. Зінченка, І. Зимньої, Г. Костюка, З. Кочкіної, та ін. Наразі є не вирішеними деякі питання даної проблеми, як, наприклад, навчання сприйняття на слух текстів наукового характеру (зокрема, медичного профілю). Таким чином, метою цієї статті є розробка системи завдань для навчання іноземних студентів аудіювання наукових текстів за фахом «Медицина» на початковому етапі вивчення спеціальних дисциплін, зокрема хімії.

Аудіювання є одним з найбільш важких для навчання видів мовленнєвої діяльності (МД), тому що супроводжується напруженою роботою пам'яті. Однак, не зважаючи на психофізіологічну складність даного виду МД, навчальна діяльність у вузі в значній мірі базується на використанні різних аудитивних матеріалів: текстів лекцій, питально-відповідних форм опитування на колоквиумах, практичних заняттях, іспитах і т.д. Саме ці обставини і пояснюють вибір аудіювання домінуючим видом МД при навчанні наукової мови. [2].

Аудіювання обрано нами в якості пріоритетного виду МД при навчанні медичних дисциплін не випадково. Це пояснюється багаторічним досвідом роботи в групах арабських студентів, які погано розуміють звучну українську мову в зв'язку з серйозними розходженнями в фонетичних системах української і арабської мов. Як показує практика, арабських студентів важко навчити не тільки сприйняття тексту на слух, а й усвідомленому монологічному висловлюванню на задану тему. Саме тому завдання викладачів полягає в розробці системи завдань для взаємопов'язаного навчання видів МД, де формування навичок і вмінь одного виду МД сприяло б більш ефективному оволодінню іншими видами мовленнєвої діяльності.

Під час навчання іноземних студентів аудіювання зазвичай виникають певні труднощі: 1) Можливість тільки одноразового сприйняття усної мови. При сприйнятті звукової мови діє механізм короткочасної пам'яті, яка має обмежений обсяг. Тому вона повинна містити знайомий студентам мовний матеріал, відповідно пройденого лексико-граматичному матеріалу, і доступну форму викладу. 2) Присутність в текстах, що імітують лекцію з хімії, деяких мовних особливостей, властивих усній публічній промові. Тому доцільно знайомити студентів з цими особливостями безпосередньо перед прослуховуванням таких текстів. 3) Поєднання слухових уявлень з візуально-графічними. Звідси важливість завдань на прослуховування з опорою на друкований текст, на повторення за диктором складних

слів, словосполучень і речень. 4) Наявність в текстах таблиць, символів зазвичай погано сприймається на слух, тому передбачаються завдання на графічне зображення вербального опису наукових явищ і відповідний візуальний супровід текстів. 5) Запамятовування змісту тексту. Це вимагає неодноразового звернення до аудіотексту і до окремих його положень. [3].

Проаналізувавши різні підходи до навчання аудіювання в методиці викладання української мови як іноземної, ми дійшли до висновку, що в цьому напрямку найбільш ефективними і корисними є вправи типу:

- розділити фразу на синтагми;
- знайти розбіжність в близьких за звучанням мовних одиницях (синтагмах, фразах);
- зрозуміти значення багатозначних слів або омонімів;
- зрозуміти речення, що включають граматичні структури, близькі за формою.

Для розвитку власне аудіювання на всіх етапах навчання можна рекомендувати і інші вправи:

- відновити за змістом пропущену фразу;
- знайти фразу, що не підходить за змістом;
- добрати заголовок до тексту або розбити його на смислові частини.

Працюючи зі студентами медичного профілю, ми використовували ряд вправ, що сприяють навчанню аудіювання. Наприклад,

1. Прочитайте слова та словосполучення. Які з них ви запам'ятали? Запишіть їх. Усесвіт, входить до складу, вчення, комбінація, найпоширеніший, неорганічна сполука, органічна сполука, побудований із ..., посідати місце, пропорція, речовина, різноманітний, складається з ..., спростовувати – спростувати, стародавній, століття, філософ.

2. Прослухайте уривок тексту і перекажіть його. Доберіть заголовок. Від стародавніх мислителів у хімію перейшло, крім слова «атом», слово «елемент», що означає – «складова частина». Стародавні філософи вважали, що всі речовини побудовані з чотирьох елементів, узятих у різних пропорціях. Це – земля, повітря, вогонь і вода. У XVII столітті англійський учений Роберт Бойль спростував учення про чотири елементи. У давні часи люди були знайомі з 11 хімічними елементами. Із початку XVIII століття кількість відомих елементів швидко зростає. Нині їх відомо 112. З різноманітних комбінацій хімічних елементів складається понад двадцять мільйонів відомих нині речовин. Найпоширенішим елементом на Землі є Оксиген. Він входить до складу води, кисню, вуглекислого газу і багатьох мінералів. Силіцій посідає друге місце і входить до складу піску, глини та різних мінералів. Третє місце посідає Алюміній.

Варіанти заголовка: 1) Склад живих організмів. 2) Найпоширеніші елементи планети Марс. 3) Хімічні елементи в природі. 4) Найпоширеніші елементи Всесвіту.

3. Прослухайте текст ще раз та запишіть назви хімічних елементів, названих в уривку за допомогою символів. Наприклад, чуємо «Натрій» – пишемо Na.

4. Слухайте питання обирайте правильний варіант відповіді.

Що означає слово «елемент»? а) складова частина; б) складна речовина; в) складна комбінація .

Із яких елементів, вважали стародавні вчені, побудовані всі речовини на Землі? а) Гідроген, Карбон, Оксиген, Нітроген; б) земля, повітря, вогонь, вода ; в) Карбон, Оксиген, Гелій, Гідроген.

Хто спростував вчення про чотири елементи? а) Роберт Гук; б) Дмитро Менделєєв; в) Роберт Бойль.

Який елемент входить до складу води, кисню, вуглекислого газу та багатьох мінералів? а) гідроген; б) оксиген; в) карбон.

5. Прослухайте текст та сформулюйте запитання на які він дає відповіді.

6. Складіть декілька речень зі словосполученнями *побудований із ...*, *складається з*

Різноманітність сучасних навчально-методичних комплексів дає викладачеві можливість підібрати такий курс, який повною мірою відповідає умовам його роботи і враховує спеціальність студентів немовних ВНЗ, рівень їх підготовки, кількість навчальних годин,

рівень комплектації лінгафонних класів технічними засобами навчання. Такі навчальні матеріали дозволяють відпрацьовувати навички аудіювання на кожному занятті, моделювати різні види вправ «до, під час, після» прослуховування, доповнювати власними доробками викладача.

Висновки. Аналіз вивченої науково-методичної літератури, а також багаторічний досвід роботи з іноземною аудиторією показують, що аудіювання є одним з найбільш важких для оволодіння іноземцями видом мовленнєвої діяльності. Процес навчання іноземців аудіювання текстів на професійні теми доцільно здійснювати в такій послідовності: починати з формування і розвитку мовного слуху студентів, потім виконувати завдання по формуванню і розвитку психологічних механізмів аудіювання (осмислення, пам'яті), а на останньому етапі навчання проводити роботу по збільшенню об'єму зрозумілої інформації. Названі етапи роботи не повинні бути відокремленими і повинні будуватися на основі принципів систематичності і взаємозв'язку. [4] Отже, на кожному із зазначених етапів повинна вестися робота по навчанню сприйняття мови, усної в різному темпі, а також з розвитку умінь сприйняття і розуміння інформації, що надходить з різних джерел. Як перспективи подальших досліджень передбачається підготовка навчально-методичного посібника для навчання аудіювання студентів-іноземців підготовчих факультетів медичних спеціальностей, в якому є намір реалізувати положення, викладені в даній статті, і яке дозволить

оптимізувати процес формування у іноземних слухачів навичок і умінь сприйняття на слух наукової інформації.

Література

1. Бронська А. А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних / А. А. Бронська. – К.: Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», видавництво «Толока», 2002. – 208 с.
2. Ушакова Н. І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н. І. Ушакова, В. В. Дубічинський, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Зб. наук. статей. – Вип. 19. – Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 136-146.
3. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 5.
4. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів/ Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна № 12. – С. 42-49.
5. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2009. Вип. 4. С. 137-144

6. Кочан І. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної // Теорія і практика викладання української як іноземної. – Вип. 7 / І. Кочан. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – С. 17-23.

Левенок І. С., Україна, м. Суми, СумДУ

«ІГРОФІКАЦІЯ» ЯК ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Зарубіжний досвід викладання мови іноземним студентам медичних спеціальностей свідчить про ефективність використання, особливо на початковому етапі навчання, інтерактивних методів (мозковий штурм, кейс-метод, метод критичного мислення, вікторина, бліц-опитування, мепінг-технології тощо). Для студентів старших курсів варто задіяти *gamified training platforms* («ігрові платформи для навчання»), *real-life clinical scenarios* («моделювання реальних клінічних сценаріїв» - мається на увазі медична галузь) [5].

Ігрофікація або гейміфікація (з англ. «Gamification», походить від англ. слова «game» - «гра») - застосування для сайтів в Інтернеті і прикладного програмного забезпечення у неігрових процесах підходів, характерних для комп'ютерних ігор з метою залучення користувачів і споживачів, підвищення їх активності під

час вирішення практичних завдань [6]. Основний принцип ігрофікації - забезпечення та отримання постійного дистанційного зв'язку з користувачем, що забезпечує можливість динамічного коригування поведінки користувача і, як наслідок, швидшого засвоєння всіх функціональних можливостей програми. Ще одним методом гейміфікації є створення легенди, історії, забезпеченою прийомами, яка супроводжує процес використання програми. Це сприяє створенню у користувачів відчуття причетності, внеску в загальну справу, зацікавленості до досягнення будь-якої мети. Крім того, при ігрофікації застосовується поетапна зміна і ускладнення завдань в міру набуття користувачами нових навичок і компетенцій, що забезпечує досягнення результатів при збереженні залученості користувачів.

Ігри та віртуальне моделювання пацієнтів можуть бути розроблені для того, щоб студенти могли вирішувати реальні проблеми. Змоделювати практичні поради для віртуальних пацієнтів. Контекстуалізація практичної допомоги для віртуального пацієнта дозволяє студентам застосовувати медичну теорію на «віртуальній практиці» для конкретного випадку. Впровадження ситуативного навчання сприяє вдосконаленню професійно-лексичних навичок [4].

Компетентнісний підхід, практичний зв'язок з життєвими ситуаціями, «автентичність» навчання покликані посилити реалізм і актуальність уроку. Лексичний і граматичний матеріал оформлений у вигляді даних про пацієнта, історію хвороби, рекомендацій лікаря,

міні-підручник і вмонтовані в ігри з віртуального моделювання пацієнта. Експерти з ігор стверджують, що ігри стимулюють студентів прочитати більше, ніж вони зазвичай читають.

Є багато потенційних освітніх переваг ігор для медичного навчання. Аналіз літературних джерел свідчить про позитивні результати навчання з віртуального моделювання. Крім того, ігри, мобільні додатки та віртуальний пацієнт сприяють залученню студентів до професійно спрямованого застосування лексичних одиниць.

Застосовуємо аудіолінгвальний метод (Р. Ладо, Ч. Фріз), що передбачає багаторазове прослуховування магнітозапису та проговорювання мовних структур, що веде до їх автоматизації. Дедалі більшою мірою у вітчизняній мовній освіті іноземних студентів – майбутніх медиків знаходить відображення розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій як невід’ємних складників особистісно-орієнтованих методик навчання, що дозволяє активізувати пізнавальний інтерес, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок. Про важливість інформаційно-комунікаційних технологій наголошується в законодавчих (Закони «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки та ін.), нормативних документах МОН України («Про систематизацію досвіду використання електронних освітніх ресурсів» (2016)). Актуальні напрями застосування електронних засобів навчання в галузі української лінгвометодики

досліджують С. Данилюк, Л. Струганець, С. Чемеркін та ін. Зазначимо, що електронними освітніми ресурсами називають навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали й засоби, що розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і використовуються для забезпечення навчальної діяльності здобувачів [2]. Зокрема, мобільні пристрої допомагають створити візуальний ряд, що значно полегшує міцність запам'ятовування українських слів, сприяють соціокультурній адаптації. Мультимедійні презентації в програмі Power Point, навчальні відеофільми, блоги, за культурологічними темами, запропонованими типовою програмою з української мови, допомагають підготовці іноземних студентів-медиків до практичних занять, сприяють формуванню навичок послуговування культурно маркованими одиницями в межах певного контексту, засвоєнню етикетних формул спілкування та ознайомлення з особливостями національного характеру українського народу. Сьогодні неможливо навчати студентів мови, тим більше іноземної, старими методами. Зазначимо, що сьогодні вже активно в практику викладання у вищій школі, разом із традиційними формами та методами навчання (лекції, практичні заняття) застосовуються й низка нетрадиційних (дистанційне, проблемне та інтерактивне (комунікативне) навчання; тьюторські заняття, рольові та ділові ігри, тренінги та ін.).

Науковці ділову гру відносять до активних методів навчання. Вважаємо, що у процесі ділової гри іноземний студент виконуватиме квазіпрофесійну комунікативну діяльність, яка включає в себе як навчальну, так і майбутню професійну діяльність. Засвоєння комунікативних та комунікативно-технологічних знань та формування відповідних умінь, особистісних якостей здійснюється у такому форматі на тлі професійної діяльності у її предметному та соціальному аспектах. Тому знання та уміння у даному випадку засвоюватимуться не на майбутнє, не абстрактно, а й у реальному для учасника процесі інформаційного забезпечення його ігрових дій, у формуванні цілісного образу професійної ситуації. Саме у процесі ділової гри в умовах спільної праці іноземний студент набуватиме не тільки професійно-комунікативних умінь, а й умінь соціальної взаємодії, тобто реалізовуватиметься принцип контекстного та кооперативного навчання. Отже, в досягненні цілей професійного спілкування ділова гра є важливим та ефективним методом формування досліджуваної компетентності.

Ефективною формою реалізації когнітивно-діяльнісного етапу технології вважаємо організаційно-діяльнісну гру (у її спрощеному варіанті для іноземних студентів), яка, на відміну від більшості ігрових форм, не має нормативного описання діяльності, критеріїв, моделі діяльності або того продукту, який потрібно отримати, проте такий різновид гри переводить студента з режиму функціонування в режим розвитку, забезпечуючи активну комунікацію усіх її

учасників. Г. Щедровицький організаційно-діяльнісну гру визначає як нову форму та метод активного навчання у вищих навчальних закладах, що забезпечує у першу чергу розвиток методологічного мислення у процесі кооперації, спрямованої на вирішення завдань навчально-професійної діяльності. Акцентуємо увагу на тому, що вітчизняними дослідниками А. Фурманом та С. Шандруком [3] створена та описана теоретична модель гри, запропонована типологія ігор (гра-місце, гра-виклик, гра-подія та гра-церемонія), визначено умови, чинники і параметри ефективного використання викладачами вищих навчальних закладів організаційно-діяльнісної гри як інноваційної інтерактивної форми навчання. організаційно-діяльнісна гра як широкий самобутній і складний канал чи вітакультурна форма творення-вирощування методологічного мислення і професійної креативності студентів українських ВНЗ.

Знань стало так багато, професійні навички стали настільки різноманітними, що їх неможливо передати в повному обсязі в межах традиційних методів, шляхом ретрансляції, позбавленої емоційності. На наш погляд, розвиток високих технологій відкриває перед нами широкі перспективи для використання інноваційних особистісно-орієнтованих методик у навчанні, дозволяє не лише поліпшити розуміння, активізувати пізнавальний інтерес, але й сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок студентів під час вивчення курсу «Українська мова» для іноземних студентів-медиків.

З огляду на те, що сучасний іноземний студент досить часто має можливість придбати різноманітні технічні засоби для того, щоб використовувати їх для більш ефективного навчання, викладач на заняттях має можливість використовувати ті технічні засоби, наприклад смартфони, які наявні у студентів, для вивчення деяких тем; використання мобільних пристроїв під час навчання допомагає зекономити час та правильно розподілити аудиторну роботу серед іноземних студентів, що забезпечує творчий підхід, співробітництво та налагодження міжособистісних зв'язків, які є невід'ємними складовими особистісно-орієнтованих методик навчання. До того ж мобільні пристрої допомагають у вивченні української мови як іноземної, бо якщо зазвичай викладач більше зорієнтований на аудіоканали сприйняття, то мобільні пристрої допомагають створити візуальний ряд, що значно полегшує запам'ятовування нових іноземних слів (у нашому випадку - українських), а також впливає на міцність запам'ятовування.

Також мобільні засоби навчання забезпечують соціальну взаємодію, що є одним з провідних чинників у вивченні української мови як іноземної та самозаохочення. Мобільні та інтернет-технології навчання допомагають:

- забезпечити підготовку до практичних занять: дошка, мультимедійні презентації в програмі Power Point за

темами, запропонованими типовою програмою з української мови для іноземних студентів-медиків;

- навчати: навчальні відеофільми, мультимедійні презентації, які також допомагають у формуванні комунікативних навичок іноземних студентів незалежно від того, яка саме мова є для них рідною;
- дискутувати: блоги, веб-дискусії (такий вид роботи є доступним для студентів старших курсів, коли уже сформована лексична, граматична та артикуляційна база студента);
- допомагати в доборі технологічних засобів для презентацій та лекцій [1].

Література

1. Використання інноваційних особистісно-орієнтованих методик у викладанні української мови як іноземної / Скорбач Т.В., Самолисова О.В., Калініченко О.В. // Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та Загальноєвропейських Рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов: Матеріали III Міжнародної науково-методичної конференції, Одеса, 4-5 жовтня 2012 р. – Одеса, 2012.

2. Про затвердження Положення про електронні ресурси № 1061 від 01.09.2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>.
3. Фурман А.В. Сутність гри як учинення: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 120 с.
4. Lave J, Wenger E. (1991). Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York City, New York: Cambridge University Press.
5. Lise McCoy, Joy H. Lewis, David Dalton. Gamification and Multimedia for Medical Education: A Landscape Review – [Electronic resource]: https://www.cecily.com/aoa/jaoa_mag/2016/jan_16/22.pdf.
6. The International Encyclopedia of Education research and studies. – Oxford, Pergamon Press, 1985. – V. 7. – 635 p.

Німенко Н. А., Україна, м. Суми, СумДУ

РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Питання активізації навчання належать до найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Від

реалізації принципу активності залежить якість навчання, отже - результат навчання, розвиток і виховання студентів.

Викладач знаходиться у постійному цілеспрямованому пошуку нового змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчості, самостійності студентів в одержанні знань, формуванні вмінь та навичок; використанню їх на практиці.

Викладач повинен так організувати навчальний процес на заняттях, щоб насамперед досягти позитивної мотивації до вивчення предмету, підвищити якість знань, сформувати в студентів уміння самостійно здобувати знання, розвивати й удосконалювати розумові здібності. Цього можна досягти тільки тоді, коли студентам буде зрозумілий та доступний матеріал, коли в них з'явиться постійний інтерес до навчання.

Проблеми пошуку шляхів активізації навчально-педагогічної діяльності розглядали Н.О. Арістова [1], В.І. Бондар [2], І. М. Куліш [3], О.О. Осова [4], О.Г. Пиндик [5], Г.В. Чаплицька [6] та ін. Вони досліджували питанням формування мотивації у вивченні іноземної мови; ефективні технології навчання; рольові ігри як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови; умови розвитку пізнавальної активності студентів ВНЗ тощо.

Ми зосередимо увагу на методах формування пізнавальної активності іноземних студентів під час вивчення

російської/української мови, - зокрема – рольових іграх. У коло уваги потрапили студенти-медики, які навчаються на 2-4 курсах і мають вже певний рівень володіння не лише мовою, а й профільними предметами; вміють співставляти інформацію з різних джерел; можуть виконувати комплексні різнопланові завдання. Саме вони активно долучаються до нових форм і методів отримання інформації.

Під час розробки рольових ігор важливо враховувати, що зміст навчальних ігор у процесі фахової підготовки повинен відповідати змісту мовленнєвої підготовки, визначатися професійною спрямованістю, враховувати пізнавальні потреби та інтереси самого студента. Саме в грі в спрощеному вигляді відтворюється, моделюється, імітується дійсність, яка сприяє значущості навчального матеріалу для студента. Крім того, рольова гра придатна для кожного виду роботи з мовою: у ході рольової гри використовуються різноманітні граматичні структури, інтонаційні моделі, значний обсяг лексичного матеріалу.

Значною мірою підвищення ефективності навчання іноземних студентів української мови залежить від організації навчання усного мовлення, яке є одним з аспектів кінцевої мети навчання мови. Для досягнення цієї мети використовується комунікативний підхід, згідно з яким комунікативні ситуації моделюють типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування, зокрема, між лікарем і пацієнтом. У ході рольової гри студенти програють різноманітні соціальні та міжособистісні ролі, реалізуючи при цьому як вербальні,

так і невербальні засоби спілкування (жести, пози, міміку, контакт очей тощо).

Компонентами рольових ігор є: ролі, навчально-мовленнєва ситуація і рольові дії.

Ролі, які студенти програють на занятті, можуть бути соціальними та міжособистісними. Перші обумовлюються місцем індивіда в системі об'єктивних соціальних стосунків (професійних, соціальних), другі – місцем індивіда в системі міжособистісних взаємин (лідер – опонент; лікар - пацієнт).

Навчально-мовленнєва ситуація є засобом організації рольових ігор. Орієнтуючись на завдання навчання діалогічного мовлення, основною функцією рольових ігор слід вважати навчальну, яка визначає всі інші функції (мотиваційно-збуджувальну, орієнтуючу, компенсаторну, виховну). Успішність навчання діалогічного мовлення з використанням рольових ігор залежить від того, наскільки повно актуалізуються всі зазначені функції в навчальному процесі.

Рольові ігри можна класифікувати за трьома критеріями: 1) навчальною метою; 2) кількістю учасників; 3) рівнем самостійності учасників. За першим критерієм розрізняють рольові ігри на засвоєння основних видів мікродіалогів; за другим – парні та групові рольові ігри; за третім – керовані, спрямовані та вільні ігри.

Дидактична цінність рольових ігор як засобу навчання полягає в тому, що в них поєднуються такі ознаки оптимальної технології навчання, як активність, цікавість, рольова діяльність, колективність,

проблемність тощо. Це дає можливість формувати в іноземних студентів соціально важливу рольову поведінку, демонструвати їм зразки функціонування мови в професійних та побутових ситуаціях, збільшити вибір засобів керування навчальним процесом, залучити студентів до творчої діяльності.

Рольові ігри сприяють розширенню сфери іншомовного спілкування. Це передбачає попереднє засвоєння мовленнєвого матеріалу на тренувальних вправах. У процесі рольових ігор відбувається удосконалення та розвиток навичок, які дозволяють зосередитися на змістовій частині висловлювання. Але на цьому етапі змістова діяльність виступає периферійною, оскільки головне – це спілкування, мотивоване ситуацією й роллю. Тому рольовим іграм, як правило, відводиться місце на завершальному етапі роботи над темою, коли мовленнєвий матеріал з вивчених тем застосовується в нових ситуаціях, для вирішення нових, більш складних з психологічної й лінгвістичної точки зору комунікативно-пізнавальних задач.

Рольові ігри – це відносно цілісний цикл керованої взаємодії викладача й студентів, який складається з трьох етапів.

Підготовчий етап можна розділити на дві частини.

Перша підготовча частина виходить за межі одного уроку і складається з формування та удосконалення лексичних і граматичних навичок з теми, має на меті лінгвістичну й соціокультурну підготовку студентів. Для студентів медичного профілю це надзвичайно

актуально, адже поєднує професійну лексику різних предметів, залежно від обраної теми гри; актуалізує засвоєння різних форм і методів спілкування між лікарем і пацієнтом тощо.

Друга підготовча частина відбувається безпосередньо на занятті. На початку заняття викладач створює загальну ситуацію спілкування, потім роздає рольові завдання й пояснює правила роботи з ними. Після цього відбувається мовленнєва підготовка студентів у групах, яка має на меті створити атмосферу іншомовного спілкування на занятті й активізувати мовленнєву й вдумливу, творчу діяльність студентів перед рольовою грою. Як правило, до складу груп входять студенти з різним рівнем володіння як українською мовою, так і профільними предметами. Це, у свою чергу, дозволяє створити ще одну ситуативну гру в середині загального простору. У групі обираються лідери, які не лише беруть на себе основну відповідальність за підготовку до гри, а й роз'яснюють умови гри, основні поняття й принципи. Таким чином, перший етап виконує задачу організаційної, ситуаційної й мовленнєвої підготовки та служить базою для другого, основного етапу рольової гри.

Для основного етапу рольової гри відводиться достатня кількість часу, щоб студенти могли виконати всі комунікативні задачі, які визначені в рольових завданнях. Варто визначити ефективність рольової гри в тому, що кожен студент має можливість кілька разів брати участь у діалогічному спілкуванні, кожного разу виконуючи різні комунікативно-пізнавальні задачі. Так, підбиваючи підсумки

вивчення однієї з систем людського організму, студенти моделюють реальну ситуацію спілкування між хворим і його родиною вдома; між лікарем і пацієнтом у лікарні; між колегами-лікарями для уточнення діагнозу хворого. При цьому діалоги-обговорення відбуваються не лише між визначеними соціальними групами, а й у середині міні-колективів для відпрацювання психоемоційних, комунікативних, професійних та інших навичок рольової партії. При цьому гра вже має міжпредметні ознаки: сприяє повторенню і поглибленню знань з профільних предметів та більшому розумінню обраної професії, закріплює розуміння і шаблони вживання медичних термінів, закріплює уявлення про мовні конструкції тощо.

Заключний, третій етап рольової гри – це обговорення діяльності студентів під час заняття та оцінка кожного учасника.

Динаміка рольової гри забезпечується різноманітними видами роботи на всіх трьох етапах – групове обговорення проблем, діалогічне спілкування в парах.

Під час організації рольових ігор необхідно дотримуватися іншомовного мовлення, який базується на принципах мовленнєвої спрямованості, свідомості, ситуаційності, функціональності та новизни.

Принцип мовленнєвої спрямованості виявляється в тому, що студенти постійно долучаються до процесу спілкування мовою, яку вивчають. У рольових іграх використовується комунікативно-важливий мовленнєвий матеріал: лексика, норми вербальної й

невербальної поведінки, лінгвістичні знання, які необхідні студентам у процесі навчальної та побутової діяльності.

Принцип свідомості відіграє важливу роль у навчанні української мови як іноземної. Під час проведення рольових ігор розрізняють інтелектуальну, емоційну та мовленнєву активність. Вони зумовлені свідомим вибором студентами ситуацій і ролей, в яких ураховуються їхні індивідуальні особливості.

Найбільш яскраво в рольових іграх виявляється принцип ситуаційності, який у загальних рисах означає, що все навчання мовленню відбувається на основі та з допомогою життєво важливих ситуацій.

Принцип новизни набуває широкого застосування під час проведення рольових ігор, адже до діяльності залучаються викладач, нові мовленнєві партнери, нові мовленнєві ситуації та їхня варіативність.

Таким чином, гра є засобом активізації мовленнєвої діяльності іноземних студентів. Це зумовлено тим, що в ході гри створюються умови, які сприяють мимовільному засвоєнню матеріалу, що вивчається, розвитку творчих здібностей та активності іноземних студентів. Крім того, незвичність форми проведення занять, її нешаблонність, нестандартний характер сприяють підтриманню інтересу до вивчення мови, сприяють розвитку мовленнєвих умінь і навичок, служать великим стимулюючим потенціалом для застосування здобутих знань, сформованих лексичних і граматичних

навичок, умінь монологічного й діалогічного мовлення. Ефективність використання гри на занятті позначається на якості взаємного спілкування усіх учасників навчального процесу та мотивації мовленнєвої діяльності іноземних студентів. Крім того, дозволяє здійснювати диференційований підхід до навчання, підвищувати активність і самостійність студентів на основі самостійного вирішення навчальних завдань, а отже, сприяє підвищенню пізнавальної активності.

Література

1. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів нелінгвістичних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 13.00.04 / Арістова Наталія Олександрівна. – К., 2008. – 20 с.

2. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.

3. Куліш І. М. Дидактичні ігри з іноземних мов / І. М. Куліш. – Черкаси, 2001. – 76 с.

4. Осова О.О. Рольова гра як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови [Електронний ресурс] / Осова О.О. – Режим доступу: <http://visnyk.com.ua/stattya/2046-rolova-gra-jak-metod-aktivizatsiyi-navchalno-piznavalnoyi-dijalnosti-studentiv-na-zanjattjah-z-inozemnoyi-movi.html>. – Назва з екрана.

5. Пиндик О.Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 / Пиндик Олена Георгіївна. – К., 2003. – 21 с.

6. Чаплицька Г.В. Формування умінь і навичок студентів у процесі творчої діяльності // Гуманізація навчального-виховного процесу. Науково-методичний збірник. – Слов'янск, 2003. – Вип.19. - С. 85-88.

*Пилипенко-Фріцак Н. А., Бурнос Є. Ю., Україна, м. Суми,
СумДУ*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ РОЛЬОВОЇ ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СПРЯМУВАННІ

Однією з головних ознак сучасного суспільства є його розвиток на основі інновацій. Цей процес у повній мірі стосується й освітньої галузі. Вимога переходу до інноваційної освіти, зокрема у вищій школі, зумовлена викликами сьогодення і належить до пріоритетних напрямів державної політики в Україні в контексті інтеграції вітчизняної освітньої галузі до європейського та світового

науково-освітнього простору [1, 4, 5, 6]. Зараз перед вищими навчальними закладами стоїть завдання постійного підвищення якості освітнього процесу, модернізації його змісту, розробки й впровадження інновацій та інформаційних технологій, пошук нових або реконструкція старих, добре відомих методів навчання, що найбільшою мірою забезпечують активність студентів у навчальному процесі в рамках «моделі студентоцентричного навчання» [6].

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [7].

Згідно з Національною рамкою кваліфікацій випускники вищого навчального закладу (а саме, магістри) повинні мати певні уміння та навички, «найбільш передові концептуальні та методологічні знання в галузі науково-дослідної та/або професійної діяльності і на межі предметних галузей», бути здатними «розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення

інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог»; в сфері комунікації мати змогу спілкуватися «в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності», мати якості лідера, ініціювати інноваційні комплексні проекти та мати повну автономність під час їхньої реалізації [6].

Постановка проблеми. Реформування сучасної вищої школи, процес євроінтеграції вимагають підвищення якості підготовки висококваліфікованих фахівців. Це спричинило пошук нових, активних, методів і прийомів, що ґрунтуються на засадах проблемного навчання, та поєднанні їх з традиційними методами, що спонукають до самостійної творчої й розумової діяльності студентів. Інновації в освіті – це процес створення, впровадження та поширення в освітній діяльності нових підходів, ідей, методів та прийомів, технологій та процес модернізації вже відомих методів, спрямований на оновлення, трансформацію навчального процесу відповідно до вимог часу. Зокрема для вищої школи визначальним має бути формування у студентів системного підходу до аналізу професійних завдань, стратегічного мислення, здатності до соціальної мобільності, прагнення до самонавчання, самовиховання та самовдосконалення впродовж усього активного трудового життя [4, с. 144]. Це передбачає необхідність введення методів активного навчання, тісний зв'язок теорії та практики, необхідність моделювання майбутньої

професійної діяльності на практичних заняттях з метою придбання глибоких фахових знань, умінь та навичок.

Виклад основного матеріалу. Активні методи навчання не є незмінними: вони постійно оновлюються, вдосконалюються, наповнюються новим змістом, пошук нових методів призводить до зростання їх кількості. Але базисними методами лишаються евристична бесіда, дискусія, «мозковий штурм» (атака), метод проблемного навчання, проектування, рольова ділова гра. Метод рольової ділової гри у змодельованій ситуації займає особливе місце серед активних методів навчання студентів-іноземних, оскільки має багатогранні можливості в підготовці та формуванні майбутнього спеціаліста, готує студентів до ефективного ділового спілкування, сприяє їхньому професійному зростанню.

Ігрові форми, методи та прийоми у навчальному процесі висвітлюються багатьма науковцями ХХ - поч. ХХІ ст. Обґрунтування методу та докладний аналіз доцільності його застосування знаходимо в роботах А.М. Алексюка, О.І Вишневського, А.А. Деркача, Ю.М. Ємельянова, Г.О. Китайгородської, Н.О. Красовської, Г.М. Тер-Саакянц, Т.І. Туркот, В.І. Чупрасової, та ін. [3].

Доцільність застосування у навчальному процесі на практичних заняттях з української мови саме рольових ділових ігор зумовлена, по-перше, тим фактом, що цей метод дає гарні результати у гармонійному поєднанні з іншими: читанням, письмом,

аудіюванням, бесідою тощо. По-друге, рольова ділова гра має дидактичну цінність інших методів активного та інтерактивного навчання: передбачає включення в зміст навчального матеріалу нових фактів, зіставлення й протиставлення понять (метод проблемного навчання); допомагає поетапно уводити студентів в атмосферу самостійного пошуку й розв'язання окремих професійних питань, висувати власну гіпотезу, шукати самостійні докази, робити власні висновки (метод евристичної бесіди); спонукає студентів до колективного чи індивідуального розв'язання навчально-професійної задачі шляхом генерації ідей, самостійно запропонованої тези (дискусія з елементами «мозкової атаки») тощо.

Зазначимо, що застосування методу рольової ділової гри особливо необхідний у фаховій підготовці майбутніх медичних працівників, оскільки їхня діяльність вимагає постійної розумової активності, прийняття правильних рішень в ситуації вибору, змін самого себе, спрямованих на самонавчання та самовдосконалення. Професійно спрямована рольова ділова гра «відображає суть майбутньої професії, формує професійні якості спеціалістів, є своєрідним "полігоном", на якому студенти можуть відпрацьовувати професійні навички в умовах, наближених до реальних. Аналіз помилок студентів, який проводиться при підведенні підсумків, знижує ймовірність їх повторення в реальній дійсності. А це сприяє скороченню терміну адаптації молодого спеціаліста до повноцінного виконання професійної діяльності» [8, с. 389-398].

Викладачі кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету під час навчання іноземних студентів-медиків української мови у професійному спрямуванні приділяють велику увагу використанню на практичних заняттях рольових ділових ігор, які дозволяють вирішувати навчальні завдання в атмосфері зацікавленості та активності. Усі дидактичні ігри включають в себе мовні дії, іноді в поєднанні з рухами, мімікою, з використанням предметів, картинок, карток тощо. Ігри можуть проводитися в усній або письмовій формі. Доцільно проводити ігри на початку другої половини занять, коли студенти втомлюються і працездатність їх падає, увага розсіюється. В цей час гра мобілізує розумову діяльність і в той же час є розрядкою, знімає втому.

Використання навчальної рольової гри як методу навчання професійного спілкування, безумовно, є доцільним, оскільки цей метод залучає до професійного діалогу в ситуації максимально наближеної до реальної професійної, що допомагає виробити навички професійного монологічного та діалогічного спілкування лікаря, вміння ставити питання, слухати та коректно реагувати на висловлювання співрозмовника - пацієнта.

Для студентів-іноземців медичного інституту СумДУ викладачами кафедри мовної підготовки були розроблені навчально-методичні матеріали з української мови «Я буду лікарем!» [9], які дозволяють активно використовувати в навчальному процесі рольові ділові ігри професійного характеру. Мета навчально-методичних

матеріалів - допомогти студентам-іноземцям, які навчаються в англомовних групах, підготуватися на практичних заняттях з української мови до спілкування в навчально-професійній сфері. Матеріали навчально-методичного посібника спрямовані на формування у іноземних студентів навичок професійного мовлення в усній і письмовій формах і навичок мовної поведінки в різних ситуаціях спілкування, тобто формування лінгвістичної та комунікативної компетенцій у сфері навчально-професійного спілкування.

Завдання та вправи, які використовуються під час проведення рольової ділової гри, тренують та активізують мовленнєві навички студентів в діалогічному і монологічному висловлюванні, спонукають студентів до пізнавальної активності, забезпечують міжпредметні зв'язки (а саме з медичними дисциплінами), сприяють розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця.

Висновки. Навчальна рольова ділова гра є дуже перспективною формою навчання, оскільки вона сприяє створенню сприятливого психологічного клімату на занятті, посилює мотивацію і активізує діяльність іноземних студентів, дає можливість використовувати наявні знання, досвід, навички спілкування в різних ситуаціях. Використання рольових ділових ігор на уроках з української мови як мови професійного спрямування підвищує ефективність навчального процесу, допомагає зберегти інтерес учнів до предмету на всіх етапах навчання.

Література

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури. – 2003. – 316 с.
2. Дзеньдзюра Н. І. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом рольової гри: навчально-методичний посібник / Н. І. Дзеньдзюра. – Львів: ЛІБС УБС НБУ, 2013. – 38 с.
3. Кляп М.І., Кляп М.П. Інноваційні аспекти роботи вищої школи України в період реформування галузі. / М.І. Кляп, М.П. Кляп // Міжнародний науковий вісник: збірник наукових статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції / ред. кол. В.І. Смоланка (голова) та ін. – Ужгород – Кошице: ДВНЗ «УжНУ», 2016. – Вип. 1 (12). – 254 с.
4. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року №1556 – VII // Відомості Верховної Ради України, від 19.09.2014р. /№37-38/ стр.2716, ст.2004. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу:

<http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>

6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій :
Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19 // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. – [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?info=1>
8. *Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. / Т. І.Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.*
9. Я буду лікарем! Навчально-методичні матеріали з української мови для іноземних студентів 2 курсу медичного інституту з англійською мовою навчання / Є.Ю.Бурнос, Н.А. Пилипенко-Фріцак. – Суми : СумДУ, 2017. – 90 с.

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РКИ

Формирование коммуникативной компетенции – вот основная задача преподавателя РКИ. При этом следует учитывать одну особенность. Учебный процесс в нефилологическом ВУЗе ориентирован на научный стиль, особенно в области терминологии. Усвоение специальной лексики на неродном языке – это непростая задача для студента подготовительного факультета. Для решения этой проблемы необходимо создавать условия, которые способствовали бы эффективному обучению.

Многие методисты считают, что на раннем этапе обучения игра является наиболее эффективным способом обучения языку. Игра увеличивает степень заинтересованности студентов, повышая интерес к учебному предмету. Кроме того, она способствует закреплению языковых явлений в памяти и созданию более стойких зрительно-слуховых образов. Игра способствует тому, что студенты усваивают знания и приобретают речевой опыт не по принуждению, а по своему желанию.

В методике игровые методы рассматриваются как специальная система обучения, отличающаяся от традиционной следующими параметрами:

- 1) максимальная активизация учащихся на занятиях;
- 2) активизация скрытых внутренних резервов личности студента;
- 3) максимальное использование всех средств воздействия на личность учащегося.

В зависимости от задачи, которую нужно решить с помощью данной игры, методисты выделяют три типа игр:

- 1) некоммуникативные игры;
- 2) предкоммуникативные игры;
- 3) коммуникативные игры.

С помощью некоммуникативных заданий можно отрабатывать различные грамматические формы (падежные, глагольные и др.), а также речевые и интонационные модели. На начальном этапе задания первого типа можно использовать для формирования правильного произношения. Еще некоммуникативные задания служат для лучшего запоминания лексики.

С помощью игровых заданий обеспечивается повторяемость лексических единиц. Для этого целесообразно использовать карточки, картинки, интерактивные программы с изображением предметов, объединенных заданной темой. Такие задания предполагают активизацию каких либо грамматических конструкций.

Игры могут продолжаться от нескольких минут до целого урока. Они могут использоваться на разных этапах: в детском саду, в

школе, в университете. Но на всех этапах игровые технологии отличаются от других технологий следующими моментами:

- Игра является любимой формой деятельности для людей всех возрастов.
- В игре легче преодолеваются трудности, ломаются психологические барьеры.
- Игра требует творческого подхода, инициативности от всех участников.
- Игра дает возможность участникам получать новые знания, отрабатывать определённые навыки и умения.
- Игра должна вызывать у студентов интерес к изучаемому языку;
- Игра должна проходить в непринужденной дружественной обстановке;
- Игра даст хороший результат только в том случае, если студенты будут верить в эффективность игры, поэтому преподаватель должен сам верить в эффективность и убедить в этом участников игры;

Во время игры студенты должны иметь возможность использовать отработанный заранее языковой материал. Для максимального эффекта от игры желательно проводить ее в конце урока, чтобы хорошо закрепить изученный материал.

По психологическим признакам деятельности процесса порождения речи игры делятся на творческие ролевые игры и

имитационные ролевые игры. С учетом всех критериев в методике выделяют 8 типов игр: речевые творческие ролевые игры (диалоги, беседы, дискуссии); речевые творческие ролевые игры-соревнования; речевые имитационные ролевые игры; творческие ролевые игры-соревнования с речевым компонентом; имитационные ролевые игры-соревнования с речевым компонентом; имитационные ролевые игры с речевым компонентом.

Кроме того, каждый из перечисленных выше типов игры имеет два варианта: профессионально-ориентированная игра и социально-бытовая игра. Цель профессионально-ориентированных игр – формирование у студентов навыков профессионального общения на русском языке, овладение профессиональным этикетом, выработка профессионально значимых навыков и умений.

Отметим, что ролевые игры имеют продолжение на основных факультетах в виде деловых игр.

В основе обучения с помощью деловых игр лежат следующие принципы: игровое моделирование профессиональной деятельности; диалогическое общение партнеров по игре. Только первый принцип является основополагающим в деловой игре. Остальные два в одинаковой степени относятся к обоим видам игры.

Важное место в обучении русскому языку на начальном этапе занимает произношение. Правильное произношение – это необходимое условие овладения навыками и умениями во всех видах речевой деятельности. Хотя при обучении иностранных студентов-

нефилологов нет необходимости в идеальном владении произношением, всё-таки следует обеспечить приближение произношения к речи носителей языка. Вводно-фонетический курс знакомит студента с фонетической системой русского языка. Но многие методисты рекомендуют заниматься постановкой звуков не только в первые месяцы обучения. Фонетической разминкой часто начинаются уроки и на 1-2 курсах основных факультетов.

Важным элементом на начальном этапе является соотнесение звучащей и письменной речи. Студенты должны с первых дней соотносить звуки, которые они слышат с буквами, которые они видят в учебнике и которые они смогут написать в тетради.

При обучении на подготовительном факультет технического ВУЗа предусматривается овладение артикуляционной базой и интонационными конструкциями изучаемого языка. Работу над формированием фонетических навыков рекомендуется проводить во время фонетической разминки. Постановка звуков это достаточно кропотливое, нетворческое и не очень интересное занятие. Чтобы оживить работу, заинтересовать студентов предлагается разминку проводить в виде различных фонетических игр.

Однако следует отметить, что разработка материалов по этой тематике идёт недостаточно эффективно. Если коммуникативные и ролевые игры имеют достаточную методическую основу, то с фонетическими играми не все так однозначно. Преподаватели подготовительного факультета часто используют вместо игр

фонетические упражнения, которые предназначены для устранения дефектов речи у детей.

Но тем не менее и в Украине существуют фонетические пособия для иностранных студентов, где игры классифицированы в зависимости от цели игры и от вида формируемого навыка. Это игры, формирующие перцептивные фонетические навыки и игры, формирующие продуктивные фонетические навыки.

К группе, формирующей перцептивные навыки, относятся:

- игры для распознавания звуков («Русский звук», «Футбол» и др.)
- игры направленные на установление звуко-буквенных соотношений («Буква-звук»)
- игры, формирующие навыки идентификации акцентно-ритмической модели слова («Один-два», «Ровно-неровно»)
- игры, с помощью которых отрабатываются навыки распознавания коммуникативных типов высказывания.

К группе, направленной на формирование продуктивных фонетических навыков относятся:

- игры, формирующие артикуляционные навыки («Угадай слово»)
- игры, которые формируют ритмико-акцентуальные навыки («Угадай страну»)
- игры, направленные на формирование интонационных навыков («Угадай, кто я»)

По способу организации фонетические игры делятся на ролевые игры и игры-инсценировки. Самые простые ролевые игры можно и нужно проводить уже в первые дни занятий, чтобы познакомить студентов с официальной и неофициальной формой приветствия и другими нормами русского этикета.

Игры-инсценировки требуют больше времени на подготовку, поэтому в аудитории их целесообразно использовать в группах студентов, которые владеют несколькими иностранными языками (например, марокканцы) и испытывают трудности при овладении русским языком. А вот в группах китайцев или вьетнамцев их можно использовать во внеаудиторной работе или как форму контроля.

Итак, фонетические и другие виды дидактических игр необходимы. Они являются частью учебного процесса на разных этапах обучения русскому языку: от подготовительного факультета до выпускного курса. В них всегда иностранные студенты принимают активное участие, так как получают возможность проявить свои эмоции.

Мы видим, что игра является полноценной частью учебного процесса, возможность которого определяется возможностью связать учебный процесс реальной жизнью.

Литература

1. Арутнонов А.Р. Игровые задания на уроках русского языка. Книга для преподавателя /А.Р. Арутнонов, П.Г. Чеботарёв, Н.Б. Музруков. М.: Русский язык, 1989. – 311 с.
2. Колесов Л.В. Во что и как играют на уроках русского языка /Л.В. Колесов, А.Н. Харитонов. СПб: Златоуст, 2011. – 152 с.
3. Федотова Н.Л. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению / Н.Л. Федотова, А.Ю. Косаткина. Электронный ресурс: cyberlenihca.ru/article/n/Foneticheskie-igry-pri-obuchenii-inostrantsev-russcomu-proiznoheniyu.

*Тубол Н. А., Украина, г. Сумы, СумГУ
Хамитов Элдорбек, Узбекистан*

ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ

Обучение иностранных студентов лексике и формирование у них навыков лексического употребления – важнейшие элементы при обучении иностранному языку. На особенности, связанные с обучением иноязычной лексики, указывал Б.В. Беляев: «Из основных аспектов иностранного языка, которые должны практически усваиваться учащимися в процессе обучения, наиболее важным и

существенным с психологической точки зрения следует считать лексику, потому что без запаса слов хотя бы и незначительного, владеть языком невозможно. Между тем практика показывает, что именно с лексикой дело обстоит часто наиболее плачевно» [1, 118]. Затруднения, которые возникают в преподавании лексики, обусловлены тем, что лексическая семантика относится к самым сложным областям лингвистического исследования.

Важным элементом в обучении лексике является соотнесенность слова с внеязыковой действительностью. Поэтому семантизация лексики – одна из наиболее сложных методических задач для преподавателя иностранного языка, поскольку он постоянно сталкивается с ней в своей работе.

В практике преподавания иностранного языка принято говорить о двух основных способах семантизации – достаточной и полной. Достаточная семантизация – это частичное, неполное раскрытие значения слова в рамках его использования в учебном процессе и в практической коммуникативной деятельности обучаемых для достижения коммуникативных целей. Достаточная семантизация касается, прежде всего, словарного запаса тех слов, которые обучаемый не использует активно. Полная семантизация – это объяснение всех значений, имеющих у данного слова, их стилистической характеристики, ситуативности употребления. В таком случае преподаватель ставит перед собой задачу полной семантизации слова. Презентация лексической единицы строится

таким образом, чтобы учащиеся прочувствовали тот факт, что слово существует не изолированно, а является центром большого числа парадигматических, синтагматических, словообразовательных связей. Это осуществимо лишь в том случае, если слово усвоено ими на основе правильной семантизации, т.е., когда максимально полно раскрыты все значения, присущие слову, а также правила его употребления.

Семантизация является центральным этапом работы с лексическими единицами. Выделяют следующие приемы семантизации, направленные на объяснение значения слова: использование средств наглядности, перевод на родной язык учащихся или на язык-посредник, подбор синонимов или антонимов, подбор родового понятия к видовому, проведение словообразовательного анализа, использование семантизирующего контекста, описание или толкование новых слов на русском (или родном) языке учащихся. При организации лексического материала и его введении в учебный процесс применяются такие методы:

1. Использование средств предметной наглядности. Допускается на различных этапах обучения, в основном – на начальном, реже – на среднем и продвинутом. При семантизации слов предметная наглядность позволяет: 1) объяснить значение слов (*книга, доска, мел, лампа* и т.д.); 2) указать признак предмета (*большое окно, синяя ручка, высокий человек* и т.д.). Изобразительная наглядность (гаджеты, аудиовидеосредства) помогает в толковании слов,

непосредственная демонстрация которых представляется затруднительной или невозможной: *туман, дождь, роса* и др.

2. Использование перевода. Перевод на родной язык – один из самых эффективных способов семантизации, применяемый на любом этапе обучения, т.к. является наименее трудоемким и наиболее экономным по времени. Использование данного способа зависит от семантических и стилистических соотношений эквивалентов в родном и изучаемом языках, от этапа обучения и от других причин. Обоснованно прибегать к переводу, например, при объяснении значений абстрактных слов: *жизнь, любовь, смерть, изучение* и др. Использование перевода эффективно при изучении различных стилей речи – научного, официально-делового, публицистического и др. Однако перевод не является универсальным способом семантизации, применимым для любого слова, так как в русском языке есть слова, у которых не всегда есть эквиваленты в других языках по всему объему значений и употреблению. Согласно утверждению Л.В. Щербы, «требование обходиться без родного языка учащихся при осмыслении тех или других слов иностранного языка вызывает зачастую большую затрату энергии и изобретательности – затрату, которая в большинстве случаев оказывается произвольной, так как полное понимание наступает обыкновенно только тогда, когда учащиеся находят соответственный эквивалент на родном языке; кроме того, это требование делает совершенно невозможным объяснить учащимся более тонкие языковые явления» [2, 28]. Эффективным

путем объяснения лексического значения слова в данном случае будет обращение к описанию (или комментарию) изучаемой единицы.

3. Использование синонимов. Значение некоторых слов можно объяснить с помощью подбора синонимов к отдельным словам и словосочетаниям, соответственно, объясняя их семантическую разницу. На начальном этапе используется редко в связи с ограниченным лексическим запасом обучаемых, а в аудитории с более высоким уровнем языковой подготовки с их помощью семантизируют:

- стилистические синонимы (*есть – кушать, болтать – говорить, учебник – книга, аудитория – класс*);
- слова, близкие к абсолютным синонимам (*кидать – бросать, повсюду – везде*);
- аббревиатуры (*ООН – Организация Объединенных Наций, АН – Академия наук, АЭС – Атомная электростанция, вуз – высшее учебное заведение*);
- слова, синонимами которых являются интернациональные эквиваленты (*начало – старт, конец – финал, промежуток – интервал*);
- словосочетания официального характера (*нанести визит – посетить*).

4. Использование антонимов. Применяется в случае, когда студенты имеют определенный лексический запас и слово-антоним, используемое для толкования нового слова знакомо (*громко – тихо*,

быстро – медленно, хороший – плохой, большой – маленький, короткий – длинный). Рекомендуется приводить семантизирующий антоним в аналогичном с семантизируемым контексте (*время идет медленно – время идет быстро*).

5. Подбор родового понятия к видовому. Подобная семантизация используется реже в сравнении с остальными и состоит в том, что слово относится к той или иной группе, часто без определения признаков, которые отличают это слово от другой этой же группы (*молоко – продукт, помидор – овощ, яблоко – фрукт, туфли – обувь, платье – одежда*).

6. Использование перечисления. Этот прием – своего рода отражение предыдущего: перечисляются слова, которые обозначают части того, что названо семантизируемым словом (целое через части), или, наоборот, даются видовые понятия (род через вид): *одежда – брюки, рубашка, платье, куртка и др.* При этом подбираются слова, известные студентам.

7. Словообразовательный анализ. В практике работы с иностранными учащимися часто бывают ситуации, когда они не знают слова, встретившегося не в исходной форме, а в производной. В таком случае объяснение значения или указание на наличие в слове суффикса или префикса помогает в семантизации непонятных слов. Например, указание на наличие в слове префикса *без-(бес-)* достаточно, чтобы учащиеся поняли значение таких слов, как *безработный, безрадостный, безоблачный, бездомный, безопасный /*

бесконечный, беспроводной, беспомощный. Применение данного вида упражнений помогает развитию у учащихся навыков языкового чутья.

Нередко можно использовать словообразовательную цепочку: *победить – победа – победитель; стол – столовая – настольный; библиотека – библиотечный – библиотекарь.*

8. Использование семантизирующего контекста. В одних случаях для понимания учащимися значения слова достаточным является минимальный контекст – словосочетание или предложение, в других случаях требуется более подробный контекст, чтобы учащиеся сами смогли догадаться, определить значение слова: *Солнце греет, воздух прогревается. Снег падает, температура падает.*

9. Использование описания (определение, толкование, комментарий). Осуществляется в основном на продвинутом этапе обучения. Определение используется для семантизации лексических единиц, обозначающих научные понятия какой-либо области знания: *Синонимы – слова одной и той же части речи, имеющие полностью или частично совпадающие значения.* Толкование (с помощью простого или сложного словосочетания) является менее строгим: *школьники – дети, которые учатся в школе; бежать – быстро двигаться; ворваться – войти силой, неожиданно.* Комментарий используется для более подробного разъяснения значения семантизируемого слова, обычно имеющего дополнительный фон. После семантизации даются упражнения на закрепление парадигматических (подбор синонимов, замена в контексте близкими

по смыслу и пр.) и синтагаматических (составление словосочетаний, предложений и т.д.) связей. Использование большого количества лексических упражнений сразу после семантизации новых слов не дает их прочного усвоения. На практике желательно обеспечивать некоторую распространенность во времени, так как проведение повторений непосредственно одного за другим дает меньший эффект, поэтому необходимо устранить излишнюю концентрированность. Поэтому имеет смысл:

- записывать лексические единицы в словарные тетради;
- включать предъявляемые слова в различные группы в зависимости от степени трудности слова и его типологических особенностей, пытаться, чтобы слово вошло в максимально большее количество групп;
- включать изученные слова по возможности во все типы лексических упражнений и выполнять упражнения как на занятиях, так и при подготовке домашнего задания;
- использовать все слова в повторительных заданиях.

Таким образом обеспечивается распределенное обучение новой лексики, которое будет намного эффективнее, чем концентрированное. Лексические единицы группируются и записываются студентами по тематическим группам, синонимическим или антонимическим рядам, словообразовательным типам, в этом случае слово встречается в тетради много раз, что способствует более оптимальному его запоминанию и в дальнейшем –

употреблению в речи. Лексическая единица записывается в начальной форме с перечислением наиболее типичных для нее словосочетаний, дается перевод на родной язык или язык-посредник с указанием на значения и совпадения/ несовпадения понятий в изучаемом и родном языках. Это утверждение подтверждается высказыванием В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, которые отмечают, что «важное значение имеет отбор слов, строгая ограниченность их числа. За урок (2 учебных часа) взрослый учащийся может усвоить активно не более 12–15 новых слов. Новое слово должно встретиться много раз, чтобы оно прочно закрепилось в памяти учащихся. «Секрет» быстрого усвоения языка в речевой среде объясняется тем, что постоянно возникающие и повторяющиеся речевые потребности немедленно удовлетворяются ситуативно обусловленными словами, фразами» [2, 86–87].

Литература

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / Костомаров В. Г., Митрофанова О.Д. – М. : Русский язык, 1988. – 157 с.
3. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общие вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. –2-е изд. – М. : Наука, 1974. – 178 с.

РОЛЬ ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

З переходом на україномовну форму навчання іноземних студентів постають нагальні питання підготовки україномовних матеріалів. Адже українська мова має стати для іноземних студентів не тільки інструментом для формування знань, а й засобом спілкування, показником професійної і комунікативної компетенції. Без сумнівів, великою частиною навчання української мови як іноземної є соціокультурна освіта. Тут йдеться про формування професійно-орієнтованої соціокультурної компетенції – сукупності знань, умінь, навичок і якостей особистості, що в змозі забезпечити іноземним студентам як спілкування у повсякденному житті, так і в навчальному процесі.

Українська мова для іноземців – не мета, а засіб отримання освіти, професійної підготовки, опанування вибраної спеціальності. Вони мають брати активну участь у семінарах та практичних заняттях, складати заліки та екзамени, писати доповіді, письмові роботи різних жанрів, читати фахову літературу.

У цьому ракурсі велика роль належить текстам. На наш погляд, добір текстів, підготовка системи вправ, з одного боку, начебто

відома форма, проста, а з другого боку, – складна. Адже всі види робіт в навчальному процесі української як іноземної мови вирішують головне завдання – формування комунікативних умінь і навичок.

З огляду на викладене вище, однією з актуальних проблем, якій приділяється багато уваги при роботі з текстом, – точно сформувані стратегії читання, що впливає на швидкість, результат досягнення головної мети навчання.

Під час навчання студенти повинні перечитати великий обсяг фахової літератури. Вони мають її опанувати, але не завжди є необхідність необхідність в читанні всіх текстів від початку до кінця. Тому, щоб студенти змогли засвоїти великі обсяги навчальної мови, літературу, необхідно вчити їх різними стратегіями читання вже на початку їхнього навчання в університеті. Це допоможе їм на старших курсах ефективно опрацювати великі навчальні тексти. Читання навчальних, наукових текстів відрізняється від читання, скажімо, романів, детективів, журналів. Студенти повинні вміти успішно справлятися з вимогами до професійного читання.

Під час навчання читанню як і в інших видах мовленнєвої діяльності, не існує єдиного способу формування навичок і вмінь. Однак, поєднуючи різні стратегії читання, можна досягти бажаного результату. Проте, слід наголосити, що читання навчальних фахових текстів має бути усвідомленим, активним. Тобто, студенти повинні мати уявлення, для чого вони читають текст, якої мети вони мають

досягти і активно шукати в тексті вирішення поставленого завдання: потрібну інформацію, визначення предмета або явища, його функції, характеристику, зрозуміти взаємозв'язки, тощо. А без чітко сформульованої мети читання стає формальним, виснажливим і деякі студенти можуть його взагалі ігнорувати. Тому існує небезпека нерозуміння прочитаного та й просто згаяного часу.

З урахуванням поставленої мети в передтекстових завданнях розглядаються заголовки тексту, підзаголовки, вступні, проміжні та заключні з'єднувальні елементи (маркери), ключові слова. Тільки тоді, коли у студентів є перше приблизне уявлення, про що йдеться у тексті, вони можуть починати його читати.

Розглянемо ті стратегії, які застосовуються в нашому випадку в роботі над науковими та навчально-фаховими текстами.

По-перше, це ознайомлювальне (поверхнєве, переглядове,) читання. Такий вид читання в роботі з текстами застосовується, коли з великого за обсягом тексту необхідно виділити та опрацювати лише окремі мікротексти та питання, отримати перше враження, про що йде мова в тексті. Перед початком читання навчального фахового тексту перед студентами ставиться завдання переглянути текст для того, щоб вони були в змозі оцінити свої очікування від тексту або який зиск зможе дати більш детальне читання. Звичайно, на першому курсі це завдання типа: «Як ви думаєте, про що розповідається в тексті, виходячи з його назви? Прогляньте перший абзац. Яке питання розглядатиметься в тексті? Та інші». Такі запитання для іноземних

студентів не з легких і викликають труднощі. Спочатку студенти отримують допомогу в формулюваннях. Певна річ, що при такому читанні має також значення темп від початку до кінця.

По-друге, це вивчальне (ознайомлювально-вивчальне) читання. Його називають ще поглибленим, аналітичним, критичним, творчим.

У навчальному процесі цей вид читання вважається найдоцільнішим, тому що до власне читання опрацьовується кожне нове слово. кожне нове граматичне явище. Це підходить як стратегія читання, особливо для текстів високої складності та важливості. Наприклад, при проходженні основних медичних тем з анатомії та фізіології, опису фізіологічних станів людини, в т.ч. хворобливих.

Важливо, щоб студенти отримали більш глибоке розуміння тексту, зрозуміли міркування автора та сформували першу критичну думку. Йдеться про те, що серед завдань обов'язково такі, як: «Визначити тему. Скласти різні види плану(питальний, називний, тезовий). Знайти основні змістовні частини. Виділити вступ, висновок, питання, що розглядаються, аргументи (переконливість, логічність, зрозумілість) та ін..»

Щоб таке читання було максимально корисним, слід обов'язково давати письмові завдання студентам, в т.ч. робити короткі нотатки, які потім стануть у пригоді при складанні повідомлень, розпитувань, веденні діалогів на задану тему. Як відомо, під час такого читання іноземні студенти не просто сприймають інформацію, а й з'ясовують незрозуміле, вчаться висловлювати

власне (перефразоване) ставлення до поданих положень та висновків; спрощувати інформацію тексту, тобто ставитись до прочитаного творчо і критично. Це сприяє запам'ятовуванню прочитаного. До цього читання звичайно вдаємося часто, опрацьовуючи новий матеріал.

По-третє, вибіркове, або ще цей вид читання називають ознайомлювально-реферативним читанням з доббором матеріалу для певних цілей. Це швидке читання, у процесі якого читач, охоплюючи текст загалом, акцентує увагу тільки на потрібних йому аспектах. Його застосовують для повторного перегляду великого тексту, або декількох, щоб знайти потрібне місце, яке читають поглиблено. Вибіркове читання – це хороша стратегія при підготовці, наприклад, студентами доповідей, рефератів. Спочатку така форма читання проходить під контролем викладача. А потім, коли студенти отримують індивідуальні завдання, вона переходить в самостійну. Але проміжний та кінцевий контроль з боку викладача присутній.

Таким чином, різні види читання навчально-наукових текстів, виконання вправ до них дають певні знання для формування вмінь та навичок як усного, так і письмового мовлення. Мета таких вправ – навчити студентів розуміти структуру наукового тексту, отримувати інформацію, визначати логічну основу тексту, знаходити та формулювати основні проблеми тексту, складати повідомлення та доповіді. Всі ці вміння студентів з самостійної роботи з великими інформаційними джерелами сприяють позитивному результату на

старших курсах університету та їхньому подальшому професійному вдосконаленню, а відтак виконують головну задачу – формування комунікативної компетенції у іноземних студентів, що вивчають українську мову з метою професійної підготовки та отримання майбутньої спеціальності лікаря.

Література

1. Фахова українська мова / Л.А. Васенко, В.В. Дубічинський, О.М. Кримець.- Київ «Центр учбової літератури», 2008.- 272 с.
2. Українська мова (за професійним спрямуванням): Навчально-методичний комплекс до вивчення дисципліни для студентів усіх спеціальностей заочної форми навчання / Уклад.: Л.І.Галузинська, Н.В.Науменко. – К.: НУХТ, 2006. – 45 с.
3. Стилiстика дiлової мови/ Г.Й. Волкотруб.- К.МАУП, 2002.-208с.
4. Integrative Fachtextlinguistik/ Baumann, Klaus Dieter.- Gunter Narr Verlag Tübingen 1992. - 180 S.

СЕКЦІЯ 3

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ/РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Богуславская Л. Ф., Андреева О. Ф., Украина, г. Запорожье, ЗГНУ

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Проблема современных педагогических технологий получила широкое освещение в научной литературе. Новые педагогические разработки все чаще находят применение в образовательном процессе. Многочисленными исследованиями доказано, что от выбранной педагогической технологии и степени ее адекватности ситуации и контингенту учащихся во многом зависит качество обучения.

Современные педагогические технологии, исходя из разумной целесообразности, стремятся учитывать как можно больше факторов, влияющих на процесс обучения, и в этих условиях значительно меняется место и роль педагога в учебном процессе. Мировая педагогическая наука рассматривает сегодня преподавателя как менеджера, управляющего активной развивающей деятельностью

обучающегося. В этой ситуации преподаватель должен владеть всем инструментарием методов обучения, и роль информационных технологий в достижении современного качества образования в этих условиях значительно возрастает.

Новая парадигма образования, ставящая развитие личности обучаемого в центр образовательной пирамиды, нацеливает не только на новые технологии обучения, но и новые технологии организации образовательного процесса. Под «новыми» педагогическими технологиями, имеется в виду не их временной аспект, а их отличие от привычных, традиционных технологий.

Информационные технологии обучения (ИТО) можно определить как совокупность электронных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности. В состав электронных средств входят аппаратные, программные и информационные компоненты.

В процессе обучения в университете с помощью ИТ студент учится работать с текстом, выполнять предтекстовые задания и задания по тексту, используя электронные таблицы, тесты для самоконтроля. Студент узнает новые способы сбора информации и учится пользоваться ими, что способствует расширению его кругозора. При использовании информационных технологий на занятиях повышается мотивация учения и стимулируется познавательный интерес учащихся, возрастает эффективность самостоятельной работы студента. Компьютер вместе с ИТ открывает

принципиально новые возможности в области образования, в учебной деятельности и творчестве учащегося. В современном мире ИТ обучения становятся и основными инструментами в дальнейшей профессиональной деятельности студента. Образование поистине интегрируется в жизнь на всем ее протяжении.

Одним из ярких примеров применения информационных технологий в обучении является проведение интерактивных лекций с применением мультимедиа-технологии обучения.

По сравнению с традиционным уроком-лекцией, когда преподаватель излагает тему, а студенты слушают, смотрят, запоминают или конспектируют учебный материал, лекция, построенная по предлагаемой методике, имеет важное преимущество – интерактивность. Интерактивность дает студентам возможность активно вмешиваться в процесс обучения: задавать вопросы, получать более подробные и доступные пояснения по неясным для них разделам и фрагментам излагаемого преподавателем учебного материала.

Под мультимедиа-технологией понимают совокупность аппаратных и программных средств, которые обеспечивают восприятие человеком информации одновременно несколькими органами чувств. При этом информация предстает в наиболее привычных для современного человека формах: аудиоинформации (звуковой), видеоинформации, анимации (мультипликации, оживления).

Сочетание комментариев преподавателя с видеоинформацией или анимацией значительно активизирует внимание студентов к содержанию излагаемого преподавателем учебного материала и повышает интерес к новым знаниям. Обучение становится занимательным и эмоциональным, принося эстетическое удовлетворение учащимся и повышая качество излагаемой преподавателем информации. При этом существенно изменяется его роль в учебном процессе. Преподаватель эффективнее использует учебное время лекции, сосредоточив внимание на обсуждении наиболее сложных фрагментов учебного материала.

Интерактивная лекция сочетает в себе преимущества традиционного способа обучения под руководством педагога и индивидуального компьютерного обучения. Компьютер превращается в активного помощника преподавателя. Наряду с информационно-познавательным содержанием интерактивная лекция имеет эмоциональную окраску благодаря использованию в процессе ее изложения компьютерных слайдов.

Технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата. Однако любые образовательные технологии – еще не гарантия успеха. Главным является органическое соединение эффективных информационных образовательных технологий и личности педагога. Следует подчеркнуть, что при новой парадигме

образования преподаватель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащегося, компетентным консультантом и помощником. Эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении и требует от педагога более высокого уровня профессионально-педагогической культуры.

Литература

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998.
2. Клемешова, Н. В. Мультимедия как дидактическое средство высшей школы /Н. В. Клемешова //Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Калининград, 2009
3. Иванов Д. В. Феномен компьютеризации /Д. В. Иванов. – М., 2006

Дегтяренко Д. М., Україна, м. Суми, СНАУ

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ІДЕАЛУ У СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Система вищої освіти в Україні постійно змінюється, тому що постійно зростає обсяг нової інформації, з'являються нові

інформаційні технології, розширюються межі спілкування. Використання сучасних технологій займає важливе місце у процесі навчання, особливо, під час вивчення певного предмета студентами-іноземцями.

Наочні матеріали допомагають іноземним студентам, які не володіють мовними ресурсами або володіють ними, але в недостатній мірі, швидше засвоїти нову інформацію. В сучасному світі майже кожна людина вільно почуває себе у просторах Інтернета, в тому числі, у пошукових системах. Студенти вже звикли, що достатньо натиснути кнопку мишки, щоб знайти потрібну інформацію, поширити свої матеріали, перекласти слово, речення або навіть цілий текст та інше. Тому для кращого засвоєння знань треба використовувати всі можливості мозку, а не тільки образне сприйняття навколишнього середовища [1, с. 8-13].

В процесі навчання студентів слід також використовувати гіпертекстові технології. Такий засіб інформаційно-комунікативної технології сприяє реалізації системного, діяльнісного, індивідуального та особисто-орієнтованого підходів. В умовах особисто-орієнтованого підходу розвивається особистість студента-іноземця, виявляються його певні здібності, які він потім може активно використовувати у навчальній діяльності. При індивідуальному підході ураховуються всі особливості студента: його рівень розвитку, тип інтелекту, здібності до певних видів праці і т.п. Діяльнісний підхід зорієнтований на допомогу іноземному студентові

становлення його особистості, при цьому він є активним у початковому процесі [2, с. 110-112].

Разом із використанням інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання іншій мові, вирішується низка лінгводидактичних завдань. Так, у іноземного студента розвиваються здібності до самостійного вивчення мови, підвищується мотивація її вивчення, формуються елементи глобального мислення, підвищується активність у процесі пізнання та вивчення мови, а також формуються, розвиваються та вдосконалюються уміння письма, читання, говоріння, аудіювання.

Слід зазначити, що використання інформаційно-комунікативних технологій є актуальним на будь-якому етапі вивчення мови. При вивченні фонетики, у студентів-іноземців є можливість прослухати вимову звуків, слів та цілих речень безпосередньо від носіїв мови. Лексика може вивчатися за допомогою наочності або схем, де будуть відображатися синонімічні та антонімічні зв'язки слів. Під час читання, говоріння та аудіювання також корисним буде використовувати різні засоби засвоєння знань: схеми, таблиці, аудіозаписи, відеоматеріали та інше.

Звичайно, можна використовувати вже готові мультимедійні засоби, окремі навчальні програми, гіпертексти і т.п. Але краще створити власні засоби інформаційно-комунікативних технологій. Це дозволить викладачу влучно адаптувати зміст певної технології до своєї групи іноземних студентів. На певному етапі навчання викладач

повинен орієнтуватися в наявності тих чи інших знань та вмінь у студентів-іноземців для правильного розподілу нової інформації.

Окрім цього, для застосування інформаційно-комунікативних технологій потрібно визначити три основних етапи:

1. Підготовчий. Як і в будь-якій роботі, слід зазначити послідовність викладання матеріалу, його актуальність, виокремити основні поняття та інше.

2. Основний. На цьому етапі відбувається застосування інформаційно-комунікативних технологій під час навчального процесу, та допомога, в разі потреби, студентам-іноземцям у освоєнні засобами ІКТ.

3. Заклучний. Викладач повинен зробити висновки у правильності застосування даного засобу, усунути недоліки в роботі (якщо вони є) та вдосконалити деякі моменти.

Одним із важливих засобів інформаційно-комунікативних технологій є також використання мультимедії. Такий засіб ІКТ дозволяє використовувати одночасно звук, відео, гіпертекст, графіку або анімацію. При цьому відбувається інформатизація студентів-іноземців, підвищується їх мотивація до навчання, розвивається особистість кожного з них, а також підвищується ефективність самого навчального процесу. Все це сприяє розвитку якісної освіти для студентів, в тому числі, іноземних [3].

Література

1. Биков, В. М. Комп'ютеризація освіти / В. М. Биков // Педагогічна газета. – 2000. – № 5. – С. 8 – 13.
2. Константинова О. В. Использование гипертекстовой технологии при обучении иностранных учащихся языку специальности в техническом вузе: дис. кандидата педагогических наук: / Константинова О. В. – М., 2001. – 212 с.
3. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва, Просвещение, 2000. – 312 с.

Лаврик М. П., Украина, г. Сумы, СНАУ

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Постановка проблемы. Обучение иностранных студентов на подготовительном факультете предусматривает овладение коммуникационными навыками за короткий промежуток времени. Задача преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) состоит в том, чтобы выбрать наиболее эффективные методы и технологии обучения. Модель современного образования

предполагает создание единого образовательного пространства, которое формирует условия для свободного движения информации и быстрого доступа к ней всех участников учебного процесса. Достичь этого можно посредством внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательную деятельность.

Актуальность данного исследования определяется рядом противоречий между потребностью подготовительных отделений высшей школы в повышении качества и эффективности образования и существующей системой обучения иностранному языку.

Цель статьи: показать преимущества и особенности использования информационно-коммуникативных технологий в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Использование ИКТ в практике преподавания РКИ является важнейшим аспектом совершенствования и оптимизации учебного процесса. Новые технологии обогащают арсенал методических средств и приёмов, позволяют обучать студентов на качественно новом уровне, интенсифицируют процесс обучения и усиливают мотивацию изучения РКИ. Кроме того, использование ИКТ позволяет преподавателю дифференцировать процесс обучения, учесть индивидуальные особенности обучаемых, расширить количество способов предъявления учебной информации и гибко управлять учебным процессом. [4, с. 168]

Независимо от вида, все ИКТ предусматривают определённую последовательность их внедрения в учебный процесс. Рассмотрим основные этапы:

1. выявление учебного материала, который лучше преподнести студентам с помощью инновационных методов, анализ учебной программы, выбор темы и типа урока;

2. подбор готовых или создание собственных информационных продуктов;

3. использование ИКТ в учебно-воспитательном процессе, анализ эффективности использования информационно-коммуникационных технологий, мониторинг успеваемости учащихся.

Применение ИКТ на уроках русского языка как иностранного

Использования только учебника на уроках по иностранному языку недостаточно. Безусловно, он может быть основным средством обучения, но он не должен быть единственным. Суть обучения состоит в том, чтобы сделать занятия интересными, информативно насыщенными и повысить интерес к изучаемому языку. На помощь приходят информационно-коммуникационные технологии. К наиболее эффективным видам ИКТ на уроках РКИ относятся следующие:

- презентации. Они могут быть нескольких видов: обычная иллюстрация, иллюстрация с анимацией или

мультимедийная панорама. Несмотря на большое количество мультимедийных пособий, не всегда удаётся найти подходящие слайды. В связи с этим перед преподавателем стоит необходимость создания собственных электронных презентаций [3, с. 20]. Для этого используется программа PowerPoint. Создавая свои слайды, преподаватель самостоятельно выбирает тему, отбирает учебный материал и решает, в какой части занятия наиболее целесообразно использовать презентацию. Презентации, разработанные к учебным темам, представляют собой ценную методическую литературу. Слайды, созданные преподавателем, предусматривают максимально подходящий материал для изучения той или иной темы. Их содержание соответствует теме занятия с информативной, лексической и грамматической точки зрения. Учебный материал в электронных презентациях подаётся компактно и последовательно. Благодаря этому, использование слайдов на уроках РКИ способствует эффективному достижению целей и реализации задач конкретного урока. К учебным и страноведческим темам программы подготовительного отделения целесообразно использовать следующие презентации: «Украина – европейская страна», «Киев – столица Украины», «Город Сумы», «Т.Г. Шевченко – известный украинский писатель и поэт». Электронные слайды по данным темам целесообразно использовать для разных форм работы на занятии: для изучения новой информации, для отработки определённых грамматических моделей, а также для контроля

знаний студентов. Не менее важную роль электронные презентации играют и в самостоятельной работе. Эффективным видом деятельности в этом плане является проектная работа. Практический опыт подтверждает эффективность проектной деятельности с использованием презентаций. В данном случае хорошо подойдёт задание «Подготовить рассказ о своей стране, используя слайды». Так, в процессе подготовки студенты самостоятельно овладеют новой лексикой. Такой вид деятельности развивает монологическую речь и помогает студентам преодолеть страх выступать публично на иностранном языке. После доклада студента слушатели могут задавать вопросы, что будет способствовать развитию диалогической речи;

- видеоматериалы. Это могут быть мультфильмы, отрывки из фильмов или обучающие видео. Рассмотрим каждый вид ИКТ более подробно. Что касается мультфильмов, то их использование на уроках РКИ делает занятие более интересным. Они, как правило, длятся не более 10-15 минут. За это время внимание учащихся не рассеивается, после просмотра они готовы к работе к выполнению заданий на основе просмотренного материала. В плане использования мультипликационных фильмов, перед педагогом нет ограничений. Найти подходящую видекартину к той или иной теме не трудно. Это могут быть как современные, так и советские мультфильмы. Также хорошо использовать мультипликационные фильмы, приуроченные к тому или иному празднику. Например, в

качестве видеоматериала можно взять новогодние серии мультфильмов «Маша и медведь», «Фиксики», «Ну, погоди», серии с сюжетом о Дне рождении и пр. Так иностранные слушатели смогут больше узнать о традициях страны. При этом важно не просто показать ту или иную видеокартину, а выполнить на основе просмотренного материала лексические и грамматические задания. Так, студентам можно предложить охарактеризовать героев, используя имена прилагательные. Также можно дать перечень фраз героев и предложить задание установить, какому персонажу принадлежит та или иная конструкция. На основе просмотренного материала распределить роли и разыграть сценку. В качестве домашнего задания можно предложить студентам пересказать сюжет. Фильмы по сравнению с мультфильмами, занимают намного больше времени. Поэтому педагоги часто показывают отрывки из фильмов. Это не плохой вариант, но фрагмент должен пройти тщательный отбор. Отрезок фильма должен содержать логическое развитие событий и заключение. В противном случае студенты не поймут основной мысли, и просмотр фрагмента из фильма будет бессмысленным. Чтобы не потратить учебно время впустую, лучше брать фрагменты с минимальным количеством слов, с изображением быта и природы. В качестве заданий подойдут упражнения на развитие монологической и диалогической речи на основе просмотренных видеокартин. Что касается обучающих видео, то их можно использовать на всех этапах обучения. На сегодняшний день

ресурсы Интернета предлагают большое количество роликов для изучения лексики и грамматики русского языка. Так, на начальном этапе обучения подойдут видео с обучением правописания, с изображением лексического материала первых модулей. Несмотря на то, что в классе преподаватель всё это объясняет, студенты первое время сталкиваются с трудностями написания и произношения. Поэтому обучающие видео отлично подойдут для домашнего просмотра с целью закрепления знаний, полученных во время аудиторной работы;

- аудиоматериалы. Преимущество данного вида ИКТ состоит в отсутствии необходимости программного и технического обеспечения. Для просмотра мультимедийных материалов нужно использовать компьютер (ноутбук), мультимедийную доску, проектор, в то время как для воспроизведения песни достаточно смартфона. В песенном материале находят отображение следующие аспекты русского языка: фонетика, лексика и фразеология, стилистика и грамматика. Так, например, «Песенка о лете» богата на эпитеты, поэтому её можно предложить студентам к прослушиванию во время работы с именами прилагательными; песня «Настоящий друг» подойдёт для использования на уроке по развитию речи по теме «Дружба», в песнях «Чунга-Чанга» и «Песня крокодила Гены» хорошо представлены ударения. При отборе аудиоматериала не обязательно ограничиваться детскими песнями. Главное, чтобы

тексты были доступными для восприятия иностранной аудиторией и соответствовали теме занятия.

Мы рассмотрели основные виды информационно-коммуникационных технологий, которые уместно использовать в работе по языковой подготовке иностранных граждан. В качестве заключения стоит отметить, что использование информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе позволяет:

- изменить характер учебно-познавательной деятельности, делает его более насыщенным и интересным;
- повысить эффективность и качество образования, следовательно, использование ИКТ ускоряет сроки овладения русским языком как иностранным;
- активизировать самостоятельную работу и расширить возможности её организации;
- развивать творческий потенциал как группы в совокупности, так и каждого студента;
 - сформировать информационно-коммуникационные способности учащихся.

Литература

1. Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация PowerPoint и её возможности при обучении иностранным языкам // ИЯШ. – 2008. – № 4. – С.36.

2. Вегвари, В. Новые технологии в обучении русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. – 2001.– №2. – С. 54 – 58.

3. Денисова Ж.А., Денисов М.К. Мультимедийная презентация языкового материала как методический приём // ИЯШ. – 2008. – № 3. – С. 20

4. Калашникова А.Ф. // Новые технологии в преподавании русского языка как иностранного С. 168. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/110321/1/Kalashnikova%20A.%20F.pdf>

Набок М. М., Україна, м. Суми, СумДУ

КЕЙС-МЕТОД: СТАНОВЛЕННЯ, РОЗВИТОК ТА ЗАСТОСУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Кейс-метод (case study) дослівно перекладається з англійської мови як вивчення випадку. У «Міжнародному словнику Вебстера» (Webster`s Third International Dictionary) визначено цей метод як інтенсивний аналіз індивідуального випадку, що ставить наголос на факторах розвитку відносно навколишнього середовища [1].

Суть методу полягає із дослідницькою діяльністю, відповідно якої він виступає як метод емпіричного дослідження в різних галузях науки та є інтерактивним методом навчання, що базується на обговоренні реальної ситуацію в житті людини.

Виникнення кейс-методу пов'язано з Гарвардським університетом. Його теорія та практика найбільш розвинені в США та країнах ЄС. Тут цей метод став інституційним явищем, що широко використовується у навчанні. З 90-х рр. минулого століття кейс-метод розпочали вивчати країни Східної Європи та Україна. У роботах зарубіжних авторів (Д.Робін, Е.Монтер, Дж.Ерскін, М.Норфі, С.Бекер) накопичений також багатий досвід розробки та використання кейс-методу у професійному навчанні. В Україні кейс-метод розглядається як метод наукових досліджень та метод навчання (О.Сидоренко, П.Шеремета, Г.Каніщенко, Ю.Сурмін). Зокрема, розробляються та впроваджуються інноваційні технології навчання, про що свідчать праці А.Вербицького, Л.Дудко, І.Носаченка, В.Петрука та ін. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності студентів, що має на меті створення сприятливих умов навчання, за яких кожний студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, де він та викладач є рівноправними, учасниками навчального процесу [2].

Аналізуючи досвід зарубіжних та вітчизняних вчених, ми виокремлюємо найважливіші пізнавальні особливості аналізу ситуації у кейс-методі:

1. Кейс-метод є методом якісних досліджень, що поширений під час дослідження випадків.

2. Він оперує неоднозначним ситуативним знанням, що отримується.

3. Метод базується на різноманітні джерел знання: від теорій, статистики до суб'єктивних уявлень дослідника.

4. Метод є креативним.

5. Він характеризується колективним характером пізнавальної діяльності, яка передбачає різноманітні форми: обмін думками, обговорення, «мозкову атаку», виділення підгруп, ігрову взаємодію тощо. Колективність є найважливішою передумовою навчання.

6. Метод забезпечує форсований процес отримання знання за допомогою занурення в ситуацію, що дає змогу уникати суто логічної моделі пізнання.

Визначені й навчально-виховні можливості Case study в навчанні:

1. В сучасних умовах поряд з іншими методами (імітаційні ігри, методи розвитку творчого потенціалу особистості тощо) він є засобом утвердження в суспільстві посткласичної моделі навчання.

2. Відрізняється високою методологічною насиченістю, тому дає змогу засвоювати великі обсяги знання, формувати професійні якості студентів, налагоджувати ефективний контроль за ними.

3. Мобілізує та активізує діяльність викладача і студентів.

4. Створює умови для духовної і творчої свободи студента. Метод забезпечує рівноправ'я між студентами і викладачем у здобутті знання в процесі обговорення проблем.

5. Забезпечує широкі можливості для виховання національних та загальнолюдських цінностей, формує здатності адаптуватися до надзвичайних ситуацій і приймати в них відповідні рішення.

6. Кейс-метод відрізняється здатністю до інтеграції з іншими методами навчання, збагачення за їх рахунок і підвищення внаслідок цього своїх функціональних можливостей.

7. Основа методу – самостійна робота студента в процесі комунікації з викладачем та однокурсниками.

8. Метод визначає співвідношення теорії і практики на користь практики, що здійснюється не окремо в часі, як у традиційному навчанні, а органічно «входить» в навчальний процес.

9. У цьому методі є іншою роль викладача, який керує інтелектуальною роботою студентів. Якщо у традиційному навчанні дуже багато часу потребувало докладне читання або переказ текстів, то кейс-метод дає змогу вивільняти цей час і наповнювати його новим, більш творчим змістом: організацією взаємодій, дискусій, моделюванням ситуацій, пошуком та зіставленням інформації тощо. За рахунок розробки кейса і технологій роботи з ним значно полегшується діяльність викладача і, найголовніше, вона стає творчою.

10. Кейс-метод формує складніші навички роботи з інформацією. Якщо пізнання традиційними методами відбувається за схемою: отримав інформацію від викладача або з підручника, зрозумів і запам'ятав її, здав залік або іспит та «звільнив голову» для нової інформації, то в разі використання кейс-методу здійснюється пошук необхідних знань в інформаційному полі, часто у формі своєрідного повторного власного відкриття знань для себе за допомогою самостійної переробки вихідної інформації, її аналізу, синтезу та інших перетворень.

Існують й типи кейсів: кейс-випадок, кейс-вправа і кейс-ситуація. Кейс-випадок – це короткий, швидкочитаючий кейс, що розповідає про окремий випадок чи ситуацію. Кейс-вправа – надає студенту можливість застосувати на практиці здобуті навички. Кейс-ситуація – класичний кейс, що вимагає від студента аналізу ситуації, тому потрібна підготовка дома.

У Сумському державному університеті ми практикуємо кейс-метод на заняттях з української мови як іноземної. Зокрема, вивчаючи тему «Календар. Погода» на першому курсі, викладач спершу ознайомлює іноземних студентів з новою лексикою. Для кращого засвоєння матеріалу бажано подавати слова у порівнянні. Наприклад: *Літо в Україні іноді спекотне, а іноді холодне. Восени бувають похмурі дні, а також ясні (сонячні, безхмарні) дні. Якщо день сонячний, то небо чисте, якщо день похмурий, то й небо теж похмуре.*

У вивченні теми важливе значення має принцип тісного зв'язку викладання з сучасним життям чужоземних студентів в Україні. Тож, викладач пропонує студентам звернути увагу на погоду за вікном та загалом охарактеризувати весну цього року. Студенти підкреслюють, що зараз вони бачать *похмуре небо*, іноді з'являється *сонце*, та й загалом *погода вітряна (дужий, сильний вітер)*.

Таким чином, викладач готує студентів до кейс-ситуації: групу поділено на дві підгрупи. Так, наприклад, групу МЦ.м - 722 ми ділимо таким чином: **Група 1** – це студенти з Туреччини, **Група 2** – студенти з країн Африки. Кожна з груп вдома самостійно готує матеріал про сезони, погоду у їх на Батьківщині. Завдання для кожної з груп – заохотити якомога більше студентів відвідати саме їх країну у різні пори року. Якщо країну уявно не відвідують хоча б в якийсь один із сезонів, група програє. Щоб виграти, потрібно враховувати психологічний склад характеру кожного студента. Наприклад, Аіша з Кенії любить тепло, її організм ще не адаптувався до холодного клімату в Україні. Тому їй буде складно загітувати відвідати Туреччину взимку. Студент Квесі з Гани також любить теплий клімат, проте він може відвідати Туреччину взимку, адже в цю пору ніч довга, а день короткий, а Квесі так любить спати. Відтак, враховуючи психологічні складові характеру кожного студента, групи формують туристів до поїздки у свою країну. Додаткові бали можна отримати за відповіді на загадки. Бажано, щоб вони містили в собі антонімічні пари. Викладач заздалегідь має запропонувати літературу та інтернет-

посилання, де можна знайти загадки українською мовою. Студенти охоче збирають матеріал, творчо підходять до поставлених завдань, адже така робота стимулює індивідуальну активність студента, перетворює знання на особистий досвід. Так, наприклад, студентів у загадках вразила щирість, дотепність, спостережливість українців, їх тісний зв'язок з природою. Наведемо деякі з них:

1. **Живе – лежить, помре – біжить.** (Сніг)
2. **Взимку** гріє, **навесні** тліє, **влітку** вмирає, **восени** оживає.
(Сніг)
3. **Вдень** вікно **розбивається**, а **вночі** само **вставляється**.
(Ополонка)
4. Жовтий котиться клубок,
Та клубок цей без ниток.
Ані його **розмотати**,
Ні нового **намотати**.
Цілий день катається:
Спершу піднімається,
Згодом опускається.
Як це називається? (Сонце)
5. У нас **взимку** білим цвітом
Сад зацвів, неначе **влітку**. (Іній)

Студенти самостійно пишуть невідомі слова на дошці, пояснюють їх значення, обговорюють варіанти відповідей. Особливо зацікавили їх українські загадки-жарти:

1. Що стоїть серед Києва? (*Літера Є*)
2. Який годинник не має стрілок? (*Сонячний*)
3. Які два займенники псують шлях? (*Я-ми*)
4. Чи може дощ іти два дні підряд? (*Ні, бо між ними ніч є*)

Отже, аналізуючи кейс-метод в навчально-виховному процесі, ми дійшли висновку, що застосування даного інноваційного методу у вивченні української мови як іноземної дасть змогу студентам у творчому порівнянні та зіставленні перевірити на практиці засвоєння нової лексики, активізувати креативне мислення, творчий підхід, що сприятимуть підвищенню якості навчання. Також важливо впроваджувати цей метод не на основі «сліпого» наслідування західних методологій, а розглядати його у тісному зв'язку з національними, етнопсихологічними, етнокультурними педагогічними системами.

Література

1. Research Methods – Case Studies [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com/shop-dictionaries/dictionaries/w3-unabridged>
2. П'янківська І.В. Педагогічні технології: історія поняття та перспективи впровадження [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.oa.edu.ua/631/1/pedagogichni.pdf>

МОТИВАЦІЯ ЯК ПРИНЦИП, ЩО ВИЗНАЧАЄ СПЕЦИФІКУ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ

У статті розглядається принцип мотивації у навчанні мови студентів-іноземців: наводяться дані анкетування студентів про їхню мотивацію, робиться аналіз експериментального підручника на предмет закладеного в ньому матеріалу для мотивації навчання студентів.

Навряд чи є рушійна сила у навчанні більша, ніж наявність в особистості мотивації до справи. Саме тому мотивація розглядається науковцями як основний принцип у навчанні та учінні. Завдяки дослідженням психологів О. М. Леонтєва [10], Н.В. Уфимцевої [17], Н.І. Жинкіна[5], Л.И. Божович [3], Б.Ф. Ломова [12] та ін. поняття “мотив”, “мотивація” наповнилось науковим змістом, визначились його суттєві ознаки; мотивація навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення іноземної мови досліджувалась такими науковцями, як І.О. Зимня [8], Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобська [9]; Л.Л. Вохмина., Е.В. Нечаева [4], Л.І. Бірова[2], та ін.; у процесі навчання рідної мови - А.К. Маркова [13], А.М. Матюшкін [14] та ін.

Завдяки зазначеним дослідженням у науковій спільноті склалось розуміння мотивації. Під мотивацією навчально-пізнавальної діяльності розуміють сферу детермінації поведінки

особистості, у тому числі навчальної поведінки.[13, с. 5]. У словнику методичних термінів мотив тлумачиться як “поштовх до діяльності, пов’язаної із задоволенням потреб людини; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб’єкта і визначають її спрямованість. У якості мотиву є властиві суспільству об’єктивні цінності, інтереси, ідеали... Мотивація - процес дії мотива. Ієрархію основних об’єктивних чинників, що визначають мотиви вибору іноземної мови в якості об’єкту вивчення можна представити таким чином: необхідність використання мови у майбутній діяльності, отримання доступу до існуючої на іноземній мові інформації, усвідомлення ролі мови як мови посередника [16, с. 148]. І хоча остаточної крапки поставити у визначенні сутності цих понять неможливо, оскільки навіть психологи вважають, що поняття “мотив” є “одним з найбільш багатозначних і гнучких” [11,с.191], всеж-таки для викладача є важливим розуміння того, що існує зовнішня і внутрішня мотивація. Зовнішня мотивація складається під впливом зовнішніх умов (вплив середовища, батьків, вчителів). Для студента-іноземця вибір спеціальності, тобто вивчення іноземної мови, міг скластися під впливом батьків і друзів, діяльності викладачів, умов навчання, оснащеності навчального процесу і т. ін. Внутрішня мотивація формується в результаті якісних змін у психічному розвитку особистості, в залежності від спрямованості особистості, від характеру її відчуттів у процесі навчальної діяльності, оскільки у мотивації суттєву роль відіграють емоції, які відображують

відношення між мотивами і реалізацією. Психологи, досліджуючи складники мотивації, визначають функції кожного компоненту мотивації: потреба виконує активізуючу функцію (А.М. Матюшкин [14]); мотив – збуджуючу (Л.И. Божович [3]), мета - спрямовуючу та конструювальну (Б.Ф. Ломов [12]); смисл – осмислювальну, смислоутворювальну; емоція – регулювальну (А.В. Запорожец [7]). Всі ці компоненти у взаємозв'язку забезпечують активність і саморегуляцію особистості.

В дійсності, як зазначає О.М. Леонт'єв, зовнішні та внутрішні мотиви діють одночасно, хоча і з різним ступенем домінування [10]. Володіння інформацією про внутрішні та зовнішні мотиви студентів у навчанні важливо для учнів та студентів, які ще не зовсім визначились, з якою метою вони вивчають мову, де це їм знадобиться у житті, або як це позначиться на їхньому іміджу. Але ж студент-іноземець, вибравши для себе спеціальність “російська мова та література” чітко визначився, що він хоче бути вчителем, викладачем або перекладачем, працівником телебачення чи дипломатом. Чи потрібно формувати його мотиваційну сферу, здійснювати зовнішній вплив на мотивацію особистості? Яка мотивація до навчання потрібна такому студентові? Як подолати ту складність, про яку пише Н.І. Жинкін: “...Треба примусити учня говорити на цікаву для нього тему потрібними нам словами”[5,с. 168].

Метою нашої статті є з'ясування того, яка мотивація потрібна іноземному студенту, свідомо обравшому філологічну спеціальність;

що може впливати на формування мотиваційної сфери та як в основних засобах навчання доцільно використати ці чинники для підвищення ефективності навчального процесу.

У процесі пошуку відповідей на поставлені запитання нами використовувались такі **методи**: метод аналізу підручників та теоретичної літератури, пов'язаної з досліджуваною проблемою; метод анкетування студентів з метою виявлення мотивів вибору спеціальності та мотивів вивчення мови; метод узагальнення здобутої інформації.

Виклад основного матеріалу. Студента, який свідомо обрав спеціальність, мотивує власне його життя: наскільки комфортно почуває себе особистість у навчальному процесі та наскільки він хоче занурюватись знову й знову в нього. А що потрібно для того, щоб студент із задоволенням і бажанням занурювався у навчання? На це запитання у нас склалась відповідь в результаті анкетування китайських студентів 1 курсу, обравших спеціальність “російська мова та література”.

Перед нами постало завдання виявити особливості контингенту, який обрав спеціальність “російська мова та література”, його якісний склад та мотивацію до навчання.

З метою розв'язання завдання ми провели анкетування серед студентів-першокурсників Ланньчжоуського університету, Інституту іноземних мов та літератури (КНР), аналіз результатів якого допоміг з'ясувати важливі чинники для мотивації навчання. Відповіді на

перше запитання анкети (*Чому ви вибрали спеціальність “російська мова та література”?*) показали, що з 56 студентів 18 обрали спеціальність тому, що було легше вступити до вишу; 14 - тому що легше буде влаштуватись на престижну роботу і стати матеріально забезпеченою людиною; 8 осіб обрали спеціальність тому, що їм подобається вивчати мови; 7 - за порадою батьків; для трьох осіб це буде додаткова спеціальність до основної; 4 особи мають різні причини: проживання на кордоні з Росією, бажання навчатись за кордоном і т.ін. Отже, третя частина студентів є випадковим контингентом і не мають ані внутрішньої ані зовнішньої мотивації. Внутрішній мотив (стати забезпеченою людиною і влаштуватись на гарну роботу) мають 14 осіб. Такий мотив може привести до старанного і кропіткого навчання, як і для 7 осіб, що потрапили до вишу за порадою батьків (може так статися, що за умови виникнення інтересу вони саме тут знайдуть себе і навчання їм сподобається). Прийшли за покликанням 8 осіб - саме вони мають інтерес до вивчення мов, мають глибокий внутрішній мотив.

Таким чином, можна говорити, що усвідомлений вибір спеціальності (з різних мотивів) стався у половини студентів (28 осіб), останні ж - випадкові люди. Та у процесі навчання сталися перетворення: на запитання, чи подобається їм навчатися російської мови, 42 особи відповіли “так” і лише 6 осіб - “ні”; ще 6 осіб не визначились. Маємо картину, коли протягом першого року навчання виник інтерес до вивчення мови і відбулось формування мотивації.

Сильним мотивом у навчанні є уявлення особистості, ким вона хоче працювати у майбутньому. Як показало анкетування, студенти уявляють себе у майбутньому перекладачами (20), викладачами вишів (13), журналістами та співробітниками телебачення (12), вчителями російської мови (5), дипломатами (3), викладачем китайської мови за кордоном (1), композитором (1), письменником (1).

Виявилось, що більшість контингенту складають майбутні перекладачі, журналісти, викладачі, отже цей чинник має ураховуватись укладачами підручників та інших засобів навчання під час добору лексики, тематики текстів та методів, котрі будуть сприяти підготовці до майбутньої професійної діяльності, що може стимулювати навчання.

Засвоєння мови - процес складний та довготривалий, про що засвідчують і викладачі і студенти. Що треба зробити, щоб цей процес відбувався легше? З таким питанням ми звернулись до першокурсників і отримали дані, які розміщені в таблиці 1.

Таблиця 1. Способи підвищення ефективності засвоєння мови (думка студентів)

| Форми роботи | Засоби | Кількість |
|----------------|--|-----------|
| Цікаве заняття | Використання пісень, фільмів, відеозаписів, мультфільмів, телепередач, цікавий | 25 |

| | | |
|---|--|----|
| | підручник | |
| Збільшення частки аудіювання: потрібен мовленнєвий стандарт | Бесіди з іноземними викладачами, консультування, спілкування з російськомовними друзями-студентами | 7 |
| Позааудиторні форми роботи російською мовою | Різного характеру заходи, у тому числі розважальні | 3 |
| Тренування пам'яті | Знайомство зі способами запам'ятовування слів; читання, аудіювання, виконання вправ | 10 |

Як засвідчують отримані дані, половина студентів вбачають полегшення у засвоєнні мови через засоби навчання, що підвищують інтерес до вивчення мови; значна частина студентів вважає ефективним засобом спілкування з іноземцями та збільшення частки аудіювання. Не менш важливим є чинник тренування пам'яті - ознайомлення з прийомами запам'ятовування нових слів.

Проаналізувавши отримані дані, ми дійшли такого висновку: інтерес до навчальної діяльності визнається студентами як рушійна сила у навчанні, а інтерес підтримується засобами навчання, нетрадиційними формами і методами їх організації.

Порівняємо, які мотиви до вивчення іноземної мови визначили науковці у російських студентів у 2010 році: а) вивчаю тому, що є у програмі (60%); б) щоб не відрахували (19%); в) хочу мати гарну роботу, успішну кар'єру (10%); г) щоб подорожувати за кордон (6%); д) тому що цікаво (5%) [4].

Як бачимо, і серед китайських студентів і серед російських дуже низький відсоток тих, хто хоче отримати філологічну спеціальність тому, що їм цікаво вивчати мову, тобто для всіх інших сам процес навчання, виконання навчальної діяльності (а це внутрішні мотиви) є нецікавим, отже навчання не може бути високоефективним.

На нашу думку, студентів потрібна мотивація не в цілому до навчальної діяльності, а до виконання кожного виду діяльності на кожному занятті; потрібно відчуття упевненості у тому, що навчання є успішним і принесе бажаний результат; потрібно породження інтересу не лише до засвоєння мови, а й культури народу-носія мови. А це залежить від майстерності викладача, його організаторських та творчих здібностей, від того, які засоби навчання він використовує, як організовує учіння студентів у позааудиторній роботі і т. ін.

Які ж засоби містять чинники, що мотивують до навчання? Наша колега з Болгарії І.Л. Бірова (Софійський університет ім. А. Клімента Охридського) проаналізувала, наскільки часто викладачі використовують, наприклад, ігрові методи (а всім студентам

подобається гра як метод навчання), що мотивують навчальну діяльність. Дослідниця виявила, що 96, 8% викладачів сприймають гру як такий метод, що у поєднанні з іншими може дати високі результати, однак використовують їх недостатньо, через те що у навчальних комплексах, якими вони користуються, гра як метод представлена недостатньо. Зазвичай не знаходять її у комплексах 33% викладачів, знаходять іноді -42%, знаходять - 18%. Авторка статті доходить висновку про дефіцит завдань, мотивуючих виконання видів навчальної діяльності[2]. Майже аналогічне опитування (онлайн-тест) було організовано журналом “Русский язык за рубежом” у 2016 році. Авторка статті А.Н. Матрусова зазначає, що серед матеріалів, які “оживляють” атмосферу на занятті та сприяють мотивації навчання лідирують пісні (77%), кінофільми, мультфільми, ігри. Показовим є той факт, що 85% викладачів знаходять або готують такі матеріали самостійно [14, с. 68 - 69]. Треба зазначити, що всеж-таки існують прекрасні посібники [15], але їх недостатньо.

Нам пощастило взяти участь у процесі добору аудіовізуального матеріалу до експериментального підручника Статівки В.І. “Українська мова” (для китайських магістрантів спеціальності “російська мова та література”), і ми мали нагоду проаналізувати його на предмет мотивуючого потенціалу.

Як відомо, у сучасної молоді домінує візуальна або слухова пам'ять (якщо зір послаблений), а тому легше запам'ятовується і з

цікавістю сприймається ілюстрований матеріал та аудіозаписи. Саме тому в кожній темі підручника закладено декілька ілюстрацій (картин відомих художників, сучасних фотографій, малюнків, слайдів, візитівок видатних людей, таблиць і т. ін.), з якими організовується різноманітна діяльність: від конкурсів “Хто більше...?” до розгорнутих діалогів-розпитувань, описів, обговорень.

Одним з сильних мотивуючих засобів є імітація майбутньої професійної діяльності. Як було зазначено, більше половини китайських магістрантів хоче працювати журналістами, перекладачами, співробітниками на телебаченні. Мотивуючим винаходом автора є підготовка і створення у процесі навчання телепередачі “Новини дня.” Саме цей формат телепередачі дозволяє протягом засвоєння курсу поступово готувати її фрагменти: від повідомлень про погоду до репортажів про міжнародне, внутрішнє (політичне і економічне) життя країни, про культурні та спортивні події. Оволодіння мовою у такий спосіб створює мовленнєву ситуацію, близьку до природньої та стимулює застосувати всі внутрішні резерви, щоб упевнитись у власних силах, а може, й стати переможцем - тоді відеозапис зі студентом у ролі телерепортера чи ведучого телепередачі зберігається для історії курсу.

Можна помітити, що у підручнику склався певний алгоритм формування уміння створювати тексти різних жанрів : 1) слухання тексту того жанру, якого навчатимуть; 2) аналіз тексту: змісту,

структури жанру, мовленнєвого наповнення; 3) аналіз моделі жанру; 4) перегляд фрагменту телепередачі “Новини дня”, що відповідає жанру і тематиці; співставлення аналізованого тексту з текстом телепередачі; 5) збагачення мовлення та відпрацювання граматичних навичок на дидактичному матеріалі, котрий складатиме денотативний план створюваного тексту; 6) створення тексту заданого жанру та моделювання ситуації телепередачі.

Систему жанрів і тематику визначає структура телепередачі: від повідомлення про погоду до повідомлення і репортажу про міжнародні події, події політичного та економічного життя країни, культурне життя та спорт.

Покажемо на матеріалі однієї теми, як реалізується цей мотивуючий засіб в експериментальному підручнику.

Тема 3. Адміністративний поділ, географічне положення України і Китаю. Погода і клімат.

Структура тексту-повідомлення (про погоду) у “Новинах дня”

Після дощу буває ясна погода.

Прислів'я

Слухання

Щодня або щовечора ви слухаєте і дивитесь новини дня. Окрім новин з життя країни ви хочете дізнатись, яка погода буде завтра вдень чи вночі. Послухайте таке повідомлення з вуст викладача.



“Телеведуча: А тепер про погоду. З прогнозом погоди на завтра нас познайомить метеослужба України.

- Доброго дня, шаноні телеглядачі! Завтра очікується на всій території України переважно сонячна погода.

На північному сході погода суха, вологість складатиме 72. Вітер помірний, 2-3 метри за секунду. Температура повітря сягатиме +18 градусів.

На півдні тепло і сонячно. Температура повітря 19 градусів вище нуля. Вітер слабкий до помірного.

Дещо прохолодніше буде на заході, в Рівненській, Хмельницькій, Івано-Франківській областях. Тут циклон затримався, і холодне повітря буде ще один день. Температура повітря 9 градусів вище нуля, а вологість -78. Вдень хмарно, очікуються короткі дощі. Вітер сильний, поривчастий.

На півночі країни буде сонячно, температура повітря наблизиться до +20, вітра не очікується.

Тож бажаємо такої сонячної погоди кожній оселі!

Запитання по тексту:

1. Про що йшлося у тексті? Сформулюйте тему повідомлення.
2. В тексті зустрічались слова *вітер, повітря, температуру повітря, погода, небо*. Хто з вас більше назве слів, що характеризують ці явища?

Зразок: *вітер (який?) сильний, помірний, слабкий, 2-3 метри за секунду*

3. Яка погода на всій території України?
4. Яка погода назавтра на північному сході? Яка температура повітря? Який вітер?- Прочитайте у тексті.
5. Де погода буде прохолоднішою?

6. Яке побажання звучить наприкінці?
7. Які нові слова зустрілись у тексті?
8. Перекладіть запитання на слайді з російської мови на українську і дайте повну відповідь на нього.



Впр.1. Ознайомтесь з моделлю тексту-повідомлення про погоду.

Модель тексту -повідомлення

1. *Зачин-вітання.*

2. *Погода на всій території країни.*

Варіант 1. Сьогодні над територією України панує... погода.

Варіант 2. Погода в Україні сьогодні. Метеорологи відзначають по всій території ... (різке , поступове) зниження(або

підвищення) температури повітря... Температура повітря наблизиться до +27(двадцяти семи) градусів.

3. Погода в окремих регіонах країни.

На півдні країни у ... областях очікується ... погода. Температура повітря сягатиме.... Вітер ...

На південному сході буде...Температура...Вітер...Вологість повітря...

На півночі (у північних регіонах країни)Температура... Вітер... Вологість повітря...

На заході (у західних областях)Температура... Вітер... Вологість повітря...

4. Кінцівка-побажання.

а) То ж , бажаємо сонячної погоди кожній оселі;

б) Нехай негода не впливає на ваш настрій;

в) За вікном завірюха, а в домі нехай завжди буде тепло і затишно.

11.Знайдіть у тексті для слухання частини, які відповідають кожному пункту моделі. Прочитайте їх і перекажіть.

Впр.2. Ми готуємось стати тележурналістами і вести передачу “Новини дня”. Одна з рубрик телепередачі - новини про погоду.

Подивимось фрагмент телепередачі та дізнаємось, чи того ми навчались. Знайдемо те, чого не було в аналізованій моделі тексту.

Увага!

Якщо хочуть дізнатись про час події, запитують *Коли...?* Найчастіше для позначення часу використовуються прислівники, що відповідають на питання *коли? Коли буде дощ? - Дощ буде вночі.*

Впр.3. Прочитайте і поясніть, як утворились прислівники, що позначають час дії: від якої частини мови і за допомогою яких афіксів.

| Іменники | Прислівники |
|----------|-----------------------------|
| День | Вдень, щоднини |
| Ніч | Вночі, щоночі |
| Вечір | У(в)вечорі, щовечора |
| Ранок | Вранці, щоранку |
| Обід | Пообіді, щобіду |
| Літо | Влітку, щоліта |
| Весна | Навесні, щовесни |
| Осінь | Восени, щоосені |
| зима | Взимку, щозими |

11. Дайте відповідь на запитання, використовуючи прислівники:

Коли буде тепла погода? Коли очікується холодна погода?

Впр.4. Прочитайте та запам'ятайте лексику для опису погоди.

Як можна сказати про погоду:

а) *циклон і антициклон*: наближається циклон, пересувається циклон, поширюється циклон, він приніс із собою...;

б) *погода*: погода змінюватиметься, буде сталою протягом... (тижня, дня), сонячна, хмарна, тепла, холодна, дощова, сніг, завірюха ;

в) *температура*: температура повітря наблизиться до ..., температура повітря сягатиме... градусів, температура підвищиться, буде поступово знижуватись, найвища та найнижча температура у...;

г) *вітер*: сильний, поривчастий, місцями до 10 метрів за секунду; слабкий до помірного; північний, південний.

Впр.5. Поясніть значення фразеологізму *робить погоду*.

Мама запитала сина, чи збирається він приїхати додому на канікули.

-Ні, матусю, не приїду. Аня хоче бути вдома.

- То у вашій сім'ї погоду робить Аня.

Впр. 6. Прочитайте народні прикмети про погоду. Використайте їх у своєму повідомленні про погоду.

Холодна зима — тепла весна.

Зима тепла — літо холодне.

Безхмарне небо взимку — до морозу.

Зірки яскраво блищать — до морозу.

Якщо на початку осені вже багато снігу — весна буде рання.

Ластівки літають низько — до дощу.

Впр .7. Щоб розповісти, в якому напрямі просувається циклон чи насувається негода, або в якому напрямі збираєтесь подорожувати, треба знати назви напрямів сторін світу. Запам'ятайте їх.

Північ

Північно-західний напрям Північно-східний напрям

(південний схід)

(північний схід)

Захід

Схід

Південно-західний напрям Південно-східний напрям
(південний захід) (південний схід)

Південь

11. Поясніть, як, на вашу думку, походять слова *південь*, *північ*?

Впр.8. Роздивіться політичну карту країни. Дайте відповіді на запитання.

Зразок: *Де знаходиться місто Запоріжжя? Запоріжжя знаходиться на південному сході країни.*

1. Де знаходяться міста Донецьк, Луганськ, Харків?
2. Де знаходяться міста Луцьк, Львів, Ужгород?
3. Де знаходиться місто Київ?
4. Де розташовано місто Одеса?
5. Де розташований Херсон?



Впр. 9. Знайдіть географічну помилку у реченнях. Як ви будете розмірковувати?

Сімферополь знаходиться на південному сході. 2. Полтава знаходиться на північному сході України. 3. Суми знаходяться на південному сході країни. 4. Київ розташований у центрі країни. Житомир знаходиться на півдні.

Впр.10. Побудуйте речення за схемою: де, коли, яка погода очікується в регіонах?



Політична карта Китаю.

Впр.11. Роздивіться політичну карту Китаю. Правильно поєднайте словосполучення двох колонок, спираючись на карту.

| | |
|-----------------------|---------------------|
| Китай знаходиться | В центрі Європи |
| Ланьчжоу розташований | В центрі Китаю |
| Китай межує з | З десятьма країнами |

| | |
|--|-----------------------------------|
| Україна межує з | З сімома країнами |
| Північні кордони Китаю | Росією, Монголією та Казахстаном |
| Внутрішня Монголія знаходиться | На півночі країни |
| Китай межує з В'єтнамом, Лаосом, Бірмою, Непалом | На півдні країни |
| На заході Китай межує з | На сході Євразійського континенту |
| | Індією, Киргизстаном, Казахстаном |

11. Розкажіть, де ви (або ваші батьки) живете. Використовуйте у мовленні назви напрямів сторін світу.

Впр. 12. Уявіть, що ви хочете розпитати про положення країни на карті світу, про її межі, про місце знаходження міст Китаю. Сформулюйте запитання до товариша, а він відповість на них.

Впр. 13. Розкажіть викладачеві, спираючись на карту, які провінції є у Китаї і де вони знаходяться.

Журналістські навички розвиваються поступово на протязі засвоєння курсу та з урахуванням соціокультурної тематики. Наприклад, наступний жанр, якого навчаються магістранти - репортаж, і доцільно використаний він як засіб мотивації і розвитку мовленнєвої діяльності у процесі узагальнення теми “Відмінки іменника. Сполучуваність прикметників і займенників з іменниками”. Соціокультурна тема - міжнародне, політичне та економічне життя країни і т.ін.

Підсумкова контрольна робота, на якій перевірятиметься рівень сформованості умінь говоріння, міститиме таке завдання: Підготуйте фрагменти телепередачі “Новини дня”: 1) анонс; 2) міжнародне життя країни; 3) внутрішнє життя країни: політичне та економічне; 4) новини культурного життя; 5) новини спорту; 6) погода.

Висновки. Розуміючи внутрішні мотиви навчання студента, викладачу легше зорієнтуватись і зробити доцільну організацію навчального процесу: вибрати методи і засоби навчання (підручник, дидактичні матеріали, що відповідають інтересам студента).

Серед мотивуючих засобів (пісня, мультфільм, відеофільм, ігри) для дорослої людини важливо спробувати себе у професійній діяльності, тому імітація професійної діяльності є тим чинником, який максимально наближає навчальну ситуацію до реальної та стає сильним мотивуючим засобом.

До основного чинника долучаються також ігрові завдання (конкурси під час перевірки знання словника теми, відеозаписи для історії курсу, робота з ілюстраціями та ін.), що робить навчання цікавим і легким, створює ситуацію комфорту.

Важливим мотивуючим чинником є те, що під час контрольних робіт перевірка рівня сформованості мовленнєвої компетентності (говоріння) пов'язано зі створенням вивчених жанрів.

Література

1. Азимов Э.Г. Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий /Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин...М.,2009 .

2. Бирова Л.И. Игра как метод в обучении РКИ (Результаты одного исследования)//Русский язык за рубежом.-№ 1.-2016.-С.15-21

3. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения // Познавательные интересы и условия их формирования в детском возрасте. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – Вып. 73. – С. 27–69.

4. Вохмина Л.Л., Нечаева Е.В. Содержание понятия мотивации в преподавании русского языка как иностранного (теория и практика)//Русский язык за рубежом.-№ 1.-2016.-С.4 - 13

5. Данилова О.А., Конова Д.В., Дукин Р.А. Роль мотивации в изучении иностранных языков//Язык. Культура. Общество:Сборник научных трудов.2010. <http://yazikinfo/a/rchiv.p hp>.Вып. 2

6. Жинкин Н.И. Избранные труды / Н.И. Жинкин.-М.,2002.

7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды/ А.В.

Запорожец. – М.: Наука, 1986.

8. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе/ И.А. Зимняя. - М.:Просвещение, 1991
9. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Мотивация познавательной деятельности. – М.: Просвещение, 1972.
10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. -М.:1971
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности.-М., 2003
12. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студ-тов пед. ин-тов / Сост. В.В.Мироненко / Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – С. 108–113.
13. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983
14. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении/ А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972.
15. Матрусова А.Н. Занимательный русский: использование нескучных материалов на уроке РКИ/Русский язык за рубежом.-№ 1.- 2016.- С. 68 - 70
16. Соосар Н. Замкова Н. Интерактивные методы преподавания. Настольная книга преподавателя/ Н. Соосар, Н. Занкова. - М., 2004
17. Уфимцева Н.В. Мотивация в речевом воздействии // Оптимизация речевого воздействия / Отв. ред. Р.Г. Котов. – М.: Наука, 1990. – С. 68–91.

Стативка В. И., профессор Института иностранных языков и литературы Ланьчжоуского университета (КНР)

**ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА “УКРАЇНСЬКА МОВА” КАК
ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ЯЗЫКА
ДЛЯ КИТАЙСКИХ МАГИСТРАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
“РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА”**

Стативка В.И. Принципы построения курса "Українська мова" как второго иностранного близкородственного языка для китайских магистрантов специальности "русский язык и литература". В статье освещаются принципы построения курса (программы и учебника) "Українська мова" для китайских магистрантов специальности "русский язык и литература" и иллюстрируются примерами из экспериментальных программы и учебника, описывается этапность усвоения второго иностранного близкородственного языка, обосновывается объем содержания и дозировка его в аудиторные и внеаудиторные занятия.

Постановка проблемы. В современном мире, характеризующемся мобильностью отношений как на личностном уровне, так и на межгосударственном, возникает острая потребность в специалистах, владеющих не одним, а несколькими языками, хотя бы в пределах одной языковой группы, например, восточно-славянской.

Современный коллегиальный характер решения политических, экономических, научных, образовательных, культурных задач востребует полиязыковую личность филолога как переводчика, референта, преподавателя, ученого. В этой связи наиболее оптимальным путем подготовки полиязыковой личности в пределах одной языковой группы является включение в учебный план для магистрантов-филологов специальности «русский язык и литература» краткосрочного курса второго иностранного близкородственного языка из группы восточно-славянских языков – украинского.

В науке известны описания методик обучения второму иностранному языку. Например, В. Е. Акоста, Н.Н. Чичерина исследуют проблему обучения грамматике второго близкородственного иностранного языка (но это французский и испанский языки, немецкий и английский, у которых степень родства не столь высока, как у русского и украинского) [1], [12]; И. Л. Бим неоднократно излагает в печати собственную концепцию обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского) [2]; имеются учебники, в которых отводятся разделы методики обучения второму иностранному языку [10], [11], [6], а также появляется немало учебников для изучения украинского языка как первого иностранного «с нуля» [8], [10] и др. Но в основе описанных методик и разрабатываемой нами могут быть общими только психологические закономерности усвоения второго иностранного языка и базовые принципы [7],[4],[5],[12]. Содержание

же, его объем, структура и этапность усвоения, методы и приемы работы должны существенно отличаться.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и презентация краткосрочного экспериментального курса украинского языка (программы и учебника) для китайских магистрантов специальности «русский язык и литература».

Созданию курса предшествовало исследование, основными **методами** которого являются теоретический анализ научной психологической, лингвистической, методической литературы по проблеме обучения второму близкородственному иностранному языку; наблюдение над учебным процессом с целью изучения контингента; лабораторный эксперимент, с помощью которого устанавливались способности магистрантов к языковому переносу, скорости восприятия сходных и отличительных явлений в русском и украинском языках.

Изложение основного материала. Высокая степень родства языков (в фонетике, грамматике и лексике), учет психолингвистических закономерностей и принципов обучения второму иностранному близкородственному языку позволяет предположить, что основы украинского языка могут быть усвоены за короткий период времени (74 академических часа).

Цель такого курса («Украинский язык» для иностранных магистрантов специальности «русский язык и литература») –

формирование полиязыковой личности, владеющей коммуникативной компетентностью, необходимой для осуществления межкультурного общения на уровне диалога культур а также для преподавательской деятельности.

Задачи курса, определяющие его содержание, состоят в формировании *коммуникативной компетентности* личности, которую составляют следующие компетенции:

а) *лингвистическая компетенция* (владение определенной суммой знаний о языке как системе на фонетическом, морфемном, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях; владение умениями и навыками оперирования изученными языковыми средствами в целях анализа языковых единиц, их структуры и функции, в целях установления особенностей употребления языковых единиц в определенной ситуации);

б) *речевая компетенция* – словесное выражение мысли, оформленное с учетом экстралингвистических и лингвистических правил, подчиненное достижению коммуникативной цели;

в) *дискурсивная компетенция* – способность понять и достичь связности отдельных высказываний в значимых коммуникативных моделях;

г) *стратегическая компетенция* – способность использовать вербальные и невербальные стратегии для восполнения пробелов в знаниях и умениях (*когнитивные* – выполнение операций анализа, сопоставления, обобщения, переноса знаний в новую область, нахождение или изобретение способов решения познавательных задач; *социальные* – ориентация в социуме с целью оптимального достижения учебных целей;..) ;

д) *социокультурная компетенция* – определенная степень знаний о культуре и традициях народа-носителя языка;

е) *социолингвистическая компетенция* – знание и учет социального контекста, в котором происходит общение.

В данном курсе при создании программы и учебника, при отборе содержания обучения учитывались *психолингвистические закономерности* овладения вторым иностранным языком: 1) формируемое металингвистическое сознание личности позволяет заметно легче и быстрее осуществлять грамматические операции, переносить имеющиеся знания и лингвистический опыт в область второго иностранного языка, опираться на более развитые чувство языка и языковую догадка; 2) расширение сферы применения переноса имеющейся психолингвистической базы в новую область, то есть использование личностью в речевой деятельности того, что ей известно из области первого иностранного языка, в новых

обстоятельствах, что позволяет быстрее овладевать большим объемом содержания [5; 7].

Обозначенные психолингвистические закономерности предопределили принципы построения курса, отбора содержания и дидактического материала, выбор методов обучения.

Основными принципами построения программы курса «Украинский язык» (для иностранных магистрантов специальности «русский язык и литература») являются следующие:

- *Принцип комплексности учебного процесса*, который требует взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.
- *Принцип концентрической прогрессии* в подаче и усвоении материала: от элементарного представления о лингвистическом явлении, от элементарных умений – к постепенному обогащению знаниями об этом явлении и совершенствованию умений.
- *Принцип итеркультурной / социокультурной / межкультурной направленности* обучения, который позволяет вместе с усвоением языка усваивать особенности культуры народа–носителя языка в сопоставлении с родной культурой.
- *Принцип когнитивной направленности процесса обучения*, который предполагает не передавать готовое

лингвистическое знание, а делать овладение вторым иностранным языком процессом открытия языка, процессом исследования и экспериментирования.

- Сопоставительный принцип (сопоставление коррелирующих и безэквивалентных фонетических явлений, графических знаков, отдельных категорий и форм частей речи; сопоставление всех морфологических категорий части речи, синтаксических категорий, соответствующих изучаемым темам) применяется с целью выявления общих признаков, которые переносятся из области русского языка в украинский без изменений, и отличительных признаков, усвоение которых требует формирования дополнительных знаний, умений и навыков.
- *Принцип аутентичности* учебных материалов, то есть сохраняющих характеристики естественного речевого произведения, даже если они методически обработаны, подготовлены к педагогическому процессу, востребующий естественное речевое взаимодействие в неофициальной обстановке.
- *Принцип самостоятельности* при изучении второго близкородственного иностранного языка проявляется в увеличении доли самостоятельной учебной деятельности студента при овладении языком

- *Принцип интенсификации*, реализующийся за счет сформировавшегося метаязыкового сознания, когнитивных и социальных стратегий в учении, за счет положительного переноса и при условии использования таких приемов, как увеличение объема одновременно вводимого материала (грамматического и лексического), регулярной повторяемости материала и “попутного” включения дополнительных сведений помимо основной темы, изменения характера и объема домашнего задания.
- *Принцип мотивации* учебной деятельности, заключающийся в формировании мотивационной сферы учебной деятельности студента различными способами и средствами: от визуализации учебного материала до имитации будущей профессиональной деятельности.

Содержание курса рассчитано на усвоение в 3 этапа. *Первый этап – вводный (6 ч. – один тематический блок «Якщо хочеш швидко заговорити українською»)* предполагает погружение в речевую среду, овладение произношением безэквивалентных звуков, правилами чтения, сопоставление основной лингвистической терминологии и перенос терминологии в область украинского языка. На первом этапе включаются самые необходимые сведения для активизации переноса имеющихся знаний, умений и навыков из русского языка в область украинского, а также минимум информации о наиболее активно

употребляющихся в речи языковых единицах и их категориях (имя существительное имя прилагательное (род, число, именительный падеж), сочетаемость существительного и прилагательного в именительном падеже; глагол, неопределенная форма глагола (в сопоставлении с русским языком); синтаксические конструкции (вопросительные предложения (*Де...? Який...? Що він хотів?*); жанры речи – информационное сообщение).

Второй этап – основной курс украинского языка (66 ч. – включает семь тематических блоков и представляет собой минимизированную систему знаний о языке (морфологии и синтаксисе), комплексе речевых жанров (дефиниция, описательная и сравнительная характеристика, репортаж, комментарий к презентации и некоторые другие) и сведения из области культуры, традиций и быта народа-носителя языка и народа, к которому принадлежит студент.

В состав основного курса не вошли сведения по лексикологии: предполагается их полный перенос из области русского языка, так как понятийный аппарат полностью совпадает. Сведения по морфемике и словообразованию также усваиваются на основе переноса. Представляются они в приложении к учебнику в форме таблиц, которыми студенты могут воспользоваться, восстанавливая имеющиеся знания, так как эти сведения востребуются в ходе практической учебной деятельности.

Третий этап – итоговый контроль учебных достижений студентов (4 ч.) Итоговый контроль лексико-грамматических знаний и умений осуществляется с помощью тестирования и выполнения заданий, включающих осложненное списывание (со вставкой, с изменениями) и конструирование; речевая деятельность (чтение) проверяется традиционно: чтение и выполнение тестовых заданий; говорение – разработка и проведение телепередачи «Новости дня» (полная или фрагмент); или выступление на заседании Международного студенческого клуба украино-китайской дружбы (тему указывает преподаватель).

Структура программы и учебника отражает этапность овладения языком и системную последовательность. Программа представляет собой две части: знания (система понятий и правил, языковых фактов) и учебные достижения студентов (комплекс умений и навыков, которыми к концу обучения овладевает студент; они же составляют его лингвистическую, стратегическую и речевую компетентности). В каждом тематическом блоке определяется содержание речевой деятельности студентов в такой последовательности: название вида речевой деятельности и (напротив, в колонке «Навчальні досягнення студентів») перечисляются виды работы и комплекс умений и навыков, которые составляют социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную компетенции). Все вместе компетенции являются составляющими

коммунікативної компетенції. Зміст програми повністю знайшов відображення в підручнику.

Програма має додаток, в якому викладаються критерії оцінювання навчальних досягнень студентів, зразки завдань для кінцевої контрольної роботи та календарне планування.

Розглянемо більш детально зміст та структуру програми та експериментального підручника.

ПРОГРАМА

Другий етап – основний курс української мови: морфологія та синтаксис (66 г.)

Блок 2. Поширюємо коло знань про іменник (10 г.)

| | |
|---------------|---------------------------------------|
| Знання | Навчальні досягнення студентів |
|---------------|---------------------------------------|

| | |
|---|---|
| <p>Морфологія.</p> <p>Іменник. Рід іменників, особа/неособа, власна назва та загальна назва.</p> <p>Творення множини іменників.</p> <p>Узгодження прикметників з іменником в роді, числі та називному відмінку.</p> <p>Синтаксичні конструкції: <i>Хто це? Що це? Що робить? Де..? Який...?</i></p> <p>Синтаксичні конструкції: <i>Якщо..., то....</i></p> <p>Конструкція з дієсловом <i>могти</i>: <i>Можу робити, читати...</i></p> <p>Визначення-</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Порівнює сутність, граматичні ознаки, синтаксичну функцію іменника в українській та російській мовах ● Знаходить іменники у тексті, визначає їх рід, число, особа чи неособа, власна чи загальна назва ● Розподіляє іменники у групи за граматичними ознаками ● Аналізує творення множини іменників чоловічого, середнього та жіночого роду у називному відмінку та узагальнює висновки ● Утворює множину іменників різних родів ● Випишує словосполучення із тексту «іменник+прикметник» у називному відмінку ● Вставляє пропущені закінчення іменників та прикметників ● Сполучує іменники в однині і множині з прикметниками у називному відмінку ● Замінює іменники особовими займенниками у називному відмінку |
|---|---|

| | |
|---|--|
| <p>дефініція. Текст-опис (картин видатних художників України та Китаю). Соціокультурна компетенція: Украї нська сім'я. Національний характер українців та вияв його у побуті. Мистецтво живопису, що відтворює життя українського народу. Знайомство. Прощання. Комплімент. Кольорова та квіткава символіка в Україні та Китаю</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Правильно вживає іменники тематичних груп (сім'я, професії, простір, квіти, посуд, сервірування столу, мистецтво, подорож за кордон) у мовленні відповідно до мовленнєвої ситуації |
| <p>Мовленнєва діяльність Слухання</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Сприймає на слух основний зміст тексту ● Запам'ятовує незрозумілі місця в тексті і |

| | |
|----------------------|---|
| <p>Письмо</p> | <p>основі поданої моделі тексту</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Переказує фрагменти тексту (детально) ● Створює текст-розповідь на основі запитань (батькам про свою подорож) ● Створює діалог-знайомство з компліментом господарям, діалог-розпитування (про сім'ю, про навчання, про переліт в іншу країну) ● Списує речення з ускладненням ● Складає і записує речення заданої структури ● Випишує фрагменти з тексту у відповідності до завдання ● Складає і записує речення-відповіді на запитання ● Створює текст-опис картини |
|----------------------|---|

Представлений фрагмент програми реалізується у підручнику у відповідності до зазначених принципів навчання. Обсяг статті не дозволяє продемонструвати всі теми блоку №2, але одну тему ми все ж розмістимо.

Блок 2.

Тема 1 (2 год). Іменник. Особа та неособа.

Прислівник, який позначає місце і напрям.

Синтаксичні конструкції: Хто це? Що це? Де..? Який...?.

Визначення-дефініція.

Українська сім'я. Побут.

Знаєте що зробити, щоб у світі був мир?

Ідіть додому та любіть свою сім'ю.

Мати Тереза

Слухання

Ми вивчаємо українську мову та знайомимось з Україною. Основа будь-якої держави – це люди, їхні сім'ї. Які українці? Які їхні сім'ї?

Науковці називають такі позитивні риси національного характеру українців, як працьовитість, охайність, ощадливість, доброзичливість, гостинність, комунікабельність, сентиментальність, співучість та інші.

Найважливіша риса, яка визначає все – це працьовитість. Українці багато працюють і люблять, щоб праця приносила результати: щоб мати гарну хату (будинок), щоб у хаті було чисто і

красиво – рушники на стінах, скатерті на столах, вишивані покривала та простині на ліжку, наволоки, серветки.

Багато працюєш – є статок у сім'ї, є що на стіл поставити, є чим пригостити людей. Майже щодня бабуся або мати печуть піріжки чи варять вареники (з капустою, картоплею, сиром, вишнями), варять борщ, тушкують картоплю. А якщо свято, то тут працює вся сім'я: і матуся, і тато, і дідусь, і онучата. Батько і дідусь з онуками підмітають у дворі, порають скотину, а матуся з дочкою прибирають у хаті, вішають святкові рушники, застилають вишивані простирадла, стелять чисті домоткані доріжки. Так повелося здавна.

На свято готують багато страв. Роблять крученики з м'яса, варять холодець, тушкують голубці... А з погріба несуть квашену капусту, яблука, консервовані огірки, помідори, різні овочеві салати – ощадливий народ українці, у них завжди усе припасено. Є що поїсти і чим гостей почастувати. Бо яке ж то свято без гостей і застілля!

Скоро свято, прийдуть гості, поллється пісня, мелодійна, дзвінка, лірична, як душа народу.

Сейчас не удается отобразить рисунок.

Сейчас не удается отобразить рисунок.

Завдання до тексту:

1. Роздивіться, як виглядала українська хата. Про яку рису національного характеру це говорить?



2. Роздивіться українську світлицю: що є у хаті? Хто більше назве почутих у говорінні викладача слів, називаючи предмети. Яку частину мови використовують, називаючи предмети?
3. Назвіть риси національного характеру. Це конкретні чи абстрактні назви? За допомогою яких суфіксів вони утворені?



Запам ятайте!

Іменники, які називають абстрактні назви, використовуються переважно у публіцистичних та наукових текстах. Вони утворюються за допомогою суфіксів –іст–, ізм–, ост –,ств – ота –, нн – та ін.: даосізм, конфуціанство, пізнання, кмітливість.

Впр. Прочитайте діалог. Яку рису людського характеру народ осміює у паремії?

– Кумо, уже всі на роботу пішли, а ти ще вдома товчешся. Та й у хаті ще не прибрано, мука скрізь розсипана.

– Ой, та я з тістом забарилась.

– Видно Кулину, що пироги тулила – і ворота в тісті.

Впр. Розгляньте на форзаці підручника таблицю «Способи творення слів». Спираючись на знання з російської мови, поясніть, яким способом утворені іменники *шахтар*, *вітряк*, *задум*, *вихід*, *запальничка*, *пролісок*, *підвіконня*, *лісостеп*, *електрочайник*.

Пригадайте та порівняйте!

Впр. Роздивіться таблицю і дайте відповідь на запитання: 1) Що означає, на які питання відповідає і яку синтаксичну роль виконує іменник? 2) Які граматичні ознаки має іменник? Чи відрізняються вони в російській та українській мовах? Які граматичні ознаки відрізняються?

Іменник та його граматичні ознаки

| Російська мова | Українська мова |
|---|--|
| <i>Имя существительное</i> – это самостоятельная часть речи, которая обозначает названия предметов и явлений, отвечает на вопросы <i>кто? что?</i> В предложении бывает чаще всего подлежащим и дополнением, хотя | <i>Іменник</i> – це самостійна частина мови, що означає назву предмета або явища, відповідає на питання <i>хто? що?</i> У реченні найчастіше буває підметом або додатком, хоча може бути всіма членами |

| | |
|--|--|
| <p>может быть всеми членами предложения. <i>Украинцы</i> – <i>запасливый народ</i>.</p> <p>Грамматические признаки:</p> <p>1. Одушевленное (кто? – <i>мальчик, кот</i>) и неодушевленное (что?– <i>дерево, гроза</i>).</p> <p>2. Собственное (единичное название, имя – Ланьчжоуский университет, Антон, картина Т.Н. Яблонской «Лен») и нарицательное (стол, степь).</p> <p>3. Склонение (1-е, 2-е, 3-е).</p> <p>4. Род (женский, мужской и средний)</p> <p>5. Число (единственное и множественное)</p> <p>6. Падеж (шесть падежей)</p> | <p>речення.</p> <p><i>Українці</i> – <i>ощадливий народ</i>.</p> <p>Грамаіічні ознаки:</p> <p>1. Особа (хто? – дитина, корова) та неособа (що?– стіл, книга).</p> <p>2. Власні назви (одиничні назви, імена – Сяо Ли, Тібетські гори, Національний педагогічний університет ім. М. Драгоманова) і загальні назви (стіл, степ).</p> <p>3. Відміна (чотири відміни).</p> <p>4. Рід (жіночий, чоловічий, середній)</p> <p>5. Число (однина і множина).</p> <p>6. Відмінок (сім відмінків)</p> |
|--|--|

Впр. 1. Прочитайте іменники, які називають членів родини. Чи можна їх віднести до осіб?

ТГ 1. Сім'я, родина: мама (матуся), тато (татусь, батько), чоловік, жінка (дружина), син, дочка, онук, онука, брат, сестра, тьотя, дядя (дядько), дід (дідусь), баба (бабуся).

ТГ 2. Людина за віком: хлопчик, юнак, дівчинка, дівчина, молодиця (розм.), чоловік, старий (дружина про літнього чоловіка), стара (чоловік про літню жінку).

ТГ 3. Назви професій: інженер, кухар, учитель, співак(-чка), водій, художник, актор, письменник, продавець.

Запам'ятайте!

Іменники, які позначають особу або живу істоту, відповідають на питання хто? Вони є особами: (хто?) – *батько, мати, викладач, кінь, коза*. **Іменники, які позначають неживий предмет, відповідають на питання що? і є неособами:** (що?) – *пиріг, борщ, стіл, ложка*.

Впр. 14. Розподіліть слова ТГ1–3 у дві колонки: а) особи; б) неособи.

Впр. 15. Поставте 2 запитання до кожного слова ТГ 3 : *Хто це? Що він робить?* Дайте відповідь, використайте потрібні слова: *пише, готує їжу, співає, навчає, грає роль, водить авто, малює, будує, торгує*.

Впр.2. Прочитай текст.

Це моя сім'я. Це мама, тато, а це сестра та брат. Мама – інженер, тато – вчитель. Сестра ходить до школи. Брат – студент. Дідусь та бабуся – пенсіонери.

Запам'ятайте!

Українські синтаксичні конструкції, подібні до російських:

| Російська мова | Українська мова |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| Кто это? – Это мама. | Хто це? – Це мама. |
| Что это? – Это хлеб. Вот он. | Що це? – Це хліб. Ось він |
| Где мама? – Мама тут (там). | Де мама? – Мама тут (там). . |
| Это он? – Да, это он (она, оно) | Це він (вона, воно)? – Так. Це він. |

Впр. 3. Роздивіться фото. Розкажіть, *хто є хто?* Яка у них професія?



Впр. 4. У вас є сім'я? Розкажіть про свою сім'ю за аналогією.

11. Прочитай те афоризми про сім'ю. Який з них, на вашу думку, є найточнішим?

1. Сім'я наче музика, іноді вона на підвищених тонах, іноді на низьких, але загалом – це прекрасна пісня.
2. Сім'я як гілля на дереві, ми усі ростемо в різних напрямках, але коріння у нас спільне.
3. Наскільки велике серце чоловіка, можна визначити за тим, на що він ладен піти

заради сім'ї. 4.Одного дня ти робитимеш для мене речі, які ненавидиш. Ось що значить сім'я.5. Жоден із нас не має навичок любові. Усі ми вчимося любити беручи за приклад стосунки в сім'ї та те, як наші батьки виражають своє кохання щодня.

Впр. 5. Прочитайте. Поставте запитання до слів ТГ2 та дайте відповідь за зразком. Зразок:

1. Хто це? Це хлопчик. Що він робить? – Він читає.

(читає, пише, слухає, співає, відповідає)

Впр. Ваш друг сказав: «У мене велика сім'я». Розпитайте у нього детальніше про сім'ю.

Впр. 6. Роздивіться картинку. Сформулюйте 5 запитань за зразком .

Зразок: Хто це? – Це хлопчик. Де він? – Він тут (там). Що він робить? Він слухає.

Впр. Прочитайте тематичну групу слів .

Зовнішність та частини тіла людини: рука, палець, нога, голова, обличчя (рус. – лицо), ніс, губи, брови, щоки, лоб, очі (глаза), серце, печінка, легені, язик, зуби, голос, голосові зв'язки, шия, волосся, губи.



11. Розгляньте картинку. Які деталі зовнішності мають люди?
Дайте відповідь, використовуючи слова: *виразний, чорний, прямий, високий, пишний, коротко підстрижений, пухленький, кирпатий.*

Зразок: *Жінка має красиві очі.*

Запам'ятайте вказівну частку *ось* (рос. – *вот*) !

Укр. : *Ось. Ось це. Де бабуся? Ось вона. Бабуся зліва.*

Рос.: *Вот. Вот это.*

Впр. 8. Запитайте за зразком. Покажіть на картинці відповідь.

Зразок: *Де рука? Рука тут. Рука ось. Ось це рука.*



Впр. Вдома завжди є їжа та напої. Ось як вони називаються.

Їжа та напої: хліб, пиріг, вареники, печення, сіль, цукор, сир, чай, кава, вода, борщ, суп, каша, картопля, голубці, крученики, холодець, масло, салат, картопля, капуста, помідори, огірки, баклажани, редиска, морква, часник, цибуля, яблуко, вишня, морква, абрикоси, сливи, смородина, буряк.

11. Розподіліть слова у групі: 1) овочі-фрукти; 2) продукти; 3) страви. В дужках зазначте рід і особа чи неособа.

Впр. В сім'ї не обійтись без посуду. Ось як він називається.

Посуд: ложка, миска, каструля, ополоник, тарілка (десертна, пиріжкова, глибока для першої страви, салатна, підставна), чашка, чайник, бокал, стакан, чарка, ложка, виделка, ніж, глечик, куманець.

Впр. 9. Запитайте за зразком. Покажіть на картинці відповідь.

Зразок: Де ложка? Вона тут (там, далеко, близько, зліва, справа, прямо попереду). Ось тут ложка.

Увага!

Якщо хочуть уточнити місце знаходження, вживають прислівники (рос. – наречие), які відповідають на питання *де?* – *Справа, зліва, попереду, позаду, прямо, близько, далеко, там, тут та ін.*



Впр. 10. Майбутня господиня має вміти зустріти гостей і правильно та красиво сервірувати стіл. Прочитайте текст і співвіднесіть його зміст з картинками.

Як сервірувати стіл

1. Спершу треба застелити стіл скатертиною. Вибір кольору залежить від кольорової гами приміщення, кольору посуду та вподобань господині. Краї скатертини мають звисати не більше 30 см, щоб гостям було зручно. В домашніх умовах можна і без скатертини, але з серветками.

2. Розставляти тарілки слід у такій послідовності: спочатку підставна тарілка, потім закусочна, глибока для першої страви. Десертна або салатна тарілка ставиться зліва. Тут може бути розташована чайна пара та пиріжкова тарілочка, як показано на фото. Щоб тарілки не ковзались, між ними кладуть серветку.



3. Справа кладуть ложку і ніж, зліва – виделку. Чайна ложка – спереду.

4. Після цього за тарілками справа ставимо бокали – від більшого до меншого (для шампанського, для білого та червоного вина, для води) або склянка для соку, чарка для кріпких напоїв.

5. У святкових випадках серветки складуються художньо, красиво. Зазвичай вони просто кладуться на тарілку.

6. Особливу увагу слід приділити декору. На Новий рік це можуть бути шишки, гілочки розмарину, зірочки, сніжинки; на Паску – гілки з бруньками, квіти та ін.

Впр.11. Уявіть, що ви працюєте адміністратором у ресторані. Чекаєте на вимогливих гостей. Перевірте, чи правильно сервірований стіл (карт на с.). Розмірковуйте уголос, відповідаючи на питання:

1. Чи постелена чиста скатертина? Який колір скатертини? Чи він пасує до кольору приміщення?
2. Які тарілки поставлені на стіл?
3. Де лежать ложка, виделка, ніж?
4. Де стоять бокали для вина, води, чарки для коньяку?
5. Де знаходяться серветки, декоративні елементи (ваза з квітами)?

Впр. 12. Прочитайте словосполучення. Спишіть їх, розподіляючи у групи: а) спочатку... б) потім розставити...; в) наприкінці

Бокал для вина, бокал для шампанського, стакан для води, рюмка для коньяку, накрити скатертиною, покласти на стіл, тарілка для десерту(десертна), тарілка для основної страви, підставна тарілка,салатна тарілка, пиріжкова тарілка, ложка для першої страви,

виделка для риби, серветка між тарілок, ваза з квітами, декоративні елементи (декор).

Запам'ятайте!

Пасує (рос. – идет, подходит). *Тобі пасує цей одяг. Тобі пасує цей колір. Колір скатертини пасує до цього приміщення.*

Впр. Декор для столу можна робити з квітів. Запам'ятайте їх назви. **Квіти:** роза (тройнда), піон (півонія), чорнобривці, пролісок, тюльпан, герань, каланхоє, фікус, розмарин.

Впр. 13.. Вставте потрібне слово з даних: *він, вона, воно, вони.*

1. Це квіти. 2. _____ на столі та вікні. 3. Це тюльпан . 4. _____ цвіте. 5. Мама любить квіти. 6. _____ поливає квіти. 7. Ось це роза. . _____ біла. 8. Ось тут герань. 9. _____ не цвіте. 10. Там фікус. 11. _____ високий та красивий.

Впр. Квіти ростуть навколо нас, у просторі, що нас оточує. Запам'ятайте назви простору.

Простір:сад, город, луки, поле, ліс, степ, рівнина, низина, гори, озеро, річка.

11. Сформулюйте за зразком запитання до кожного слова і дайте відповідь.

Зразок: *Де сад? 1. Ось це сад. 2. Сад знаходиться там, далеко (тут, близько, справа, зліва, попереду, позаду)*

Впр. Краса відтворюється у мистецтві. Прочитайте і запам'ятайте слова, що називають види мистецтва.

Мистецтво: живопис, картина, музика, співи, скульптура, театр, кіно, художня література; **митці:** художник, музикант, співак, співачка, скульптор, актор, актриса, письменник, письменниця.

Запам'ятайте!

Відповідь на питання *Що це? Хто це?* будується за схемою дефініції: (1) Назва поняття – (2) родове поняття (більш узагальнене) – (3) суттєві ознаки. Наприклад: 1. (1) *Музика* – (2) *це мистецтво (або вид мистецтва),* (3) *яке полягає у гармонії звуків.* 2. (1) *Фонетика* – (2) *це розділ мовознавства,* (3) *який вивчає звуки мовлення, їхню акустику, артикуляцію та функціонування.*

Впр. 18. Відповідайте дефініцією на запитання *що це? хто це?*

Зразок: *Що це є (таке)? Живопис – це мистецтво, яке полягає у малюванні. Хто це такий? Художник – це митець, який створює живопис..*

Музикант, композитор, інженер; фонетика, алфавіт, приголосний; пиріг, борщ, крученики.

Слова для позначення родових понять: *людина, музикант, розділ мовознавства, система знаків, звук, вид страви.*

Впр. Озвучуємо, порівнюємо, з'ясовуємо зміст слів наступної теми.

Выводы. В приведенном фрагменте учебника, который соответствует началу второго этапа овладения языком, можно наблюдать большое количество языковых единиц для усвоения, потому что 90% из них известны магистрантам из русского языка. А привлекаются они прежде всего для воспроизведения в памяти и переноса в область украинского языка, отработки навыков чтения и произношения на украинском языке, что соответствует закономерностям усвоения второго иностранного близкородственного языка.

На материале приведенного фрагмента можно проследить развитие навыков речевой деятельности. Чтение: от слова – к предложению и небольшому тексту – к большому тексту с уже освоенной лексикой. Говорение: от ответов на вопросы – к конструированию предложений по заданной модели, без модели с усложнениями и к тексту типа дефиниции. Письмо представляет собой списывание (осложненное вставкой формы слова), составление и запись текста типа дефиниции. Все виды речевой деятельности развиваются параллельно и преимущественно на материале одной тематики, что соответствует принципу взаимосвязанного обучения.

Грамматический материал усваивается на основе принципа сопоставления с помощью психолингвистического механизма переноса.

В конце каждого занятия последнее упражнение рассчитано на работу со словарем последующей темы: озвучиваются слова и выражения, знакомятся с лексическим значением, чтобы дома закончить заучивание и отработать произношение лексических единиц. Домашняя страничка представляет собой 4-5 упражнений: работа со словарем, отработка грамматических умений и навыков, самостоятельное чтение и работа с текстом, творческая работа. Такой подход соответствует рекомендациям психолингвистов и методистов: домашнее задание должно содержать «времяемкие» упражнения, которые на занятии выполнять неуместно; отрабатывать и совершенствовать грамматические умения; развивать творческие способности – создавать проекты, готовить фрагменты телепередач.

Литература

1. Акоста В.Е. О проблеме обучения грамматике второго близкородственного иностранного языка с учетом лингвистического опыта студентов в первом иностранном (испанский на базе французского). *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. М.: Издательство: Научно-

- информационный издательский центр и редакция журнала «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2011. Вып. 7. С. 119-126.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.). М.: Вентана-Граф, 1997. 40 с.
 3. Вайнрайх Ур. Одноязычие и многоязычие. *Языковые контакты. Новое в зарубежной лингвистике*. М.: Прогресс, 1972. Вып. 6. С. 25-60.
 4. Вступний курс з української мови для студентів-іноземців підготовчого відділення / за ред. Т. О. Дегтярьової. Суми : Університетська книга, 2010. 415 с.
 5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речево́й деятельности. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: Модэк, 2001. 428 с.
 6. Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения иностранному языку: дис. ... к-та. пед. наук: 13.00.02. М., 1970.
 7. Лапидус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Просвещение, 1980. 175 с.
 8. Леонтьев А.А. Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения иностранному языку. М.: Из-во МГУ, 1970. 166 с.
 9. Лисенко Н.О., Кривко Р.М., Світлична Є.І., Цапко Т.П. Українська мова для іноземних студентів: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2010. 240 с.
 10. Методика обучения иностранным языкам: традиции и

- современность / под. ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
11. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: учеб. пособие. М: Просвещение, 1990. 224 с.
12. Чичерина Н. Н. Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы (при первом английском): дис. ... к-та. пед. наук: 13.00.02. М, 1997.
13. Шепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы. М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. 468 с.

Чернишова Т. Г., Україна, м. Суми, СумДУ

**ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У
НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕМАТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ
(НА ПРИКЛАДІ ТЕМАТИЧНОГО БЛОКА «МІСТО НАШОГО
НАВЧАННЯ»)**

Особливої актуальності у навчальному процесі сьогодні набуває інтенсифікація навчального процесу засобами сучасних технологій навчання.

Мета нашої статті – показати ефективність використання мультимедійних презентацій у процесі формування лексичної компетенції іноземних студентів. Відповідно до мети визначено такі завдання: визначити вплив використання мультимедійних презентацій на процес збагачення словникового запасу українською лексикою; з'ясувати особливості використання мультимедійних презентацій на різних етапах вивчення лексичних одиниць.

Досягнення мовленнєво-комунікативної компетенції пов'язане з формуванням лексичної компетенції. Знання будь-якої мови асоціюється із знаннями слів, у той час як володіння мовою – з лексичними навичками, які саме і забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Отже, лексичні навички є найважливішим компонентом змісту навчання будь-якої іноземної мови, а їх дотримання – метою навчання лексичного матеріалу.

Сучасний словник іншомовних слів О. І. Скопненка та Т. В. Цимбалюка тлумачить мультимедіа як комп'ютерну технологію, яка дозволяє гнучко керувати потоками різноманітної інформації, представленої у вигляді текстів, графіків, музики тощо[1].

Універсальний словник-енциклопедія пояснює мультимедіа як інтеграцію багатьох різних носіїв інформації (телебачення, аудіо- і відеотехніки, інформатики) на певній спільній базі, якою може слугувати комп'ютер або приставка до телевізора.

Мультимедійні засоби навчання є невід'ємним компонентом будь-якої сучасної освітньої системи. Використання мультимедійних

засобів сприяє індивідуалізації навчально-виховного процесу з урахуванням рівня підготовленості, здібностей, інтересів і потреб студентів; зміні характеру пізнавальної діяльності студентів у бік її більшої самостійності та пошукового характеру; стимулюванню прагнення до постійного самовдосконалення та готовності до самостійного перенавчання; посиленню міждисциплінарних зв'язків у навчанні, комплексному вивченню явищ і подій; підвищенню гнучкості, мобільності навчального процесу.

Мультимедіа – комбінування різних форм представлення інформації на одному носіїві, наприклад текстової, звукової і графічної, або останнім часом все частіше – анімації і відео.

За К. Колліном «мультимедіа» – це застосування в навчальному процесі різних засобів комунікації, у тому числі підручників, телебачення та радіо [2].

Крім того, до мультимедійних засобів, що можуть бути використані в навчальному процесі, належать інтерактивна дошка, мультимедійний проєктор, нетбук, мультимедійний програвач, смартфони та комунікатори тощо. До основних видів комп'ютерних навчальних програм відносять електронний підручник, що забезпечує можливість самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ; програми для перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок; тренажери – засоби формування та закріплення навичок, перевірки досягнутих результатів та ігрові програми як розважальні, так і професійної спрямованості

Окрім того, добираючи мультимедійні засоби, викладач має визначити, чи виконує навчальну функцію обраний мультимедійний засіб і відповідає навчальній програмі та змісту навчального матеріалу дисципліни, дотримуватися критеріїв добору мультимедійних засобів навчання, передбачити на яких етапах заняття будуть застосовуватися мультимедійні засоби, перевірити їх роботу до початку заняття, визначити час роботи студентів з мультимедійним продуктом, а також проаналізувати навчальний матеріал з метою виявлення доцільності створення власних мультимедійних продуктів.

На сьогодні проблемам упровадження й ефективного застосування мультимедійних технологій в освіті присвячено немало теоретичних і експериментальних праць, вітчизняних і зарубіжних педагогів: В.П. Агеєва, Т. Альфтана, А. М. Горшкова, О.І. Шувалової, Л. Дж. Скібба та ін.

Мультимедійні засоби в освітньому процесі вищої школи можуть бути представлені в електронних підручниках, самостійно підготовленому викладачем матеріалі, презентації інформації за допомогою програми PowerPoint, відеометоді, електронній пошті, рольовій грі, електронній інтерактивній дошці та ін.

В основу нашого наукового дослідження покладено таку гіпотезу: застосування мультимедійних засобів у процесі підготовки спеціалістів вищих навчальних закладів призведе до підвищення рівня самостійного засвоєння навчальної інформації, успішності та

рівня професійного спілкування студентів, інтересу до вивчення можливостей комунікації

подання інформації;

Мультимедійні технології можуть бути використані під час таких етапів:

1. На першому етапі – для позначення теми (тобто первинне знайомство студентів із певною лексико-граматичною темою).

Розглянемо приклад використання мультимедійної презентації на занятті з розвитку зв'язного мовлення (комунікативна тема «Місто нашого навчання»). На першому етапі при ознайомленні з лексико-тематичним мінімумом доцільно застосувати презентацію з показом малюнків з теми. Презентація являє собою послідовність слайдів. Слайди створюються з використанням попередньо підбраного матеріалу для заняття. Демонстрація такого документа може здійснюватися на екрані монітора комп'ютера чи на великому екрані за допомогою спеціальних пристроїв. Текст і зображення для іноземних студентів підготовчого відділення доцільно супроводжувати фонограмою та звуковими ефектами чи голосовим коментарем викладача. Наводимо лексико-тематичний мінімум до теми «Місто нашого навчання». Назви частин міста: *район, мікрорайон, центр, вулиця, провулок, площа, проспект, майдан; парк, сквер, алея, поворот, перехрестя, тротуар, пішохідна зона; пам'ятник, музей, театр,*

Назви транспортних засобів: *автобус, тролейбус, маршрутне таксі, таксі, метро.*

Маршрут руху: пересадка, зупинка, кінцева зупинка, розклад руху інтервал руху.

Для анонсування теми зазначаємо на слайдах. Лексичні одиниці з демонстрацією малюнків доцільно подавати почергово, супроводжуючи аудіоматеріалом. Після цього лексичні одиниці студенти записуються у зошити, виконують граматичні завдання такого типу:

1. Випишіть із тексту слова, що називають частини міста. Утворіть від них прикметники (за зразком).
2. Визначте рід іменників, утворіть форму множини (заповнити таблицю за зразком).
3. Поставте подані іменники у форму родового відмінку однини (див. таблицю закінчень зразком).
4. Закінчіть речення, вставляючи потрібні за змістом слова.
5. Відновіть міні-текст, вставляючи пропущені букви.
6. Прочитайте діалоги, выпишіть дієслова руху. (Повторення конструкцій *йти – їхати куди? Їти – їхати на чому? Як проїхати – доїхати до чого?*).
7. Скласти діалог «Як доїхати...?», використовуючи дієслова руху.

Після виконаних завдань можна використати слайд «Маршрут подорожі містом Суми» з голосовим коментарем викладача. Нова лексика тлумачиться безперекладним способом. До безперекладних

способів розкриття значень іншомовних ЛО належить: 1) наочна семантизація шляхом демонстрації предметів, малюнків, жестів, рухів тощо; 2) мовна семантизація за допомогою: а) контексту, ілюстративного речення / речень (б) зіставлення однієї ЛО з іншими відомими ЛО іноземної мови – за допомогою антонімів і зрідка синонімів в) дефініції – опису значення нової ЛО за допомогою уже відомої; г) тлумачення значення ЛО іноземною мовою.

2. На другому етапі мультимедійні засоби використовують для активізації лексичних одиниць.

3. На третьому етапі – для закріплення лексичних одиниць.

Отже, мультимедійні засоби навчання української мови як іноземної у вищій школі не можуть повністю замінити викладача, але можуть вдосконалити й урізноманітнити навчальний процес, активізувати пізнавальну діяльність іноземних студентів. Крім того, використання мультимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови дозволяє більш широко і повноцінно розкрити творчий потенціал кожного окремо взятого студента.

Література

1. Сучасний словник іншомовних слів /О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
2. Білоконна Н. І. До проблеми використання інформаційних технологій у навчальному процесі /Н. І. Білоконна, С. П. Білоконний //ІІ Славянские педагогические чтения : тез. докл. междунар. конф. 16 – 18 окт. 2003. – Тирасполь, 2003. – С. 49-53.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів /авторська колегія за ред. Ю. І. Машбиця. – К.: ІЗМН, 2010. – 217 с.

*Коньок О. П., Україна, м. Суми, СумДУ
Матар Анас, Йорданія*

ОСОБЛИВОСТІ ПАРЕМІЙ В АРАБСЬКІЙ МОВІ

Необхідною умовою міжкультурної комунікації є розуміння специфіки національних культур та мов, повага до традицій, культурної, історичної й духовної спадщини інших народів і країн, специфіки національних менталітетів.

Проблеми, що виникають у ході міжкультурної комунікації, пов'язані перш за все з перенесенням реципієнта в інший мовний та

когнітивний вимір (історичний, культурний), коріння якого сягають глибин національного менталітету.

Саме тому для успішної комунікації важливо знати не лише іноземну мову, а й володіти фоновими знаннями, які визначаються як спільні знання реалій мовцем та слухачем. «Неможливо зрозуміти мову, не маючи уявлення про умови, в яких живе народ, який розмовляє цією мовою», – наголошував французький вчений А. Мейс [3, с. 8]. Отже, опанування мовою як засобом спілкування в різних сферах (навчальній, побутовій, соціокультурній) з необхідністю передбачає вивчення мовних явищ у нерозривному зв'язку з культурно-історичним розвитком народу.

Одним із засобів відображення пізнавальної діяльності людини є паремії. Саме в них відображено сприйняття, розуміння людиною навколишнього світу; історичну пам'ять поколінь. Як справедливо зазначають лінгвісти, паремії є тим культурним феноменом, що акумулює ціннісні категорії, містить оцінку соціально значущої поведінки людини, відображає ідеал життя для носіїв конкретної мови, універсальні і національні концепти.

Арабська мова дуже насичена пареміями. В усному спілкуванні араби досить часто їх використовують, що робить арабську мову легкою й виразною. Знання паремій та їх правильне вживання – безперечне свідчення освіченості, ерудиції мовця.

Одним із перших звернув увагу на особливу комунікативну функцію паремій в арабському світі А. Кримський. Перебуваючи в Бейруті, він доходить висновку, що «араб- сирієць ... не любить чіткої наукової логіки та об'єктивної доказовості, а понад усе цінує афоризми, правила, влучне слово і т.д. Прислів'я (*паремія – авт.*) для нього більша доказовість, ніж найбільш правильний силогізм» [2, с. 150]. Британський дипломат Г. Діксон, який тривалий час працював на Близькому Сході, зазначав: «Араб постійно цитує приказки, прислів'я та афоризми, і здається, що він насолоджується цим так, ніби розповідає цікаву історію» [5, с. 336].

Аналіз паремій у забезпеченні комунікації арабомовних народів показав їх тісний зв'язок з традиціями та віруваннями.

Особливе місце належить коранічним пареміям, під якими розуміють одиниці, що етимологічно беруть свій початок із Корану та законів шаріату. Умовно їх можна поділити на: а) власне коранічні вирази: *Хто вчиняє погано, сам лиха зазнає* (див.: Коран 4:123); *Бо земне життя – то лише гра та забава* (див.: Коран 57:20); б) вирази, приписані Пророку Мухаммаду та правовірним халіфам, наприклад: *Сусіда [обирай] перш ніж будинок, а супутника, до того як вирушити в дорогу, Хто перебільшує малі незгоди, тому Аллах посилає великі.*

Віддзеркаленням вірувань мусульман є також паремії про цілковиту передвизначеність усього суцього: *Що написано на чолі, того не зітреш руками.*

Важливими в соціокультурному плані є арабські паремії, присвячені темі сім'ї, оскільки сім'я становить для араба найвищу цінність. Наприклад: *Допомагай своєму братові, незалежно від того, є він тираном чи об'єктом тиранства; Навіть мавпочка в очах своєї матері здається газеллю; Маленьке каченя – гарний плавець* (означає: діти такі, як їхні батьки).

На необхідності співпраці, дружби, пошани до старших наголошують арабські прислів'я: *Одна рука нічого не може зробити; Він старший за тебе на день, а розумніший на цілий рік* (означає: необхідно поважати літніх людей і дослухатися їхніх порад); *Око не може піднятися вище брови* (означає: потрібно бути задоволеним своїм становищем в житті); *Оберігай друга, навіть якщо він у вогні.*

Високо цінується в арабській культурі гостинність. Привітність господаря знаходить дещо різне мовне вираження в різних країнах. Так, образний вислів *хліб-сіль* практично не вживається в низці країн. У Єгипті його замінює оборот *Краще покуштує той, хто відкриє двері нашого дому*, а бедуїни використовують образний вислів *З Вами прийшло добро в наш дім!*

До неквапливості й обачності закликають прислів'я: *За поспішністю йде каяття; Не поспішай обіцяти – поспішай*

виконувати!; Повільність часто приходить до мети, у той час як поспішність плутається на дорозі.

Про честь і довіру свідчать прислів'я: *Порушення обіцяного – це біда для авторитету; Віра людини пізнається з її клятв; Той, хто залишить суперечку, убезпечить свою честь.*

Слід також зазначити, що арабським пареміям властивий особливий лаконізм, пов'язаний з уявленнями про магічну силу слова. *Гарна промова – то чари*, мовить арабська паремія. Схильність до лаконізму віддзеркалює відомий афоризм «Найкращий вираз – вираз короткий та влучний», а також паремії: *Одне рішуче слово [краще] пустих балачок; Їж великими шматками, але говори короткими словами.*

Крім того, в арабських пареміях, присвячених слову, чітко простежується думка про те, що мова є показником інтелектуального розвитку людини, усього того, чому вона навчилася: *Слова людини – мірило її розуму; Коли вичерпується розум, не вистачає слів; Справи свідчать про розум людини, слова – про її знання; Людина пізнається по її мові так, як поганій горіх по його легкості.*

Арабські паремії всіляко заохочують до спілкування, сміливості в розмові: *Говори, адже сам Аллах розмовляв з Мусою; Якщо боїшся – не говори, якщо сказав – не бійся, на розмову збори не накладають.*

В арабському менталітеті існує уявлення, що краще бути бідним матеріально, ніж духовно, інтелектуально. Саме тому вони говорять: *Твоя неграмотність гірше від твоєї бідності.*

Це тільки загальний аналіз паремій. Будучи невіддільними від людського життя, вони якнайяскравіше характеризують людство від часів його виникнення й до нашого часу. Це – історія, пам'ять, досвід народу тощо. Вони органічно увійшли в пам'ять, закріпилися в ній і стали невід'ємною частиною життя. Тому знання пареміологічного фонду й забезпечує взаємопорозуміння, віддзеркалює цінності певного народу, надихає на самовдосконалення.

Література

1. Баранов Х. К. Большой арабско-русский словарь : в 2 т. / Х. К. Баранов. – 11-е изд., стер. – М. : Живой язык, 2006. – 936 с.
2. Крымский А. Е. История новой арабской литературы : XIX – начало XX века / А. Е. Крымский. – М. : Наука. Главная редакция восточной литературы, 1971. – 794 с.
3. Мейе А. Сравнительный метод в историческом языкознании / А. Мейе ; пер. с фр. А. В. Дилигенской; ред. и предисл. Б. Г. Горнунга. – М. : Издательство иностранной литературы, 1954. – 99 с.

5. Спиркин А. Л. Устойчивые речевые формулы обращения как отражение социально-иерархических отношений в арабском обществе / А. Л. Спиркин // Вестник РУДН. – 2008. – № 1. – С. 51–59.

6. Dickson H. R. P. The Arab of the Desert: A Glimpse into Badawin Life in Kuwait and Sa'udi Arabia / Dickson H. R. P. – London : George Allen & Unwin, 1951. – 664 p.

*Коньок О. П., Україна, м. Суми, СумДУ
Луджаїн Алквдах, Йорданія*

НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТУ В ОБ'ЄДНАНИХ АРАБСЬКИХ ЕМІРАТАХ

Важливим елементом будь-якої національної культури є етикет. У ньому відображені історичний досвід, культурні цінності, традиції, звичаї, особливості побуту народу. Розрізняють дві його основні форми – вербальну і невербальну.

Вербальна форма отримала назву мовленнєвого етикету. Він охоплює етикет привітання, етикет прощання, етикет запрошення, етикет подяки, вибачення тощо. До засобів невербального етикету

належать міміка, жести, рухи тіла, рукостискання, доторкання, дистанція під час спілкування і т.п.

Розглянемо деякі особливості різних форм етикету жителів ОАЕ.

При знайомстві і при зустрічі в ОАЕ прийнято обмінюватися рукостисканнями. Це найбільш поширений спосіб вітання, однак він має кілька особливостей. Так, не прийняте міцне рукостискання. Крім того, вітаючись, не трусять руки один одного, а лише стискають їх на короткий момент і звільняють. Слід зауважити, що звичай рукостискання має давню історію і глибокий сенс. Особливістю його є те, що подавати слід праву руку, адже саме права рука практично завжди стискала рукоятку меча. Простягаючи її при зустрічі, людина тим самим показувала, що в неї благі наміри. Той, хто простягнув руку першим, не повинен і віднімати її першим. Іноді співрозмовники під час розмови можуть якийсь час тримати один одного за руки, якщо спочатку передбачалося, що розмова буде короткою. При рукостисканні, яке робиться правою рукою, не прийнято тримати ліву в кишені, курити, стояти в розслабленій позі.

При зустрічі чоловіки обнімаються і торкаються один до одного спочатку однією щокою, потім іншою, поплескуючи при цьому по спині і плечам. Якщо чоловіки не бачилися дуже давно і вони знайомі досить близько, то зазвичай вони вітають один одного триразовим поцілунком в обидві щоки, обіймаючи один одного.

Проте ніколи чоловік не може так вітати дівчину. Чоловіки не повинні тиснути руку жінці, якщо та не протягне руку першою. Жінки вітають одна одну нахилом голови.

Рукоштовання і обійми зазвичай слідує за стандартною формулою вітання двох осіб при зустрічі – *ас-салям алейкум* («мир вам») і відповідь *ва алейкум ас-салям* («і вам мир»).

Мовленнєві формули привітання – це, перш за все, формули ввічливості. Використовуються і традиційні вислови *Доброго ранку* (до полудня) і *Доброго вечора* (після полудня).

Відрізняються при вітанні формули звертання. Так, до незнайомих людей, а також до людей, яким поступаються за віком або соціальним станом, звертаються *О пане!*. До жінки слід звертатися *пані*.

Щоб виявити повагу до старості і статусу співрозмовника, вживають слово «шановний». Звертання до групи звучить як «Друзі!», звернення мусульман один до одного – «О, брат!», до осіб з інженерно-технічною освітою звертаються «майстер».

Дотримуватися правил етикету важливо не тільки при вітанні, а й при прощанні. Прощання, як і привітання, супроводжується рукоштованням і словами *мир з вами*. Прощаючись з гостем, господар обов'язково скаже *Ви зробили нам честь*. Відповісти слід так: *Хай продовжить Бог Ваш шану і гідність*. Можна відповісти коротко: *Це Ви надали нам честь* або *Вашою присутністю освітлений*.

Для поздоровлень існує усталена формула, яка українською означає буквально «Нехай кожного року у Вас все буде добре!».

Будь-яка зустріч, і навіть телефонна розмова, також передбачає дотримання етикетних норм вступної частини мовленнєвого контакту. Так, безпосередньому обговоренню головного питання обов'язково передує не тільки проголошення традиційних привітань, а й запитання про настрій і здоров'я співрозмовника, його успіхи в роботі, справи його близьких.

За нормами етикету на запитання на початку бесіди необхідно відповідати позитивно. На запитання: «Як справи?» – відповідають: «Дуже добре!», «Слава Богу, справи йдуть!», «Добре, все в порядку». Зізнаватися в тому, що справи йдуть не зовсім добре, а тим більше скаржитися, не прийнято.

Слід зауважити, що в арабському світі ритуал вітання словами досить тривалий, причому ця тривалість залежить від того, наскільки близькі люди і, відповідно, якою має бути ступінь поваги, що вони повинні один одному продемонструвати в розмові. Наприклад, діалог може бути таким:

- Доброго дня!

- Доброго дня!

- Як справи?

- Дякую добре. А як ваші?

- Дякую добре. У родині всі здорові?

- Дякую, так. А у вашій родині?

- Дякую, все гаразд. Дружина здорова?
- Дякуємо. А ваша?
- Дякую добре. Діти здорові?
- Так, а ваші?
- Все добре. Як справи на роботі?
- Все добре, дякую. А у вас?
- Дякую добре.

Якщо співрозмовник – близький друг, то діалог виявиться значно тривалішим.

Певний ритуал дотримується і при знайомстві. Чоловік, незалежно від віку і положення, завжди представляється жінці першим. Молодший за віком або службовим становищем представляється старшим: юнак – чоловікові, чоловік – шейху і т.п.

Якщо знайомляться люди однакові за віком і статусом, то неодружений повинен представлятися одруженому, а незаміжня жінка – заміжній.

Одна людина представляється групі людей. Жінка представляється подружній парі першою.

Людина, якій представляють нового знайомого, має сказати *Фурса Саїда*, що перекладається як «дуже приємно познайомитися» або «радий з Вами познайомитися». Дослівно перекладі *Фурса Саїда* означає «щасливий випадок».

Як бачимо, знання етикету того чи іншого народу є важливою складовою міжкультурної комунікації, що гарантує її успішність, сприяє уникненню конфліктів та забезпечує діалог культур.

Література

1. Ингхэм Брюс. Арабские страны: обычаи и этикет / Ингхэм Брюс, Дж. Файад ; [пер. с англ.]. – М. : АСТ, 2009. – 129 с.
2. Оршо Э. Арабский этикет в Иордании / Э. Оршо // Этикет у народов Передней Азии. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – С. 114–126.
3. Резван Е. А. Этические представления в Коране / Е. А. Резван // Этикет у народов Передней Азии. – М. : Наука, Глав. ред. восточной лит-ры, 1988. – С. 38–59.
4. Сканава А. Л. Арабский этикет: лингвострановедческие аспекты [Электронный вариант] / Сканава А. Л. – Режим доступа : https://studopedia.su/19_171263_arabskiy-etiket-lingvostranovedcheskie-aspekti.html.
5. Шагаль В. Э. Арабский мир: пути познания. Межкультурная коммуникация и арабский язык / В. Э. Шагаль. – М. : Институт Востоковедения РАН, 2001. – 288 с.

СПОСОБИ СЕМАНТИЗАЦІЇ НОВОЇ ЛЕКСИКИ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Поняття «семантизація» у словниках лінгвістичних термінів визначають як «виявлення змісту, значення мовної одиниці» [2, с. 246], «усвідомлення, розкриття змісту, значення» [1, с. 400].

У спеціальній літературі висвітлені як теоретичні питання, пов'язані з тлумаченням самого поняття «семантизація» та його відповідників (К. Іванова, О. Нарушевич-Васильєва), так і практичні аспекти виявлення смислу, значення лексичної одиниці вербальними та невербальними засобами, зокрема в практиці викладання іноземної мови (Ю. Пассов, І. Процик, О. Бурковська, О. Туркевич, В. Терещук, Г. Хирівська, С. Ніколаєва, О. Ларіонова, О. Єлуфімова, Н. Ямшинська та ін.).

Головною вимогою, яку висувають до навчальної семантизації, є її адекватність, відповідність потребам того виду мовленнєвої діяльності, для здійснення якого необхідна ця мовна одиниця.

Способи семантизації лексичних одиниць поділяють на перекладні та безперекладні. З іншого боку, існує поділ способів семантизації на вербальні (передбачають використання тільки словесних засобів) та невербальні (використання різних видів наочності).

Переклад іноземного слова рідною мовою – найпростіший та найефективніший спосіб розкриття значення нового слова. Цей метод широко застосовується в практиці викладання іноземної мови. Практично кожний навчальний посібник містить словнички нової лексики, згрупованої за темами уроків. Проте цей метод обмежений у застосуванні, коли потрібно познайомити студентів з безеквівалентною лексикою (наприклад, *вишиванка, рушник, щедрик, пані*). Крім того, метод перекладу вимагає додаткових пояснень при вивченні міжмовних омонімів – слів, що мають схоже звучання та написання, але семантично не є тотожними. Так, українські слова *час, неділя, луна, вродливий* можуть викликати небажану міжмовну інтерференцію в студентів, що знають значення цих слів в російській мові. Крім того, навіть зовні схожі слова мають різницю в граматичних характеристиках, особливостях слововживання. Так, слово *собака* в українській мові належить до чоловічого роду, а в російській – до жіночого; українське слово *волосся* вживається тільки в однині на відміну від російського *волос – волосы*, що змінюється за числами; в українській мові синонімічні дієслова *кохати* і *любити* мають відмінності в синтагматиці, пор.: *кохати дівчину – любити ковбасу*.

Крім прямого перекладу, існують численні способи семантизації лексики без опори на рідну мову.

Так, розкрити значення нового слова можна через наочність. Розрізняють різні види наочності: предметну, моторну, зображальну [3, с. 98-99]. Предметна наочність – це безпосереднє демонстрування предмета

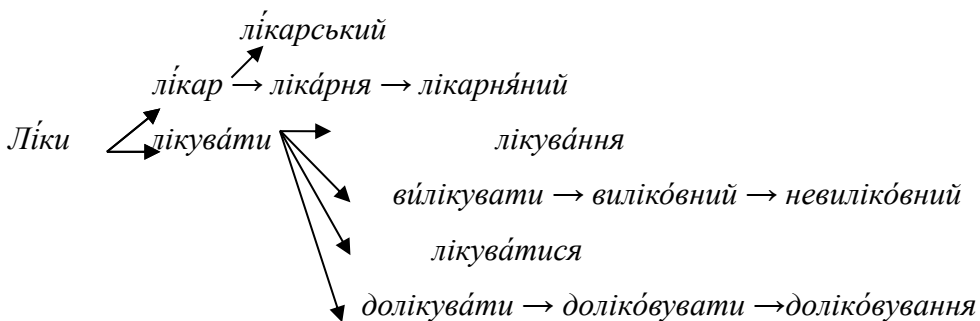
та називання його. В умовах аудиторних занять такими предметами можуть бути зошит, ручка, олівець, книжка, стіл, стілець, двері, вікно тощо. Моторна наочність – це демонстрування дій, жестів та називання їх. Наприклад, значення дієслів *сідати, вставати, стояти, ходити* легко стає зрозумілим через відтворення викладачем відповідних дій. Зображальна наочність – це демонстрування малюнків, фотографій, схем, відеосюжетів. Сучасні мультимедійні технології дозволяють візуалізувати таке зображення на екрані, а використання, крім традиційних малюнків, різноманітних смайликів розширює можливості застосування такої наочності для семантизації не тільки конкретних предметів, а й абстрактних понять, дій, процесів, ознак. Пор.:

| | | | |
|---|---|---|--|
|  |  |  |  |
| думати | бачити | хвороба | тихо |

Робота з екранними зображеннями на уроці дозволяє застосовувати ігрові моменти, коли один із студентів ставить запитання, показуючи на відповідне зображення, а інший дає відповіді. Так вже на початковому етапі навчання продукуються елементарні діалоги типу: – *Хто це?* – *Це лікар.* – *Що це?* – *Це вулиця.* – *Це червоне яблуко?* – *Ні, це зелене яблуко.*

Цікавість у студентів викликають фотографії місцевих об'єктів, які вони знають, наприклад, фотографія однієї з вулиць міста, гуртожитку, річки чи озера, архітектурних пам'яток, які є у даному місті.

Семантизація поняття може проводитися через демонстрацію словотвірного ланцюжка або словотвірного гнізда, до якого входить як знайоме слово, так і його численні деривати:



Такі словотвірні гнізда можуть супроводжуватися прикладами функціонування відповідної лексики: *ефективні ліки; ліки від грипу; лікарський огляд; гарний лікар; клінічна лікарня; лікарняний лист; лікувати хворого; лікування артеріальної гіпертензії; вилікувати дитину; невиліковна хвороба; лікуватися вдома; доліковувати пацієнта; необхідне доліковування.*

У практиці викладання іноземної мови добре зарекомендував себе метод розкриття значення слова через уведення його до синонімічного ряду або через підбір антонімів. Наприклад, *теж = також; і = й; гарний # поганий; дешевий # дорогий; легкий # важкий; іти # їхати; вставати # лягати; є # немає.*

Кращому засвоєнню нових слів сприяє встановлення асоціативних зв'язків між названими цими словами поняттями, що перебувають у природному або логічному взаємозв'язку. Наприклад, походження назв українських місяців *квітень, травень, жовтень, листопад* стає прозорим, коли студенти пов'язують їх з відомими їм словами *квіти, трава, жовтий, листя, падати*. Вивчення прислівників *ліворуч, праворуч* доцільно проводити, пов'язуючи їх з назвами лівої та правої рук:

| | | | |
|-----|------------|-----|----------|
| Що? | ліва рука | Де? | ліворуч |
| | права рука | | праворуч |

Ефективним способом семантизації є розкриття значення через узагальнення. Так, знайомство з гіперонімами «фрукти», «овочі», «продукти», «меблі», «одяг», «канцтовари» можна провести, пропонуючи студентам прочитати речення, до складу яких входять вже вивчені раніше гіпоніми: *Апельси́н, бана́н, яблуко – це фрукти (мн.); Карто́пля, цибу́ля, мо́рква, капу́ста, огіро́к, помідо́р – це овочі (мн.); Хлі́б, молоко́, м'ясо́, ковбаса́, ри́ба, сир, рис – це продукти (мн.); Сті́л, стіле́ць, лі́жко, ша́фа, дива́н – це меблі (мн.); Ку́ртка, ша́пка, ша́рф, рукави́чки, светр, су́кня, штани́, костю́м, соро́чка – це одяг; Зо́шит, ру́чка, оліве́ць, папі́р – це канцтовари (канцеля́рські товари) (мн.)*. Корисними для розвитку логічного мислення, уваги студентів можуть бути вправи, в яких пропонується знайти зайві слова в переліку слів, пов'язаних родо-видовими відношеннями: *Неді́ля,*

понеділок, вівторок, огірок, середá, четвѐр – це дні тижня. Грудень, січень, лютий, березень – це зимові місяці. Поліклініка, клініка, лікарня, аудиторія, шпиталь, диспансѐр – це лікувальні заклади. Сіній, жовтий, судинний, помаранчевий, коричневий, фіолетовий – це кольорі. Ліворуч, прýмо, вихід, щодня, праворуч, чудово, сьогодні, взімку – це прислівники. Літа́к, поїзд, авто́бус, тролѐйбус, пішо́хід, метр́о, таксі – це тра́нспорт.

Деякі українські слова не вимагають перекладу, оскільки вони запозичені з мов, які для студентів є рідними. Так, в арабських або турецьких групах легко засвоюються українські лексеми *кава, майдан, цифра, тютюн*. Проте слід пам'ятати, що частина слів, запозичених з турецької або інших тюркських мов, повністю або частково змінили свої значення в українській мові. Це може призвести до неправильного їх розуміння іноземними студентами. Тому такі слова потребують особливої уваги при їх вивченні. Наприклад, українське слово *баклажан* тотожне з турецькими відповідниками (тур. *patlıcan*), а слово *кавун*, що теж увійшло в лексичний склад української мови, означає зовсім іншу баштанну культуру, ніж турецьке слово *kavun* – 'диня'. У турецькій мові *karviz* натомість означає 'кавун', а 'гарбуз' буде *kabak*.

Можлива також семантизація на основі контекстної здогадки. Так, значення слова *світлофор* студенти можуть легко вивести з такого, наприклад контексту: *Це світлофор. Ось червоне світло. – Стий! А це жовте світло. – Приготуйся! Зелене світло. – Іди!*

Закріпити вивчене слово допоможе загадка, яку потрібно розгадати студентам: *Різні скельця є у мене: Червоне, жовте і зелене. Можу легко я сказати: «Йти», «Стояти», «Зачекати».*

Оскільки українську мову студенти, що здобувають освіти російською, вивчають як другу іноземну, частина спільного лексичного фонду двох східнослов'янських мов не потребує для них перекладу. Проте корисно пояснити студентам, що буква **і** часто стоїть в українських словах на місті **о** або **е** в російській мові. Знаючи це, вони вже на перших заняттях легко здогадуються про значення українських слів *дім, кіт, ніс, хліб, сіль, мій, твій, ніж, ціна, літо, діти* тощо

Наведені способи безперекладної семантизації незнайомої лексики мають низку переваг перед традиційним перекладом. По-перше, цим закладаються основи для розвитку мислення іноземною мовою, оскільки кожне перемикавання кодів з іноземної мови на рідну мову студентів – це складний процес переключення свідомості на інші поняття, стереотипи. По-друге, підвищується рівень автентичності іншомовного мовлення студентів за рахунок збільшення часу їх перебування в іномовному оточенні. По-третє, збільшується лінгвістична спостережливість студентів, активізується їх підготовка до спілкування з носіями мови в реальній ситуації.

Кожне незнайоме слово вимагає свого оптимального способу семантизації, при цьому вирішальними факторами є економність, доступність, простота та доцільність. Багато в чому успіх такої роботи

визначає ступінь мовної підготовки студентів та рівень професійної компетенції самого викладача.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – изд. 2-е, стереотип. – М. : Сов. энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
3. Процик І. Прийоми семантизації нової лексики в курсі української мови як іноземної (на матеріалі назв кольорів) / Ірина Процик, Олена Бурковська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2013. Випуск 8. – С. 98–104.

Чернова К. В., Україна, м. Запоріжжя, ЗДМУ

ОН-ЛАЙН ПЛАТФОРМИ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ

У перший рік вивчення української мови студентам-іноземцям необхідно засвоїти величезний об'єм інформації, запам'ятати багато нової лексики, оволодіти багатьма граматичними конструкціями.

Використання комунікативних технологій на занятті дає можливість зробити урок більш ефективним для студентів, активізуючи їх сильні сторони та допомагаючи їм подолати труднощі у процесі навчання. Багато уваги при викладанні української мови як іноземної зараз приділяється використанню он-лайн платформ, які з'явилися на протязі 2013-2017 років, і зараз активно розвиваються.

Однією з таких спеціалізованих програм є Kahoot платформа. Вона розробляється групою вчених-засновників Йохан Бранд, Джеймі Брукер та Мортен Версвік. Робота ґрунтується на дослідженнях, проведених професором Альф Інґе Ван та його колегами в Норвезькому університеті науки і техніки (НТНУ). Сама технологічна платформа базується на дослідженні Мортен Версвік.

Платформа Kahoot - це збірка питань на різні специфічні теми, оформлена у вигляді мультимедійної вікторини. Учасники тренінгу опитуються у режимі реального часу, число студентів необмежене. Заняття проходить у вигляді інтерактивної навчальної гри, під час якої для виконання завдань усі студенти користуються своїми гаджетами.

Виділяють 3 типи занять у програмі Kahoot:

1. Вікторина - це найпоширеніший тип, що використовує графіку для сумісного навчання (асоційоване зображення чи відео). Ці заняття можна використовувати для оцінювання знань кожного студента, а також для відстеження прогресу кожного за певний період.

2. Обговорення (або «Швидке опитування»). Його ціль - комунікація, потрібно швидко відповідати на питання по конкретній ситуації, при цьому немає альтернативних відповідей - кожен мусить сам згадати потрібну інформацію. На уроці УМІ студент повинен активізувати свої знання з граматики та використовувати вивчену раніше лексику.
3. Опитування. У ньому немає обмежень на кількість запитань, і кожне питання може мати прикріплене до нього зображення. Відповіді мають бути досить поширеними та аргументованими.

Використання платформи Kahoot на заняттях з української мови як іноземної дозволяє зробити процес навчання диференційованим, адже студенти на довузівському етапі з самого початку мають різний рівень підготовки. Деякі студенти дуже добре навчалися у школі та мають високий рівень знань з предметів, а інші погано знають навіть рідну мову. Перевагою використання таких платформ як Kahoot є те, що бути активними учасниками учбового процесу можуть бути усі студенти, незалежно від їхньої попередньої підготовки.

На заняттях УМІ можна використовувати різноманітні способи впровадження контенту у даній платформі, активації студентів, посилення знань та застосування навичок на практиці. Наприклад, можливо вивчати новий словник, граючи на уроці у вікторини, де є

багато зображень. Для зміцнення знань доцільно використовувати режим роботи, який дозволяє студентам займатися в своєму темпі.

Також дуже зручною є система оцінювання в Kahoot. Після виконання завдань в програмі завантажуються звіти, і викладач отримує дані, які допомагають оцінити студентів, а також відслідкувати прогрес у досягненні цілей.

У програмі можливо структурувати питання вікторини таким чином, що надалі можна перевірити результати окремих студентів на різному рівні. Викладач може відслідковувати відповіді на кожний тип питань для усіх студентів, а потім зберігати та аналізувати результати.

Таким чином, використання он-лайн платформ при вивченні української мови як іноземної має велике практичне значення: збільшує мотивацію та взаємодію між викладачем та студентом, дає викладачеві зрозуміти, яка тема потребує додаткового пояснення, а також дозволяє студентам самостійно оцінити рівень розуміння.

Література

1. Genevieve Lipp. Kahoot! as Formative Assessment - Center for Instructional Technology, 2015. URL: <https://learninginnovation.duke.edu/blog/2015/07/kahoot-as-formative-assessment/>

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| <i>Годуйко Л. А.</i> МОРФЕМИКА, СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ИНОФОНОВ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД ЭУИ..... | 3 |
| <i>Грицук Л. Н., Бабаходжаева М. Х.</i> ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ..... | 11 |
| <i>Гурина Н. М.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ..... | 15 |
| <i>Dyadchenko H. V., Klipatska Y. O.</i> PECYLIARITIES OF RUSIAN REACTIVE VERBS STUDYING BY FRENCH SPEAKING STUDENTS..... | 23 |
| <i>Завгородній В. А., Тавех Джонсон.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МОВНОГО ПЕРЕМІКАННЯ..... | 31 |
| <i>Казанджиева М. С.</i> РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ..... | 41 |
| <i>Коньок О.П., Шевцова А. В.</i> НАРОДНА УКРАЇНСЬКА СИМВОЛІКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ..... | 48 |
| <i>Косенко Ю.Г.</i> АДАПТАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ УКРАЇНИ | 59 |
| <i>Переход О.Б.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОГО КУРСА «ВВЕДЕНИЕ В ЯЗЫКОЗНАНИЕ» В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ..... | 65 |

| | |
|---|-----|
| Похілько О. В. , Амех Еші Анна, Фехінтола Мосес Дамілола. ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ | 73 |
| Роденко А.В., Аббасова Н. ВОПЛОЩЕННЯ ТРАДИЦІЙ В РЕМЕСЛЕННОМУ ІСКУССТВІ АЗЕРБАЙДЖАНА..... | 81 |
| Шаймерденова Д.З. ВЗАИМОВЛИЯНИЕ РУССКОЙ И КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУР НА ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТИ «ДРУЗЬЯ» В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАЗАХСТАНА..... | 89 |
| Яременко Л. М. ДО ПИТАННЯ ПРО КУЛЬТУРУ МОВИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ | 97 |
| Біденко Л. В. ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ЗМІЩАНОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ..... | 105 |
| Бурнос Е. Ю., Пилипенко-Фрицак Н. А. ОРГАНИЗАЦІЯ ОБУЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОСТРАНЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ..... | 116 |
| Ворона Н. О. ПРОБЛЕМИ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ- ІНОЗЕМЦЯМИ МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ..... | 125 |
| Golovanenko Н. Ю., Н/В. Dyadchenk. INTONATION WORK ON THE ELEMENTARY EDUCATIONAL LEVEL AS MEANS OF LINGUAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING..... | 133 |
| Дегтярєва Т. О., Скварча О. М. ІГРОВИЙ МЕТОД ЯК КОМПЕНСАЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПЕРЕВАНТАЖЕННЯ НА УРОКАХ УЯІ..... | 140 |

| | |
|--|-----|
| <i>Дунь Н. Л.</i> ДІАЛОГ У СИСТЕМІ РОЗВИТКУ УСНОМОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ - ІНОЗЕМЦІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ..... | 150 |
| <i>Коновальчук Н. А.</i> . ПЕРСПЕКТИВЫ И ТРУДНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ "ПЕРЕВЕРНУТЫХ КЛАССОВ" НА ЗАНЯТИЯХ РКИ..... | 159 |
| <i>Кумеда О. П.</i> З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ В СЛОВАЦЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ..... | 166 |
| <i>Кулікова І. І.</i> СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ»..... | 178 |
| <i>Кулінська Я.І.</i> ПРО ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ В МЕДИЧНОМУ ВИЩІ..... | 180 |
| <i>Левенок І. С.</i> «ІГРОФІКАЦІЯ» ЯК ІНТЕРАКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... | 189 |
| <i>Німенко Н. А.</i> РОЛЬОВІ ІГРИ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ..... | 197 |
| <i>Пилипенко-Фріцак Н.А., Бурнос Є.Ю.</i> ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ РОЛЬОВОЇ ГРИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СПРЯМУВАННІ..... | 206 |

| | |
|--|-----|
| Солодова Л. Е. К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УРОКАХ РКИ..... | 215 |
| Тубол Н.А., Хамитов Элдорбек. ЭТАПЫ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ..... | 222 |
| Якутіна Т. Г. РОЛЬ ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ..... | 231 |
| Богуславская Л. Ф., Андреева О. Ф. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ..... | 237 |
| Дегтяренко Д. М. АКУАЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ІДЕАЛУ У СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ..... | 241 |
| Лаврик М. П. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО | 245 |
| Набок М. М. КЕЙС-МЕТОД: СТАНОВЛЕННЯ, РОЗВИТОК ТА ЗАСТОСУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ..... | 253 |
| Статівка А. М. МОТИВАЦІЯ ЯК ПРИНЦИП, ЩО ВИЗНАЧАЄ СПЕЦИФІКУ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ..... | 261 |

| | |
|--|-----|
| Стативка В. И. ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА “УКРАЇНСЬКА МОВА” КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ КИТАЙСКИХ МАГИСТРАНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ “РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА” | 287 |
| Чернишова Т.Г. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕМАТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ (НА ПРИКЛАДІ ТЕМАТИЧНОГО БЛОКА «МІСТО НАШОГО НАВЧАННЯ»)..... | 323 |
| Коньок О. П., Матар Анас. ОСОБЛИВОСТІ ПАРЕМІЙ В АРАБСЬКІЙ МОВІ..... | 331 |
| Коньок О. П., Луджайн Алквдах. НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕТИКЕТУ В ОБ’ЄДНАНИХ АРАБСЬКИХ ЕМІРАТАХ..... | 337 |
| Силка А. А. СПОСОБИ СЕМАНТИЗАЦІЇ НОВОЇ ЛЕКСИКИ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ..... | 342 |
| Чернова К. В. ОН-ЛАЙН ПЛАТФОРМИ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ..... | 350 |

Наукове видання

**МОВА, ІСТОРІЯ, КУЛЬТУРА
У ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ**

Збірник наукових праць V Міжнародної науково-практичної конференції

(Україна, Суми, 25–27 квітня 2018 року)

Випуск 5

Видання підготовлене до друку кафедрою мовної підготовки іноземних
громадян

Упорядник та відповідальний за випуск Л. В. Біденко

Комп'ютерне верстання Т. Г. Чернишової

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 22, 79. Обл.-вид. арк. 16, 95. Тираж 100 пр. Зам. №

Видавець і виготовлювач
Сумський державний університет,
вул. Римського-Корсакова, 2, м. Суми, 40007
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3062 від 17.12.2007

