



**Міністерство освіти і науки України**  
**Міністерство охорони здоров'я України**  
**Харківський національний медичний університет**  
**Факультет з підготовки іноземних студентів**

**МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА ЛІНГВІСТИЧНОЇ**  
**ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*



**ВИПУСК 11**

**Харків 2017**



**Міністерство освіти і науки України  
Міністерство охорони здоров'я  
України  
Харківський національний медичний  
університет  
Факультет з підготовки іноземних  
студентів**

**МЕТОДОЛОГІЯ ТА ПРАКТИКА ЛІНГВІСТИЧНОЇ  
ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

*Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*

**ВИПУСК 11**

**Харків 2017**

Затверджено  
Вченою радою ХНМУ  
Протокол № 3 від 23 березня 2017 р.

**Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів:** Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 19 квітня 2017 р. – Харків: ХНМУ, 2017 – 354 с.

Мова конференції: українська, російська, англійська.

**Редакційна колегія:** доц. Краснікова С.О., доц. Мірошнік Л.В.

#### **ОРГКОМІТЕТ:**

**Лісовий В.М.** – голова, ректор Харківського національного медичного університету доктор мед. наук, професор, член-кор. НАМН України

**Капустник В.А.** – перший проректор з науково-педагогічної роботи Харківського національного медичного університету, доктор мед. наук, професор

**М'ясоєдов В.В.** – проректор з наукової роботи Харківського національного медичного університету, доктор мед. наук, професор

**Марковський В.Д.** – проректор з науково-педагогічної роботи Харківського національного медичного університету, доктор мед. наук, професор

**Маракушин Д.І.** – декан факультету № 5 з підготовки іноземних студентів Харківського національного медичного університету, канд. мед наук, доцент

**Сінайко В.М.** – декан факультету № 6 з підготовки іноземних студентів Харківського національного медичного університету, доктор. мед наук, професор

**Краснікова С.О.** – зав. кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету, канд. філол. наук, доцент

**Мірошнік Л.В.** – канд. філол. наук, доцент каф. мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету

Доповіді, які не включено до Програми конференції, можуть бути зачитані за узгодженням з оргкомітетом

© Харківський національний  
медичний університет, 2017

## **ПРОГРАМА**

Всеукраїнської науково-практичної конференції  
*“Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних  
студентів”*

**Початок роботи конференції**

**19 квітня 2017 р.**

**10<sup>00</sup>, конференційна зала ХНМУ, головний корпус, III поверх**

**I. Вітальне слово учасникам конференції  
проректора ХНМУ з наукової роботи професора М'ясоєдова В. В.**

### **II. Доповіді**

**Краснікова С.О.** (Харків) Мовна підготовка іноземних студентів в Україні: сучасні тенденції.

**Ушакова Н.І., Алексєєнко Т.М.** (Харьков) Контроль мовної підготовки іноземних студентів-медиків англійською мовою.

**Алексєєнко А.П.** (Харьков) Грани свободи Григорія Сковороди.

**Ерємкина Г.Г., Нагачевская С.А.** (Одесса) К проблеме преподавания гуманитарных дисциплин на английском языке в группах иностранных студентов.

**Набок М.М.** (Суми) Роль етнопсихологічного чинника у роботі з іноземними студентами-медиками.

**Варава С.В.** (Харьков) Дистанционное обучение РКИ: особенности организации учебного материала.

**Филянина Н. Н., Долгая Е. А.** (Харків) Ассоциативные реакции и различные лингвокультурные общности.

**Козуб Г.М.** (Полтава) Системно-структурные связи русских и украинских отперсональных адъективов.

**Корнейко І.В.** (Харків) Medical case description: a genre-analytical approach.

**Фоміна Л. В., Дудка А. М.** (Харків) Формування мовленнєвої компетенції студентів на початковому етапі вивчення української мови як іноземної.

**Даниленко Л. В.** (Запоріжжя) Шляхи наповнення словника української мови іноземних студентів першого року навчання.

**Вержанська О.М., Лагута Т.М.** (Харків) Семантичні долі тюркізмів у російській мові.

**Дерев'янченко Н.В.** (Харків) Використання ІКТ при вивченні латинської мови та медичної термінології.

**Карпенко К.І.** (Харків) Інтерпретаційні інтенції образу природи у творчості Шевченка та Сковороди.

**Суханова Т.Е., Крысенко Т.В.** (Харків) Вопросы обучения языковой коммуникации.

**Волкова О.М., Кліпатська Ю.О.** (Суми) Структурно-семантические особенности фразеологизмов эллиптического типа в русском языке

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З  
ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ МОВИ ІНОЗЕМЦІВ:  
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

*Авраменко М.О., Дочинець Д.І., Васецька Л.І.*

*Запорізький державний медичний університет*

Сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти України вимагають широкого впровадження у навчальний процес мовних кафедр нефілологічного ВНЗ нових педагогічних технологій, які є умовою раціональної організації цього процесу.

Активне використання мультимедійних технологій у практиці викладання нерідної мови іноземцям на довузівському етапі навчання відкриває як нові можливості для оптимізації навчального процесу на цьому етапі, так і ставить перед викладачами-методистами завдання, які спрямовані на розробку нових форм і методик викладання іноземної мови.

Сьогодні навчальний процес на мовних кафедри багатьох ВНЗ України забезпечено різними ефективними технічними засобами: комп'ютерами, інтерактивними дошками, проєкторами, дисплеями тощо. Проте ці засоби використовуються, на жаль, не у повному обсязі їх можливостей. Причин цьому, на нашу думку, декілька. По-перше, створено недостатньо електронних підручників, електронних посібників та інших електронних навчально-методичних матеріалів, які б забезпечували реалізацію поставлених навчальних цілей на різних етапах вивчення мови іноземцями, зокрема, на довузівському етапі навчання. По-друге, недостатньо розроблено методик зі створення названих матеріалів та роботи з ними. По-третє, необхідно обґрунтувати методичні принципи ефективного використання

презентаційних мультимедійних навчальних матеріалів. І, врешті, запропонувати методичні прийоми і засоби раціонального використання електронних навчальних матеріалів у форматі комунікативного підходу до викладання нерідної мови іноземцям.

Важливою є також проблема обґрунтування методичних вимог до моделей навчання, які базуються на використанні мультимедійних технологій. Дані моделі навчання нерідної мови мають урахувати і етапи вивчення мови, і специфіку використання мультимедіа, як засобу навчання, а також чітко визначати роль і місце викладача у принципово нових умовах викладання дисципліни. Ці умови потребують визначитись з вибором провідного принципу організації такого навчання, а саме, вирішити для себе дилему «Що важливіше: вчити студента або щоб студент вчився?». Пріоритетність першого або другого зумовить створення концептуально різних моделей організації навчального процесу з вивчення мови іноземцями. Для тих мовних кафедр довузівського етапу навчання, де актуальним є питання створення умов для ефективного навчання студентів, дидактичні дієві засоби – це мультимедійні презентації навчального матеріалу. Такі презентації мають використовувати високоякісну графіку, відео зображення, звуковий супровід, різного типу анімації тощо.

Комплексне використання презентацій як дидактичного і технологічного засобу навчання та контролю під час аудиторної і позааудиторної роботи студентів відповідає не тільки сучасним світовим моделям освіти, а й сучасним вимогам тих, кого ми навчаємо.

Таким чином, мультимедіа в навчальному процесі - це перспективний напрямок організаційно-методичної роботи щодо вирішення проблеми раціональної й ефективної організації навчання



іноземців на довузівському етапі, а також щодо підвищення їхньої мотивації до вивчення нерідної мови.

Зауважимо, що всі названі нами проблеми можливо успішно вирішити, перш за все, за умови наявності відповідних методик викладання нерідної мови з використанням мультимедійних освітніх технологій. І, головне, за наявністю кваліфікованих фахівців, які підготовлені для роботи на засадах цих методик. Звідси, актуальною для кафедр мовної підготовки стає організація координаційної роботи з кафедрою інформатики щодо створення педагогічної школи підвищення кваліфікації викладачів мовної кафедри з курсу інформаційно-програмних комп'ютерних технологій у освітньому процесі ВНЗ.

## **ГРАНИ СВОБОДЫ ГРИГОРИЯ СКОВОРОДЫ**

*Алексеевко А.П.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Чтобы понять современность, ее трудности и противоречия, мы все чаще обращаем свой взор в прошлое, пытаясь там найти ответы на вопросы, которые волнуют наши души. Найти ответы на вопросы, связанные с улучшением материальной жизни, гораздо легче, чем отыскать ответы на вопросы о совершенствовании жизни духовной. Тем более, что они не лежат на поверхности, а скрываются где-то в глубинах. Чаще всего в этих поисках мы обращаемся к философским произведениям великих мыслителей, которые из глубины прошлого освещают нам путь в будущее. К числу таких великих философов относится Григорий Сковорода.

Не только своими произведениями, но и всей своей жизнью он утвердил идеал философа, который поистине является духовным, ибо не каждому дано стать таковым. Г. Сковород не мог не воплотить в себе основные черты своего времени, но, как отмечает Д. Багалий, он создал собственное мировоззрение, свою собственную философию – науку о жизни, которая была синтезом его позитивных взглядов, которые он по возможности распространял среди современного общества, – он вопреки наиболее распространенным в обществе идеалам создал свой идеал, осуществления которого он страстно желал, хотя и тут попал под влияние окружения [1:22].

Будучи образованным, красноречивым человеком, он сознательно избрал для себя судьбу нищего, путешественника, ибо считал, что именно этот путь дает ему возможность черпать чистый ум и беззаботный дух в сокровищах вечности.

Г. Сковорода продолжает линию Сократа и не только своим внешним поведением, но и философскими рассуждениями, стремясь найти при помощи них ответы на вопрос о том, как правильно жить (по истине). Подобно Сократу, который всегда слышал внутренний тайный голос, сущность которого далеко не каждому дано понять, Г. Сковорода также верил и во всех жизненных ситуациях придерживался тайного голоса внутреннего неведомого дыхания, в силу чего он и призывал прислушиваться к этому нетленному духу, голос которого звучит в сердцах непорочных. Но жизнь Г. Сковороды существенно отличается от жизни Сократа, который обращал свои философские рассуждения к своим ученикам, а значит, и к обществу, тем самым пытаясь отыскать объективные нормы поведения людей. Такое поведение Сократа вызвало недовольство со стороны правителей города Афин и привело его к трагической гибели.

По мнению Г. Сковороды, человек – это глубоко духовный мир, который он и должен постоянно изучать, а не только отражать его рационально. Он раскрывает диалектику духа, суть которой заключается в стремлении человека приблизиться к Богу.

Г. Сковорода относится к тем редким людям, которые реализовали духовность в своей жизни. Как он понимал духовность, так он и жил. Это проявилось во всей его жизни, чего в миру практически не бывает, ибо люди чаще всего живут по двойному стандарту. В жизни Г. Сковороды условностей и жизни напоказ не было. Именно поэтому он не нашел лучшего варианта для проявления своей духовности, которая в наибольшей степени проявляется в его философии, имеющей скорее всего практический, чем теоретический характер.

Вместе с тем в его философии тесно переплелись духовность и свобода. Г. Сковорода отстаивает мысль о том, что поиск истинного человека в себе – это постоянная работа над собой, неустанная борьба с соблазнами материального мира. Иллюзорность его взглядов заключается в уверенности в том, что, только познав истинного человека, мы превратимся в него.

Жизнь Г. Сковороды – это сложная проблема диалектики свободы и принуждения. Он – бунтарь против принуждения во всех его формах и проявлениях. Проявление свободы у него имеет различные грани.

Прежде всего, для Г. Сковороды характерен бунт против материального принуждения. У него никогда не было больших средств к жизни, и он к этому никогда не стремился. В его рассуждениях это положение отражается в полной мере. «Будь доволен малым, за многим не гонися, сети, простерты на лов – вельми бережися. Я вам предсказываю – роскошно не жити! На таковых – то всегда запинают

сети. Три стопами в неволю по горячей страсти, шестьсот плачут в болезнях за временны страсти». Его свобода заключается в том, что он восстает против принуждения. Отсюда его свобода – это вызов, выбор, которому он следует всю свою жизнь.

Г. Сковорода никогда не преследовал меркантильных целей. Личное счастье для него – это проблема заботы о себе, это самосовершенствование, самопознание, духовное развитие, которое ведет его к единению с Богом. Оно не связано ни с повседневным бытом, ни с семьей. В мировоззрении Г. Сковороды достаточно чутко проявляется склонность к непосредственным формам постижения высших истин, к Божественному откровению. Но, стремясь к собственной свободе, он уходит от того принуждения, которое возникает у человека, окруженного повседневным бытом и семьей, ибо они ставят определенные рамки в поведении человека и заставляют его их соблюдать. И в этом плане жизнь Григория Сковороды сопровождалась односторонней свободой, освобождавшей его от строго регламентировавших основ общественной жизни. Безусловно, он наслаждался той свободой, которую сам себе обеспечил: человек путешествующий, а его философия – это его жизнь.

Своеобразно Г. Сковорода понимает проблему человеческого счастья. Непосредственное проявление счастья он усматривал во «внутреннем мире», «сердечном веселии, душевной крепости». Достигается это «сродностью» с определенным видом труда. Истинное счастье заключается в вольном труде по призванию («душу веселит сродное делание»). И в этом контексте познать себя (как утверждает Г. Сковорода) – значит познать свое природное предназначение к определенному виду занятий. Поэтому смыслом своей философии

Сковорода считал то, что она учит настоящему счастью. Счастье связано не с богатством, а с внутренним миром, чтобы узнать, найти самого себя и «подружиться с собой».

С этой целью он развивает идею «внутреннего человека», направленную на то, чтобы доказать: счастье отдельного человека достигается путем духовного усовершенствования через самопознание. Следует подчеркнуть, что данная идея является одним из тех мостов, который соединяет философию Г. Сковороды с современным осмыслением вечных философских проблем. В частности, речь идет о том, как происходит различие между системой, с одной стороны, и окружающим миром, с другой. Каким образом возможно воспроизводство и поддержание различия такого рода, в результате которого увеличивается внутренняя комплексность системы, т.е. одной стороны этого различия [2]?

В осмыслении идеи «внутреннего человека» проблема духовного сердца занимает одно из центральных мест. Г. Сковорода переносит образ сердца из Библии и рассматривает его через призму собственного миропонимания о двух натурах: видимой и невидимой. Его интересует сердце как духовная субстанция, где оно выступает основой человеческой жизни и его источником. Такое понимание сердца приближается к платоновскому осмыслению души. «А так научил нас Иеремия, и ему веруем, что истинный человек есть сердце в человеке, глубокое же сердце и одному только богу познаваемое не что иное что есть, как мыслей наших неограниченная бездна, просто сказать душа, то есть истое существо, и сущая иста, и сама эссенция (как говорят), и зерно наше, и сила, в которой единственно состоит (сродная) жизнь и живот наш...» [3:142].

Человек становится истинным тогда, когда он признает в себе «невидимую натуру» – истину Бога, «невидимость и перст Божий и Бога закон», «мысль и сердце», «тайную силу», что является «всем владеющая сила». Духовное сердце позволяет человеку видеть мир голограммно, воспринимать интуитивно его суть сразу во всех аспектах, которые в то же время не являются вечными истинами, но лишь истинами момента. Вечность – категория внеземного плана бытия, здесь господствует время, в каждый миг которого истина приобретает новые черты.

Поиск истинного человека в себе – это не только совет другим, но и постоянная работа над собой, неустанная борьба с соблазнами мира. Сковороде казалось, что философское занятие является вещью продуктивной. Он был уверен, что познав истинного человека, мы в то же время превратимся в него.

В своей философии Г. Сковорода вырисовывает своеобразное отношение к материальному миру. С одной стороны, мудрец ловит мир, старается ухватить его смысл и начало, с другой – мир ловит человека, хочет покорить его, пленить страстями. Гармоничное отношение с миром напоминает игровое состязание, независимо от того, каким видом деятельности занимается человек. Живя в единстве и в радости с Богом, Г. Сковорода утверждает, что он избегал мира: «Мир ловил меня, но не поймал». Смог ли он до конца избежать этого мира? Вряд ли. Но самым главным его утверждением остается то, чтобы достойно прожить жизнь в вечном и радостном поиске, что он и подтвердил своей собственной жизнью.

В философских взглядах Г. Сковороды можно найти противоречия и нестыковки, но, тем не менее, они не отрицают тот факт, что он жил в полном согласии со своей философией.

В завершение можно привести слова профессора Ф.А. Зеленогорского, произнесенные им в речи в день столетней годовщины со дня смерти Г. Сковороды: «Г.С. Сковорода был истинным философом, точнее – философом в классическом смысле, философом, воплотившем в себе единство мысли и жизни. Он как философ и наблюдатель природы уразумел истинный смысл жизни; он понял, что без стремлений и деятельности нет жизни, без труда нет истинных удовольствий, – будет ли тот труд умственный человека или он будет состоять в исполнении им нравственного долга и обязанностей в обществе, или просто труд физический; душевный мир и спокойствие, соединенные с довольством и благодушием, как высшее благо, достижимое человеком в этой жизни, приобретаются не иным путем, как трудом непрерывным...» [4:118].

### **Литература**

1. Багалій Д. Український мандрований філософ Григорій Сковорода. – К.: Видавництво «Обрій» при УКСП «Кобзе», 1992. – 472 с.
2. Луман Н. Введение в системную теорию. – М.: Издательство «Лотос», 2007. – 360 с.
3. Сковорода Григорий. Соч. в 2 т. – М.: Мысль, 1973. – Т.1. – 511 с.
4. Зеленогорский Ф.А. Памяти Г.С. Сковороды / Проф. Ф.А. Зеленогорский (Речь, произнесенная на заседании Историко-филол. Общества, в день празднования столетней годовщина со дня смерти Сковороды // Записки Императорского Харьковского университета. – Книга 4. – С. 109-118.

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА В ВОСТОЧНЫХ И ЗАПАДНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

*Аль-Газо Н.В., Тарлева А.В.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Лексико-грамматическая система национального языка отражает специфику восприятия объективного мира народом. Согласно концепции В. фон Гумбольдта, каждому естественному языку соответствует уникальная языковая картина мира. Рассмотрим, как особенности разных лингвокультур влияют на восприятие явления природы, которое объективно существует и является идентичным для всех народов, живущих на земле.

Биологи говорят, что в норме человек различает в радуге три цвета: красный, зеленый, синий (Red, Green, Blue — RGB). Однако ни один народ не считает радугу трехцветной. Дело в том, что, наряду с основными цветами в радуге есть бесконечное количество оттенков, поэтому субъективно можно выделить любые из них, которые имеют названия в конкретном языке, и объявить их цветами радуги. В наше время взаимодействие культур между собой ведет к унификации представлений об общеизвестных фактах и явлениях, поэтому принято считать, что в радуге семь цветов. Но так было не всегда. В древности арабы думали, что она состоит из четырех цветов — красного, желтого, зеленого и синего. Англичане, французы и японцы говорили, что она шестицветная. А славяне всегда видели в ней семь цветов: красный, оранжевый, желтый, зелёный, голубой, синий и фиолетовый. Попробуем понять, почему появилось такое разное восприятие одного и того же явления.

В природе существует объективная физическая реальность, обозначенная объединяющими цветовыми признаками.



Объединяющий цвет можно обнаружить при восприятии многих предметных объектов. Выделяют группу цветовых символов, в которую включены наиболее распространенные обозначения. Она называется ассоциативной [2]. У всех народов белый цвет ассоциируется со светом; черный – с мраком, землей; желтый – это солнце, тепло, золото; красный – огонь, кровь; зеленый – природа, синий – небо, воздух. Благодаря природной ассоциативности эти символические обозначения первичны во всех культурах и поэтому сходны. Но наряду с едиными базовыми цветами у того или иного народа исторически сложилась традиционная гамма любимых цветов и оттенков, которая зависит от особенностей окружающей их природы, от обычаев и традиций, от эстетических норм и религиозных воззрений и соответствуют характеру и темпераменту народа. В этом можно убедиться, если сравнить сдержанную бело-голубую гамму любимых цветов в скандинавских странах и яркую палитру предпочтительных цветов латиноамериканцев. Различия в цветовосприятии больше проявляются там, где преобладает ассоциативно-кодовая и кодовая цветовая символика [2]. Ассоциативно-кодовая символика тесно связана с ассоциативной и нередко схожа у разных народов. Белый цвет – невинность, духовность; черный – тяжесть, траур; желтый – сияние, легкость; зеленый – спокойствие, безопасность и т.п. Однако кодовая группа символов – самая условная, поэтому в понимании символики даже базовых цветов могут проявляться различия, например, в Индии, Китае и Японии белый – это цвет траура, смерти, несчастья.

Цвет может не иметь сходства с обозначенным объектом и вызывать у разных народов диаметрально противоположные образы. Сравним восприятие красного цвета как цвета победы и торжества у

советских людей и цвета греха и жертвенности у западноевропейских народов. В Китае красный цвет – символ выносливости и веры, в Индии он символизирует чистоту. Зеленый цвет обычно воспринимается как позитивный, он символизирует молодость, свежесть, здоровье. Однако в англо-саксонских странах зеленый означает жадность. Англичане говорят «To be green with envy» (позеленеть от жадности). Зеленый цвет в Америке – это безопасность, а во Франции он символизирует преступность [1]. Можно привести много примеров таких противоречий.

Цветовые симпатии и ассоциации различных народов проявляются в искусстве, культуре, а следовательно, и в восприятии всей окружающей действительности.

В арабских странах цветовой символизм всегда имел особое значение, поэтому в исламе радуга состояла из красного, желтого, зеленого и синего цветов в соответствии с четырьмя стихиями – стихией огня, воздуха, земли и воды. Хорваты в соответствие с национальной кодовой символикой видели в радуге свои цвета. Они говорили: «Белое означает хлеб, красное — вино, зеленое — жито и пшеницу, синяя полоса — это овощи, желтая — растительное масло» и наблюдали за радугой, отмечая, какая полоса шире. Считалось, что так можно узнать, каким будет урожай [3]. Некоторые западноевропейские народы видели радугу шестицветной. Дело в том, что в английском, французском и других романских языках нет слова «голубой». Для них голубой – это оттенок синего, в английском - light blue (светло-синий), во французском – bleu ciel (небесно-синий). В итальянском языке и синий, и голубой цвет – blu, в испанском – azul. У японцев радуга тоже шестицветная, так как в японском языке нет иероглифа, передающего зеленый цвет. Когда-то, переписывая китайские иероглифы, японцы

этот иероглиф потеряли. В последнее время под влиянием других языков появилось слово, обозначающее зеленый цвет, но по-прежнему японцы считают, что зеленый – это оттенок синего.

Интересно, что и само название радуги в разных языках ассоциируется с чем-либо значимым для конкретной лингвокультуры. Радуга по-арабски называется قوس قزح (кауc куза:х), что значит лук Кузаха – бога света у древних арабов. Когда бог света победил силы тьмы, он повесил на облака радугу-лук.

В Древней Индии радугу называли луком царя царей Индры, бога-громовержца. Название радуги на языке хинди (इंद्रधनुष) звучит как Индрадхану:ш. В древнеиндийском эпосе “Рамаяна” радуга – это “семицветный лук Громовника”.

В славянской мифологии радуга тоже считалась луком бога-громовержца. Говорят, что этимология слова связана с богом Ра (радуга – лук бога Ра), но есть и другие мнения. В русский язык слово пришло из старославянского: слово *radoga* происходит от праславянского корня *radъ*, аналогично англосаксонскому *rot* (радостный, весёлый) [4]. В пользу этой теории могут служить названия радуги в других восточнославянских языках: *веселка* по-украински, *вясёлка* по-белорусски.

В некоторых языках романо-германской группы слово *радуга* включает латинский корень *arcus* (арка, дуга). По-французски радуга – *arc-en-ciel* (небесная арка), по-итальянски – *arcobaleno* (арка под молнией), по-испанск – *arco iris* (радужная арка). В английском языке есть слово *arc*, но в название радуги вошел его синоним – *bow: rainbow*.

Самое романтическое название радуги в Таджикистане. По-таджикски радуга – *тиру камон* – арка любви.

Таким образом, мы видим, что одно и то же явление природы в лингвокультурах разных народов воспринимается и передается по-разному в соответствие с уникальной языковой картиной мира.

#### Литература

1. Бондарчук А. И. Семантика цвета в аспекте межкультурных визуальных коммуникаций // Молодой ученый. –2014. – №3. – С. 1081-1085.
2. Миронова Л.Н. Цветоведение. Минск: Высшая школа, 1984.
3. <http://www.liveinternet.ru/users/mbiwa/post45374190>
4. [www.endic.ru/words\\_forms/Raduga-48806.html](http://www.endic.ru/words_forms/Raduga-48806.html)

## **SPEECH CULTURE THROUGH THE PERCEPTIONAL PRISM OF UKRAINIAN PHILOSOPHY**

*Bogun M.V.*

*Kharkiv National Medical University*

Any interlocutor, according to G. S. Skovoroda, "is a sower" of words in the hearts of humans, and spiritual conversation is a way of such sowing, "like mutual osculation of hearts". The symbol of the seed is present in almost all cultures. In the Christian parable about a seed-sower, "the seed," according to the Savior's explanation, "is a word" and the Gospel of St. John tells us that "with it all things were made." Thus, the word reflects a person in his integrity, reflects the essence of the nation and, finally the essence of all mankind. Pavel Florensky compares the word with the seed and it is "a word, like an intermediary between the inner world and the outer world, being an amphibian, living here and there", invisibly builds the threads of

communication between the worlds and unites the energy not only of the speaker, but of the whole people in the entire in space and time.

In this regard, it should be noted that one of the components of the teaching skills is the culture of speech. The one who masters the culture of speech, is the one who in other similar conditions such as the level of knowledge and methodical skills achieves great success in teaching and educational work. The components of the teacher's speech culture include the competence in phrase formation, the simplicity and clarity of the speech presentation, expressiveness and correct use of special terminology, laconism and speech-motor coordination. The ability to speak simply about the complex and to make the abstract easily understandable is based on the clarity of the teacher's mentality, on the imagery and vitality of the examples given for explanation.

The language of a teacher should be the standard for students. With the help of this strongest weapon and the finest instrument, the teacher develops the historical memory of the nation, introduces those, for whom this culture is perceived, first of all, through an influencing word to the riches of the multinational culture.

## **СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Бойко Л.П.*

*Запорізький державний медичний університет*

Изучение иностранных языков и обучение иностранным языкам как средству получения базового образования для освоения той или иной профессии очень актуально. Важно обратить внимание на особый интерес к изучению славянских языков (русский и украинский) как

иностранных. Студенты из разных стран Ближнего Востока, Африки, Индии, Латинской Америки (Эквадор, Колумбия и др.) осваивают эти языки для получения образования авиаторов, медиков и других профессий.

В сопоставительном или контрактивном аспекте современные языки рассматривались многими учеными-лингвистами, профессионалами в области языкознания, но для нас, преподавателей русского и украинского языков как иностранных, прежде всего важен информационный контент этого аспекта. Преподавателям практического курса русского или украинского языков важно знание и понимание фонетического и грамматического строя языков, поскольку это дает возможность избежать интерференции при изучении неродного языка. Во-первых, потому что артикуляционная база у людей разных национальностей тоже разная, во-вторых, с методической точки зрения преподавателям необходимо обратить внимание на грамматические особенности флективных и нефлективных языков. Флективные языки имеют такую грамматическую категорию, как склонение имён существительных, имён прилагательных, местоимений, а у нефлективных языков отсутствует категория склонения.

Рассмотрим и сопоставим три языка индоевропейской семьи; славянской группы (русский, украинский) и романской группы (испанский язык и его латиноамериканский вариант). Это языки, которые возникли и развивались на основе различных алфавитов (кириллица и латиница) на разных континентах и в различных исторических условиях. Славянские языки народов, принадлежащих к индоевропейской семье языков, делятся на три группы: русский, белорусский и украинский. На этих языках говорят более 200 млн.

человек. И эти языки объединены общностью фонетического и грамматического строя и словарного состава.

Романские языки – это группа родственных языков, образующих особую семью, входящих в более обширную группу. Романские языки - французский и провансальский во Франции, испанский и португальский на Пиренейском полуострове, в Южной и Центральной Америке, на острове Куба, на Филиппинских и Канарских островах и даже в Северной Африке (испанское Южное Марокко) и, конечно же, Испания. На испанском языке разговаривают около 200 млн. человек в 20 странах Центральной и Южной Америки и Северной Африки. Здесь важно отметить географическое распространение испанского языка. В VIII веке Пиренейский полуостров был завоеван маврами. До середины XV века продолжалась Реконкиста-освобождение исконно испанских земель от мавров-завоевателей. Изгоняя мавров со своих земель они преследовали их на всём пути через Центральную и Южную Америку до Африки, завоёвывая эти земли и индейские племена, населявшие эти страны. В результате население этих стран ассимилировалось и стало говорить на испанском языке. В настоящее время только небольшое количество аборигенов Южной Америки сохранило язык кечуа.

Географическое распространение испанского языка, точнее информация об этом, очень важна для преподавателей, поскольку многие студенты приезжают из этих стран, в частности из Марокко, часть населения которого тоже испаноговорящие (берберы, евреи).

Сопоставляя грамматический строй русского, украинского и испанского языков, обращаем внимание, прежде всего, на отсутствие флективного склонения имен существительных, что характерно для

романских языков. В испанском языке падежные окончания выражаются предложными конструкциями, к примеру:

Русский язык	Українська мова	Español
Это мой друг <u>у</u> .	Це мій друг <u>у</u>	Esto es mi amig <u>o</u> .
Я иду к своему друг <u>у</u> .	Я йду до свого друг <u>а</u> .	Voy a mi amig <u>o</u> .
Это дом моего друг <u>а</u> .	Це дім мого друг <u>а</u> .	Esto es la casa de mi amig <u>o</u> .

Для определения грамматической категории рода имен существительных в романо-германских языках существуют артикли (определенный и неопределенный). Следует обратить внимание на порядок слов в словосочетаниях, выраженных именем существительным + имя прилагательное, в отличие от русского имя прилагательное + имя существительное. Например:

Испанский язык: аудитория большая, светлая.

Русский язык: большая, светлая аудитория.

Категория множественного числа в испанском языке графически отображается окончанием "s". Например:

Русский язык: мать – матери. Испанский язык: la madre – las madres.

Арабский язык – язык народов, живущих в Западной Азии и в Северо-Восточной Африке. Число говорящих по-арабски около 90 млн. человек. В современном арабском языке 28 согласных и полусогласных букв, каждая из них может иметь 4 формы. Фонетика арабского языка характеризуется большим количеством согласных фонем, а гласных фонем всего три. Арабский язык относится к флективным языкам. Он имеет категорию склонения, где функционируют три падежных окончания имён существительных. Грамматическая категория чисел состоит из единственного числа, двойственного и множественного, категория рода – мужской и



женский. В синтаксисе арабского языка мало употребительны сложноподчиненные предложения.

Итак, для создания эффективной методической модели обучения неродному языку иностранцев, в частности на подготовительном факультете, преподавателям русского и украинского языков необходимо владеть информацией о фонетической и грамматической системе языков иностранных студентов, обучающихся в вузах Украины.

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ: ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА**

*Варава С. В.*

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина*

На современном этапе образования широко используются технологии дистанционного образования. Это связано с процессами глобализации и информатизации общества, происходящими в мире, а также с тем, что процесс дистанционного обучения представляет собой удобную гибкую форму получения образования, не требующую отрыва обучаемых от основного места жительства и работы; максимально учитывает индивидуальные запросы обучаемых, является менее дорогостоящим способом получения образования.

Большую роль играют технологии дистанционного обучения и в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Однако создание дистанционных курсов с целью обучения РКИ имеет свою специфику. Преподаватель должен активно использовать виртуальное пространство для взаимодействия со студентом; работа студента не может быть исключительно самостоятельной; должен

быть предусмотрен тесный контакт и общение с преподавателем в необходимом для усвоения материала объеме. Организация учебного материала в подобных дистанционных курсах также имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при создании курсов.

Дистанционные курсы для обучения иностранцев русскому языку активно создаются в последние годы и в Центре международного образования Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина: русский язык для англоговорящих (общее владение), курсы по научному стилю речи для студентов инженерно-технических и медико-биологических специальностей, курс культурологического лингвострановедческого характера «Поговорим о характере, привычках и традициях» и др.

В докладе будут проанализированы особенности формирования лингвистической компетентности в процессе преподавания русского языка иностранцам с помощью технологий дистанционного образования на примере созданного автором дистанционного курса. Будут рассмотрены способы презентации новых лексических единиц и лексико-грамматических структур; цель, типы, соотношение заданий и упражнений дистанционного курса, их взаимосвязь; специфика ввода учебных текстов и система предтекстовых и послетекстовых заданий; особенности контроля изучаемого материала; использование иллюстративного материала и необходимого грамматического комментария, а также будут наглядно проиллюстрированы все этапы работы с учебным материалом на примере фрагментов дистанционного курса.

## СЕМАНТИЧНІ ДОЛІ ТЮРКІЗМІВ У РОСІЙСЬКІЙ МОВІ

*Вержанська О.М., Лагута Т.М.*

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

Вивчення запозичень у будь-якій мові завжди викликає інтерес, оскільки в таких словах поєднуються різні культури, різні світи. Безумовно, запозичення з інших мов збагачують мову, хоча і зумовлюють якісні та кількісні зміни в чужій мовній системі. Трапляється, що під час запозичення нова річ згодом може перетворитися на культурний предмет-знак культури, що запозичила це слово.

У зв'язку з розширенням і зміцненням взаємовідносин між носіями тюркської та слов'янської культур активно розвивається тюрксько-слов'янська контактологія, що створила підґрунтя для вивчення мовних контактів двох культур.

Лінгвістичні дослідження тюркських і російських мовних контактів мають давню традицію. Вивчення процесів засвоєння тюркської лексики засвідчує активне використання тюркізмів у російській мові. Вони трапляються в розмовному мовленні, у художній літературі. Російський і тюркські народи, їхні мови за останнє тисячоліття розвивалися за однакових чи досить подібних соціально-політичних і господарсько-економічних умов, належали до складу одних і тих самих державних утворень, наприклад, до Поволзької Булгарії, Золотої Орди, Казанського ханства й Російської Імперії. Ця обставина зумовила інтенсивний взаємовплив. Науковці розуміють мовні контакти як «взаємодію двох чи більшої кількості мов унаслідок особливих географічних, історичних і соціальних умов, що впливають на структуру і словниковий склад однієї мови або багатьох із них» (переклад наш – В.О., Л.Т.) [3: 284].

Під час вивчення мовних контактів і тюрксько-слов'янської спадщини в історії та лінгвістиці семантику етноніма «тюрки» й «тюркські мови» сприймають як умовний термін систематики. У мовознавстві поняття «тюрки» має узагальнене наукове значення. В історії та археології «тюрки» – це назва лише одного із середньовічних народів. Часто ця назва переносилася з одного народу на інший [2: 167 – 168].

Тюркізми увійшли до російської мови внаслідок мовних контактів і сьогодні вони посідають значне місце в лексиці російської мови. Перші роботи, присвячені вивченню слів, запозичених російською мовою із східних мов, відомі з XVIII століття (Я.О. Ярцов, І. Яковкін, Ф.І. Ердман, І.М. Березін та інші).

Запозичення з тюркських мов належать переважно до періоду XI – XVII ст. Основна причина цих запозичень – військові зіткнення, а також територіальне сусідство з тюркськими племенами – аварами, печенігами, половцями, хазарами. Тому й лексика запозичувалася відповідна: *басурман, аркан, колчан, башмак, табун, аршин* тощо. Уперше тюркізми (казансько-татарські, кримсько-татарські, турецькі слова) в російській мові зафіксували в XV столітті. Подальше запозичення відбувалося через зміцнення і зростання дипломатичних, економічних зв'язків із казанським і кримським ханствами й Туреччиною.

Лінгвістичному дослідженню тюркізмів у словниковому складі російської мови присвячена велика кількість праць (Х.Х. Махмудов, М.А. Бурібаєва, Л.А. Шеляховська, І.Г. Добродомов, М.М. Копиленко, П.М. Меліоранський та інші), проте вивчення ролі тюркізмів у словниковому складі російської мови до сьогодні залишається

актуальним через низку нез'ясованих питань, пов'язаних із висвітленням процесу входження тюркізмів до російської мови.

У науковій літературі на позначення тюркської та східної лексики існують різні найменування. Наприклад, на позначення слів тюркського походження (у тому числі з арабської, перської, китайської та інших мов) уживають такі терміни і словосполучення, як *східна, азійська, татарська, середньоазійська лексика, орієнталізми, екзотизми, регіоналізми, локалізми, тюркські лексичні елементи, тюркська лексика, східні запозичення* та подібні. У всіх тюркських мовах є великий відсоток арабських, монгольських, перських лексичних елементів, що належать до релігійної, наукової, адміністративної термінології.

Науковці [1: 5–6] виділяють такі періоди розвитку російсько-тюркських мовних контактів: 1) перший період – період до утворення Київської Русі (I ст. – VIII ст.) – характеризується взаємодією слов'янських діалектів із діалектами іранських і фінських племен, і з діалектами тюркських племен. Того часу у давню мову потрапляють усні запозичення на зразок *товар, ковёр, шатёр, лиман, болван «идол», батог, бисер, шар «краска», лошадь, жемчуг, сан, клобук, салтан* тощо. 2) другий період – період утворення Київської Русі (IX ст. – XII ст.) – характеризується тіснішими зв'язками з мовами тюркських племінних союзів – печенігів та половців. У цей період запозичені слова: *башмак, камьш, богатырь, басурман* та інші. 3) третій період – період після монгольської навали (XIII ст. – XV ст.), коли на давню мову значною мірою впливали тюркські, кіпчакські діалекти, поширені всією великою територією, підвладною Золотій Орді. У той час запозичені слова *атаман, деньги, караул, ковчег, ковши, кулак, курган, хоруговь, алый, казначей, сарафан, кирпич, колымага, лачуга,*

*сабля, ковпак, фата* та ін. 4) четвертий період – період російської колонізації та приєднання до Росії колишніх Казанського, Астраханського, Сибірського і Кримського ханств, а також народів Кавказу, Середньої Азії та Казахстану (XVI ст. – XIX ст.). Відомі тюркські запозичення цього періоду: *бахрома, изюм, кинжал, чалма, арбуз, байрак, барс, буланый, булат, вор, войлок, изумруд, мечеть, судак, штаны, балахон, барыш, изьян, кистень, бурка, тубетейка* тощо. 5) п'ятий період, коли відбувається активізація мовних контактів народів колишнього Радянського Союзу (початок XX ст. – до сьогодні). У цей період до сучасної російської мови потрапляють так звані казахізм, узбекізм, таджикізм тощо (*басмач, душман, мажилис*).

Наприкінці XVII – XVIII ст. починається якісно новий період для функціонування тюркізмів. Відбувається певне зниження активності тюркізмів, спричинене значною конкуренцією лексичних запозичень із західноєвропейських мов. Унаслідок такої конкуренції тюркізми або поступово виходять з ужитку, або закріплюються за вузькою сферою функціонування.

Тюркізми в російській мові представлені переважно військовою (*кобура, барабан, сабля*), торговельною (*базар, бакалея, караван, алтын, деньги*) та побутовою лексикою (*таз, утюг, пояс, халат, сундук*). Вони входили до російської мовної сфери часто як однозначні слова на позначення конкретних побутових реалій широкого вжитку. Найчастіше із тюркських мов запозичувалися слова на позначення людини (*султан, бабай, кумир*), тварин (*джейран, тушканчик*), зокрема всі назви порід і мастей коней (*аргамак, чалый, буланый, гнедой, бурый*), а також назви міст, рік, озер (*Казань, Байкал, Орель*),

тканин (*парча, цини*), страв (*далма, лаваши, лапша*), зброї (*сагайдак, ятаган*).

Тюркізми мають яскраві специфічні ознаки фонетичного, семантичного й морфологічного характеру. Потрапив до російської мови, більшість тюркізмів не змінила свого значення, зберегла ознаки «чужого» слова в системі російської мови. Хоча низка запозичень із тюркських мов зазнала семантичних змін. Найбільш продуктивний спосіб семантичного освоєння тюркізмів – це розширення семантичного обсягу, зростання кількості його лексико-семантичних варіантів (наприклад, слово «*бабай*» – «дід, стара людина» пізніше почало вживатися на позначення дитячого страхопуда), малопродуктивний – звуження і зменшення відповідно (*духанщик*). Рівною мірою виявилися в тюркізмах генералізація та спеціалізація значень тюркізмів у російській мові (*ватага*).

Дослідження запозиченої з тюркських мов лексики сприяє встановленню закономірностей лексико-семантичного розвитку великої групи термінів, зокрема тваринництва, хліборобства, спорідненості, військових звань і ритуалів, флори, фауни. Ці групи слів суттєво розширили лексику російської мови, урізноманітнили її. Вивчення тюрксько-слов'янської контактології дозволяє розширити знання і про якісні зміни в мові, що відбувалися внаслідок взаємодії двох культур. До подібних змін належать різноманітні семантичні зв'язки з російською лексикою, перебудова синонімічних рядів, зміни семантики російських слів під впливом тюркізмів. Наприклад, у слова *базар* з'явився синонім *торг*, завдяки якому розширився синонімічний ряд. За допомогою тюркізмів з'явилися й інші синонімічні ряди: *лошадь – конь – кляча – табун – стадо, толмач – переводчик, доход –*

*башиши, ворона – карга, деревня – аул, телега – арба, гость – кунак, метель – буран, канал – арык и другие.*

Слід зазначити, що серед запозичень переважають саме іменники (*чемодан, кутерьма, карандаши, ералаш, кандалы*). Це можна пояснити тим, що тюркські запозичення виконують переважно номінативну функцію, називають предмети та явища, у яких відсутні альтернативні назви в російській мові.

Певна частина тюркізмів пройшла шлях стилістичного засвоєння, цьому сприяє розвиток переносних значень, наприклад: *балда (тяжёлый молот, шишка на конце палки, глупый человек), бирюк (волк-одиночка; угрюмый, нелюдимый человек), каланча (сторожевая вышка; о человеке высокого роста).*

Тюркізми стали окрасою багатьох фразеологізмів: *не фунт изюму, каланча пожарная, смотреть бирюком, аллах его знает, давать волю кулакам, метать бисер перед свиньями, базарная баба, как аршин проглотил, брать на карандаш.*

На матеріалі тюркізмів можна простежити різноманітні звукові процеси, лексико-семантичні явища, морфологічні зміни, що, безумовно, становить значний інтерес для вивчення російської та інших слов'янських мов. Для російської мови результати комплексного вивчення тюркізмів можуть бути джерелом відновлення окремих фрагментів її історії.

#### Література

1. Баскаков, Н.А. Тюркская лексика в «Слове о полку Игореве» [Текст]/ Н.А. Баскаков. – М.: Наука, 1985. – 207 с.
2. Кызласов, И.Л. Два этапа пратюркского культурогенеза [Текст]/ И.Л. Кызласов// Сравнительно-историческое языкознание.



Алтаистика. Тюркология: материалы конференции. – М.: Тезаурус, 2009. – С. 167 – 168.

3. Словарь социолингвистических терминов [Текст]/ сост. Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова, Ж.С. Смагулова, [и др.]. – Астана: Арман-ПВ, 2008. – 392 с.

4. Юналеева, Р.А. Тюркизмы русского языка (проблемы полиаспектного исследования) [Текст]/ Р.А. Юналеева. – Казань: Таглитмат, 2000. – 172 с.

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ  
КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ  
КОММУНИКАЦИИ**

*Винниченко С. Д., Красномовец Д. Н.*

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина*

Преподаватель русского языка как иностранного ставит перед собой задачу обучать не просто языку, а речевому общению. Одним из видов общения является конспектирование.

В дальнейшем под термином “конспектирование” мы будем иметь в виду процесс осознания и письменной записи и/или зарисовки услышанного или прочитанного материала с возможностью впоследствии восстановить без существенных потерь полученную информацию.

Умелое ведение конспекта полезно уже в старших классах школы. Но особенно важно умение правильно вести конспект для студентов, поступивших в ВУЗ.

Весь материал лекции не всегда целиком запоминается студентом, т.к. зачастую преподаватель готовит разносторонний материал, собранный из разных источников.

Студенты, еще не владеющие умением конспектировать, записывают лекции по-разному: одни пытаются вести запись со стенографической точностью, другие делают выборочную запись, третьи составляют план лекций.

Эти виды нерациональной записи лекций свойственны не только нашим, но и иностранным студентам, для которых русский является рабочим языком, с помощью которого они овладевают будущей специальностью.

У иностранных студентов возникают и другие проблемы, связанные с недостаточной языковой подготовкой, поэтому зачастую они ведут конспект на родном им языке или на языке-посреднике. Однако это усложняет дальнейшую работу, т.к. студенту необходимо делать двойную работу по переводу и расшифровке записей с одного языка на другой. Неточность такого перевода очевидна. Вся терминология должна фиксироваться на русском языке, так как соответствующей терминологией на родном языке студент не владеет.

Поэтому при ответе по такому конспекту неизбежно соскальзывание внутренней речи на родной язык.

Для молодого человека, впервые столкнувшегося с вузовскими лекциями, конспектирование вызывает большие трудности, т.к. происходит в условиях ограниченного времени, без диктовок и повторов, без остановок и пояснений.

Поэтому важно с самого начала обучить студента искусству правильного и быстрого ведения конспекта. В нем сочетаются

аудирование или чтение с письмом. Фиксации полученной информации предшествует ее специфическая обработка.

Эта обработка заключается в “свертывании текста”, употребляя термин Н.И. Жинкина, в “сворачивании” текста таким образом, чтобы со временем суметь вновь развернуть его без существенной потери информации.

При конспектировании письменного текста у конспектирующего есть возможность, прочитав часть его, свернуть ее и записать, то же проделать со следующей частью.

В случае конспектирования устной речи при беседе в небольшом коллективе собеседник может снизить темп, ориентируясь на скорость записи студента, однако такие идеальные условия редки. Чаще запись приобретает характер выборочных заметок.

Конспектирование во время проведения лекции или доклада происходит совсем иначе. Здесь особо остро чувствуется нехватка времени.

Сложности конспектирования определяются специфическими условиями, в которых чаще всего протекает процесс чтения лекций. Обычно лекция подготовлена заранее и, как правило, лектор постоянно следит за реакцией аудитории и корректирует свою речь. Однако он ориентируется на слушателей с определенным уровнем подготовки. Поэтому те учащиеся, уровень которых ниже среднего уровня знаний аудитории, не смогут качественно законспектировать лекцию (нельзя законспектировать то, чего не понимаешь).

Полноценное конспектирование возможно только в том случае, когда лектор ответственно и скрупулезно подходит к подготовке материала. Немаловажным также является схожий уровень подготовленности аудитории.

Конспектирование лекции состоит из нескольких этапов: аудирование, фильтрация материала, переработка к виду, пригодному для конспектирования, и, собственно, процесс фиксации.

Процесс фильтрации материала происходит одновременно с аудированием. Это возможно благодаря тому, что скорость осознания значительно выше, нежели скорость человеческой речи. Согласно работам Р. Никольса, скорость речи составляет около 125 слов в минуту, тогда как скорость мыслительных процессов достигает 400 слов в минуту.

В большинстве случаев, когда читателем конспекта является его же автор, мы можем говорить об особом способе коммуникации. Такое воспроизведение дает куда больше пользы, нежели чтение учебников, содержащих ту же информацию. Чего нельзя сказать о чтении чужих конспектов: сокращенная смысловая запись чужим почерком и незнакомыми обозначениями значительно затрудняет восприятие материала.

Основной проблемой, возникающей у студентов при ведении конспекта, является выделение сути, главной мысли, сказанной лектором.

Иногда сведения, излагаемые лектором, не новы для студента, и тогда он может пропустить их фиксацию – для него они не несут ничего нового и лишь увеличивают объем записи. В таком случае, при просмотре чужого конспекта мы не сможем понять, сумел ли автор выделить суть материала.

Специфика конспектирования лекций в умении максимально использовать лексику, принятую при аудировании (чтении). Это объясняется тем, что микроязык специальности ограничен, а точное словоупотребление, принятое в данной дисциплине, существенно

важно. Так, слово “полюй” не может быть в специальной дисциплине заменено словом “пустой” или “порожний”, слово “вращаться” – словами “вертеться” или “крутиться” и т.д.

Очень важен подбор слов автором лекции, т.к. на начальном этапе словарный запас иностранных студентов скуден и от преподавателя требуется умение изложить материал в условиях ограниченной лексики.

Обучение конспектированию иностранных студентов заключается в преодолении дополнительных психологических трудностей. Кроме того, оно должно сочетаться с традиционным обучением языку и осуществляться на материале, который одновременно служит целям программного обучения.

Так, тренировка для достижения нужной для конспектирования скорости записи проводится параллельно со словарными диктантами, упражнения по развитию стиля речи используются для приобретения необходимого активного лексического запаса и выработки автоматизма в области продуктивной речевой деятельности. Во время устных и письменных пересказов текстов проводятся тренировочные упражнения на извлечение главной информации.

Выработка навыка записи проводится на занятиях по развитию речи в виде работы над планом. В процессе выполнения письменных упражнений может быть сформирован навык правильного сокращения слов. Свободное пользование словоблоками вырабатывается при пересказе программных текстов и на занятиях по фонетике.

Таким образом, для выработки дополнительных навыков, необходимых при конспектировании, максимально используются все виды упражнений.

## Литература

1. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам // В.А. Артемов, М., 1995.
2. Бехтерева, И.П. Глубокие структуры головного мозга человека в норме и патологии. // И.П. Бехтерева, М, – Л., 1970.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. // Н.И. Жинкин, М., 1989.
4. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и мышление. // А.Н. Соколов, М., 1983.

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ СЛУШАНИЮ И КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ЛЕКЦИЙ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

*Гайдук Л.П., Давыдова И.В.*

*Запорожский государственный медицинский университет*

При обучении иностранных студентов русскому (украинскому) языку возникают проблемы, связанные, во-первых, с недостаточным уровнем знаний, полученных иностранцами на родине в объёме средней школы, во-вторых, с поздним и неравномерным заездом иностранных граждан на учёбу, в-третьих, с низкой мотивацией к учебной деятельности и т.п. Тем не менее, перед преподавателями довузовского этапа обучения стоит важнейшая задача – подготовить иностранного гражданина для поступления в высшие учебные заведения Украины.

Обучение аудированию лекции является составной частью учёбы иностранных студентов на довузовском этапе. Лекция - одна из основных форм обучения в высшем учебном заведении. Таким образом, важной дидактической и методической задачей

преподавателей подготовительного факультета является формирование у иностранцев умений и навыков слушания и конспектирования лекций. Запись лекции – это особый вид письменной речи, подготовительная работа над которым начинается ещё в первом семестре: диктанты, изложения, извлечение главной информации при чтении профессионально-ориентированных текстов. Преподавателями русского и украинского языков решается важная задача: научить иностранного студента быстрой записи основного содержания прослушанного текста.

После подготовительной работы, направленной на обучение составлению плана, нахождению опорных слов и предложений, главной и избыточной информации печатного текста, сокращению слов и т.д., со второго семестра преподавателями языковой подготовки начинают проводиться обучающие лекции. Лекции, особенно первые, по своей структуре и объёму отличаются от учебных лекций, которые читаются на старших курсах. В этих лекциях используется необходимый минимум специальной лексики, они не содержат сложных синтаксических конструкций. Темп речи лектора приближён к речи слушающего. Перифраз, повторы, риторические и альтернативные вопросы, интонационное выделение главной информации облегчают восприятие лекционного материала и позволяют подготовить иностранного студента к слушанию и конспектированию лекций, которые проводят преподаватели-предметники. С апреля и до конца семестра преподавателями общетеоретических дисциплин читаются потоковые лекции с последующим контролем усвоения студентами прослушанных лекций на семинарских занятиях. Поток объединяет 7-8 групп, т.е. 80-100 человек (в зависимости от наполняемости групп). Потоковые лекции

адаптируют иностранных студентов к слушанию лекций на первом курсе, вырабатывают навыки организованной самостоятельной работы в большой аудитории. Улучшению восприятия лекционного материала способствует использование современных мультимедийных средств.

Таким образом, поэтапная совместная работа преподавателей русского языка и преподавателей общетеоретических предметов позволяет подготовить иностранного гражданина к прослушиванию и конспектированию лекций в университете.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ**

*Гейченко К.І., Рагріна Ж.М.*

*Запорізький державний медичний університет*

У сучасних умовах раціоналізація і підвищення ефективності навчального процесу в цілому і мовної підготовки іноземців зокрема неодмінно пов'язуються з вирішенням питання про конкретний зміст навчання, з уточненням – чого саме в галузі мови необхідно вчити майбутнього фахівця-нефілолога, до яких видів професійного спілкування готувати.

Аксіоматично, що провідна мета мовної підготовки студентів-іноземців в вузах нефілологічного профілю – навчання спілкування мовою, якою ведеться процес. Сутність спілкування – в обміні мовленнєвими актами. А відповідно до теорії діяльності (О.О. Леонтьєв, І.О. Зимня), будь-який акт діяльності, в тому числі і мовленнєвої, складається з дій, які в свою чергу мають певну структуру і можуть бути реалізовані на різних рівнях: від рівня фонем до власне висловлювання, вільної мови.



Для продукування власного висловлювання монологічного і діалогічного характеру в учнів повинні бути сформовані певні вміння і навички володіння мовним і мовленнєвим матеріалом різних рівнів, що і є основою навчання спілкування. У процесі мовної підготовки іноземних студентів-медиків і уточненні змісту їхнього навчання важливо, на наш погляд, розглянути професійно-комунікативну компетенцію лікаря, яку ми розуміємо, як синтез мовної, мовленнєвої та соціокультурної субкомпетенцій, що формуються на основі двох варіантів мови професійного спілкування (фахівця-медика і нефахівця-пацієнта, його рідних) в продуктивних і рецептивних видах діяльності, що дозволяють вирішувати професійні завдання в процесі навчально-професійної діяльності. У структурі останньої виділяють два основних компоненти: загальногностичний і операційний.

Загальногностичний компонент являє собою набір різноманітних знань, що належать до окремих видів компетенцій. І тут важливі жанрова, тезаурусна, мовленнєва та стратегічна складові компетенцій, які є сукупним дискурсивним знанням лікаря.

Операціональний компонент - це набір конкретних умінь і здібностей учасника комунікації «лікар-пацієнт», які реалізуються в тій чи іншій актуальній комунікативній ситуації знання.

Звідси перший компонент містить усі потенційні знання, а другий - актуалізоване знання відповідно до потреб комунікативної ситуації, установки лікаря.

Професійно-комунікативна компетенція (ПКК) лікаря складається перш за все з:

1. Мовної субкомпетенції, тобто комплексу знань, навичок та умінь, що дозволяє розуміти і продукувати адекватно оформлене

(фонетично, граматично і лексично) мовлення лікаря і неспеціаліста на рівні речення в усіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

2. Мовленнєвої субкомпетенції - комплексу знань, навичок і умінь, що дозволяє вести діалог «лікар - медичний працівник», «лікар - пацієнт», «лікар - родичі пацієнта» (формування професійної компетенції в говорінні), читати медичні тексти з виокремленням інформації, необхідної для вирішення комунікативних завдань (формування професійної компетенції в читанні), активно слухати і розуміти мовлення співрозмовника (формування професійної компетенції в аудіюванні) та інтерпретувати його в медичних документах (формування професійної компетенції у письмі).

3. Соціокультурної субкомпетенції ПКК іноземних студентів-медиків - знання правил етикету носіїв мови, деонтології і вміння застосовувати їх на практиці.

Таким чином, формування професійно-комунікативної компетенції у студентів-медиків - це складний поетапний процес, який і буде відповіддю на питання про зміст навчання іноземних студентів медичних ВНЗ у процесі мовної підготовки.

## **ГРИГОРИЙ СКОВОРОДА И «БАСНИ ХАРЬКОВСКИЕ»**

*Гетманец А.О., Ковальчук Е.В.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Григорий Савич Сковорода вошел в историю восточнославянской культуры не только как самобытный философ, но и как талантливый писатель. Наследие его многообразно. Он писал стихи, сочинял песни и музыку. Многие его произведения исполняли кобзари, дополняя их собственными сюжетами. Известно, что И. П. Котляревский в своей

знаменитой пьесе «Наталка-Полтавка» использовал песню-сатиру Г.С. Сковороды «Всякому городу нрав и права». К сожалению, не все произведения были записаны и не все, из того, что было создано, дошло до наших дней.

К литературному наследию Г.С. Сковороды относятся и басни. Басни были написаны в период между 1769 и 1774 годами. Весной 1774 года Г.С. Сковорода послал сборник, состоящий из тридцати басен, своему другу П.К. Панкову. То, что басни были написаны в Харькове или поблизости, дало основание назвать сборник «Басни харьковские». Будучи студентом Киевской академии, Г.С. Сковорода имел возможность изучать творчество классиков греческой и римской литературы, особенно Эзопа. Возможно, здесь же он практиковался в написании басен, или же это было необходимым элементом подготовки студентов Академии. В 18 веке к жанру басни обращались такие российские писатели, как Тредьяковский, Сумароков, Хемницер, однако на Украине Г.С. Сковорода стал первым украинским писателем-баснописцем.

Басни написаны прозой, хотя можно найти и рифмованные строки. После каждой басни следует «Сила» (моралистический комментарий к басне). Иногда «Сила» длиннее, чем сама басня (басни 16, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30). Это указывает на то, что Г.С. Сковорода писал басни с определенной морально-проповеднической целью. В своих баснях он остается философом и развивает те же мысли, что и в философских произведениях.

Во многих баснях обосновывается утверждение, которое часто повторяется в философских работах того времени, о том, что нужно жить по законам природы, что попытки противостоять природе и желание достичь того, к чему у человека нет способностей от природы,

обречены на неудачу. Так произошло с черепахой, которая погибла, желая полететь (басни 3 и 13). Вместе с тем в баснях подчеркивается большая роль практики, опыта, упражнений для развития тех или иных способностей (басня 10).

В басне «Собака и Кобыла» Г.С. Сковорода выступает против муштры лошади, как явлению неприродному. Автор говорит, что только те стимулы, которые идут от природы, правомерные и действенные, так как побуждают к творческому опыту, а именно «Опыт есть отец искусству, ведению и привычке. Отсюда родились все науки, и книги, и хитрости» (басня 18).

Несколько басен раскрывают утверждение о том, что не внешние, а внутренние достоинства являются главной ценностью человека (басни 2,4,17,28,29). В басне «Оленица и Кабан» высмеиваются люди, которые стремятся к высоким постам, не имея соответствующих способностей. Именно о них Сковорода пишет следующие строки: «... вот точные граки Эзоповы, одевающиеся в чужие перья; одетые по-человечески обезьяны, а ни одна править не умела; ослы, одетые в львиную кожу».

Достаточно образно в баснях Г.С. Сковороды выражается идея высокого значения труда. Это известная басня «Пчела и Шершень», в которой Пчела – образ человека трудолюбивого, а Шершень – образ людей, уклоняющихся от работы (басня 27). В басне «Кукушка и Дрозд» кукушке, которой не хочется высидывать своих птенцов, противопоставляется дрозд, говорящий: «я сам кормлю, берегу и учу своих детей, а свои труды облегчаю пением» (басня 21).

Басня «Верблюд и Олень» показывает верблюда, довольствующегося мутной водой из лужи, в то время как олень

прикладывает усилия, чтобы добыть чистую и прозрачную воду (басня 20).

В баснях «Собака и Волк» и «Соловей, Жаворонок и Дрозд» заложены моральные ценности человеческой дружбы. Г.С. Сковорода подчеркивает, что «и фамилия, и богатство, и чин, и родство, и телесные дарования, и науки не сильны утвердить дружбу... и одинаковая честность человеколюбной души, в двоих или троих телах живущая, сия есть истинная любовь и единство» (басня 23), «счастлив, кто хоть одну только тень доброй дружбы нажать удостоился. Нет ничего дороже, слаще и полезнее ее» (басня 30).

Читая и анализируя басни Г.С. Сковороды, мы можем смело утверждать, что их автор был передовым мыслителем своего времени, который хотел приносить пользу обществу и делать людей лучше и счастливее.

## **О КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ К РАБОТЕ С ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

*Ковальчук Е.В., Гетманец А.О.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Коммуникативный подход к работе с текстом в иностранной аудитории направлен, прежде всего, на активное речевое взаимодействие учащихся. Одним из эффективных коммуникативных приемов такой работы является пересказ текста с игровым заданием, в частности, ролевой пересказ.

Студентам второго курса англоязычного отделения предлагается для прочтения текст под названием «Старая сказка». Сказка-притча повествует о бедном человеке, который всю жизнь не мог добиться

успеха, и в конце концов решил утопиться, но перед этим поест. Попытка поймать рыбу приводит героя к неожиданному богатству: он находит на дне моря кувшин с золотом. В притче нет действующих героев, кроме главного. В конце упоминаются внуки, которые до сих пор рассказывают удивительную историю своего дедушки.

В группе второго курса после прочтения текста была проведена следующая работа. Между студентами группы были распределены роли: сам герой, его жена, его дети (3 человека), его внуки (4 человека). При большем количестве человек в группе могут быть придуманы другие персонажи – друзья, появившиеся после обретения богатства, жены (или мужья) его детей, соседи, возможно, даже конь и рыба или неживые предметы – дом, кувшин с золотом, море и пр. Студентам было дано задание пересказать историю от лица своего персонажа. Например: «Меня зовут Ахмед, я – внук Омара. Я хочу рассказать вам о моем дедушке».

Подобное задание обеспечивает объемность восприятия текста на разных уровнях. На грамматическом уровне появляется необходимость перевести повествование из объективного в субъективный план, заменив глагольные формы третьего лица формами первого в роли самого главного героя. По заданию преподавателя, жена героя может пересказывать текст, используя глагольные формы второго лица, обращаясь к мужу на «ты»: «Ты помнишь, когда...» Текст помещен в грамматический раздел учебника, посвященный родительному падежу. Прием распределения по ролям актуализирует грамматику родительного падежа в значении принадлежности в конструкциях типа «я – сын Омара (Абдуллы)», «я – внук Омара (Абдуллы)», «я – сосед Омара (Абдуллы)». Имя главного героя может совпадать с именем студента.

Экспериментальное занятие, включавшее прием пересказа текста от лица разных героев выявило также объемность коммуникативного восприятия текста, что выразилось во второй части занятия, когда действующие лица задавали вопросы друг другу, тем самым расширяя границы текста, создавая дополнительные связи между героями, проясняя описанные в сказке ситуации и дополняя их деталями. Вопросы не были запланированы заранее, они возникали спонтанно по ходу игры, например, «Где учатся ваши внуки?», «Кем работают ваши дети?» «Вы знаете, где ваш дедушка прячет золото?» «Какое любимое блюдо вашего мужа?» и пр. У каждого персонажа была возможность проявить фантазию и, таким образом, «прожить» старую сказку, повышая свой уровень грамматической и коммуникативной компетенции.

## **G.S. SKOVORODA AND KHARKIV REGION**

*Getmanets I.O., Kulikova O.V.*

*Kharkiv National Medical University*

A world famous Ukrainian philosopher and educator, writer and teacher Grygoriy Savych Skovoroda was born in Chernuhy province in Poltava region in 1722 in the family of Cossacks who in the peace time became peasants. Skovoroda got his primary education in the provincial school, where his great talents, curiosity and love for church canons singing were revealed and developed. At the age of 16 he entered Kyevo-Mohyla Academy that was one of the most prestigious educational establishments for that period of time in Ukraine. But in 1742 his education was ceased for a short period of time as he was taken to the Tsar Elizabeth royal chapel. In two years he came back to Kyev and continued his studies in the Academy,

where he studied theology, philosophy, ancient literature, classic and modern languages. Having a great desire to widen his knowledge Skovoroda accepted the invitation of hetman Vyschnevskiy to accompany him abroad as his interpreter. His travelling through the countries of Western Europe lasted for two and a half years and had a great influence on Skovoroda's spiritual development and his philosophic ideas formation. Being abroad he attended lectures at different universities, met famous scientists, studied new scientific literature. After his coming back to Ukraine he was invited to deliver lectures in poetry at Pereyaslav collegium. But later he had to leave this position due to the conflict which emerged because of some misunderstanding between a young scientist with rather independent character and the collegium superiors. Also Skovoroda wasn't able to work neither as a teacher in the theological seminary of the Holy Trinity Lavra at Sergiyev-Posad nor as a tutor of landowners' children for a long period of time.

Skovoroda's mature years are closely connected with Slobozhanshchina, particularly Kharkiv. In 1759 he was invited to Kharkiv collegium for the position of a teacher of poetics and other humanitarian subjects. In spite of the fact that during the 10 years of his work in the collegium he was discharged from work for three times due to some controversial situations, he was invited again for the same position for his strong mind and profound knowledge.

G. Skovoroda was highly appreciated as a philosopher and scientist and his original study was accepted with great interest by the collegium youth, what is witnessed by the memoirs of his numerous students. But in 1769 Skovoroda was blamed in subverting the fundamentals of the church and state and was discharged from his work for ever. From this time he became a wandering philosopher, peregrinated along Ukraine, mainly towns



and villages of Kharkiv region. Besides Kharkiv he often visited Babayi, Valki, Velykiy Burluk, Gusyntsy, Ohtyrka, Pan-Ivanivka, Popivtsy and had very friendly relationships with many educated people of that time. He was warmly received in the Donets-Zaharzhovskiys', Kovalinskiys', Mechnikovs' families.

G. Skovoroda wrote about 20 philosophic treatises and dialogues, the most important among them are "The Door to Christian Good Conduct", "Narcissus. Know Thyself", "Symphony, The Ashan Book about Knowledge Thyself", "Dialogue Among Five Travelers" etc. He developed his original philosophical system, in which ideas of ancient philosophers were combined with moral-ethic concepts of Christianity. According to Skovoroda's conception, the happiness of a person is in him/herself and labour in compliance with personal inclination. Social, philosophic and moral-ethic views of the philosopher found their reflection in his literary creative activity.

In 1769-1774 while staying in Babayi village Skovoroda wrote about 30 fables, which later were compiled in the "Fables of Kharkiv" collection. This collection of fables he dedicated to his friend P.F. Pankov. The collection of fables was accompanied by a letter in which he expressed his views about the fable genre. The philosopher thought that the most characteristic feature of the fable is its truth reflection. Though some fables have traditional fable plots that trace their roots from Aesop, the majority of them are original works depicting characteristic phenomena of that time social life. In his fables Skovoroda dispraises willingness to be rich, contempt for labour, striving for glory and pleasures.

The poetry collection "Garden of Divine Songs" was written in 1757-1758. It takes the most important place in Skovoroda's creative activity. It includes 30 poetic works, which can be referred to spiritual lyrics genre, as

all of them are based on the Bible motives and plots. The poet processed the Bible plots in the spirit of his own philosophy, appealing to real life and native Ukrainian nature. The most popular song was the tenth song called “To Every Town its Morals and Rights”, which became a folk song and was sung by the kobza players until the end of the XIX-th century. Later this song’s transformed version was included in the play “Natalka Poltavka” written by I. Kotlyarevskiy.

Skovoroda’s creative activity as a thinker, teacher and writer had a great influence on the development of Ukrainian literature. It was acknowledged by Ukrainian writers from Kotlyarevskiy and Shevchenko to Franko and Tychina. “Grygoriy Skovoroda and his creative activity, – I. Franko wrote, – is a very significant phenomenon in the history of Ukrainian literature development, he may be considered as the most outstanding spiritual personality of the XVIII-th century”.

There is only one scientific research laboratory which studies the life and literary scientific heritage of G. S. Skovoroda in Ukraine. It has existed on the basis of Kharkiv National Pedagogical University which is bearing his name for many years. The laboratory is supervised by the world famous scientist Leonid Ushkalov whose works were granted for the State Prize.

There are many memorable places connected with Skovoroda’s life and his creative activity in Ukraine. One of them is the house in Babayi where the philosopher lived at Yakov Pravitskiy’s place his collegium student and friend. There is a monument to Skovoroda and a memorial museum in Pan-Ivanivka village later Skovorodynivka where Skovoroda was buried. A lot of exhibits characterizing his life and creative activity have been collected, the room where the philosopher lived and died has been restored. In 1992 two monuments to G.S. Skovoroda were erected in Kharkiv: the first one is in the yard of the Pedagogical University named

after Skovoroda and the second one is in the city center near the house of the former collegium where he worked.

## **САМОПІЗНАННЯ ТА ЩАСТЯ: ГРАНІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ**

*Гончаренко Л.О.*

*Харківський національний медичний університет*

Людство завжди задавалося питаннями: «Як змінити життя на краще? Як стати щасливим?» Рецептів було багато, у тому числі й від Г.С. Сковороди. Великий філософ бажав відшукати формулу щастя через проникнення у суть істини. «Пізнай самого себе» – це один з принципів, за яким філософ радить людині спромогтись побачити приховану в собі вічність. У філософських трактатах і літературних творах митець багаторазово створює ідеальний образ людини та її шлях до щастя. Такий шлях «український Сократ» вбачає через взаємозв'язок із самопізнанням, яке для нього є не самоціль, а лише засіб. Через самопізнання відбувається ніби друге народження людини, з раба своїх пристрастей вона перетворюється на духовно вільну людину. Це головна тема його байок, притч, віршів та пісень. Г. Сковорода вважає, що в людині збігаються закони усієї природи, а тому потрібно лише пізнати свою приховану частину і можна розкрити природні закони «макрокосму» і «мікрокосму». У «Саду божественних пісень» філософ радить кожному стати собі другом, досконало вивчити свій духовний світ і шукати щастя в самому собі. Г. Сковорода йде далі, даючи відповідь на те, як цього досягти: через самопізнання людина має знайти себе в житті, знайти своє заняття за спорідненістю. Зокрема, у байці «Бджола і Шершень» автор доводить, що працю для людини слід вважати природною потребою й

«найсолідшою поживою». Отже, шлях до щастя пролягає від самопізнання через споріднення, яке формує світогляд і «є справжнім щастям для кожної людини».

Г. Сковорода виводить цілу філософію, за якою людина повинна знайти суттєвий зміст свого буття, пройти певний шлях виявлення і усвідомлення природних нахилів (самопізнання), здібностей і духовної творчості (самовдосконалення), а також виконувати трудову діяльність («сродний труд»).

Філософія Г. Сковороди підкорена осмисленню проблеми людини, її духовного буття й способу самопізнання. «Коли дух людини веселий, думки спокійні, серце мирне, – то і усе світле, щасливе, блаженне. Оце є філософія».

## **ФОРМАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕНДЕРА В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ**

*Губарева С.А., Ткаченко О.В.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Система обозначения рода в русском языке резко отличается от соответствующей системы узбекского языка. Большой трудностью при изучении русского языка для узбекских студентов является систематизация имен существительных по родам. Для определения причин данной проблемы рассмотрим традиционные способы выражения рода: морфологический, лексико-семантический, лексико-словообразовательный и синтаксический.

Основным экспликатором категории рода в русском языке являются морфологические средства – флексии. Так, неодушевленные существительные в зависимости от типа окончания могут быть

отнесены к мужскому, женскому или среднему роду. В свою очередь, неодушевленные существительные узбекского языка лексико-грамматических гендерных маркеров не имеют.

В русском языке в соответствии с традицией древнерусского языка родовая принадлежность одушевленных существительных зависит от пола лица-номинанта и представлены двумя категориями рода. На современном этапе существительные мужского рода представляют собой производную основу для существительных женского рода. В грамматике русского языка существует большое количество аффиксов – показателей женского рода: **-к(а)** (*студентка*), **-ниц(а)** (*читательница*), **-щиц(а)** (*продащица*), **-иц(а)** (*очевидица*).

Морфологический способ образования существительных женского пола в узбекском языке аналогичный – с помощью аффиксов. Самым продуктивным из них является аффикс **-а**, заимствованный из арабского языка, который маркирует принадлежность к женскому полу (*муслим – муслима*, *Севар – Севара*).

Данный суффикс продуктивен не только как гендерный маркер для одушевленных существительных, но и для качественных прилагательных, например, в изафетных конструкциях: *зоти олия* (й+а) «её высочество». Адъективы с *соответствующим суффиксом -а* могут *субстантивироваться*. Так, *прилагательные заифа, ожиза* со значениями «беспомощная», «бессильная» в современном узбекском языке обозначают понятие «женщина».

Как непродуктивный можно отметить исконно тюркский аффикс–ча: *гулан – гуланча* (жеребёнок соответственно мужского и женского пола).

К лексическому выражению категории рода в русском языке относится образование номинаций людей и животных: *сын – дочь, конь – лошадь*. В узбекском, в отличие от русского языка, лексический способ выражения пола основывается исключительно на семантической оппозиции «женственность» – «мужественность»: *эр* «муж» – *хотин* «жена». Не соответствуют языковой картине мира узбекского языка названия животных женского пола, потому что в узбекском языке животные не одушевляются (*nima?* «что», а не *kim?* «кто»).

Синтаксические средства в русском языке обычно используются вместе с морфологическими – флексиями: мой любимый цветок посажен, моя любимая груша посажена, мое любимое дерево посажено, мои любимые растения посажены. В узбекском языке наиболее продуктивен синтаксический способ выражения пола с помощью слов-дистинктивов. Для выражения женского пола персон используются лексемы **киз, аёл, хотин**, мужского – **эркак, ўғил**.

Исходя из вышеописанного, следует вывод, что узбекский язык в противопоставление русскому языку не имеет категории рода, но имеет формальные языковые показатели пола. Таким образом, при обучении узбеков русскому языку необходимо опираться на специфический комплекс методически обоснованных упражнений, акцентирующих аналогичные и дифференциальные словообразовательные, морфологические и синтаксические принципы русского (флективного) и узбекского (агглютинативного) языков. Это позволит студентам осознанно осваивать новый язык как систему, минимизировать частотность и степень критичности коммуникативных неудач, достигнуть эффективного уровня коммуникации как в быденной, так и в профессиональной сферах.

## ОЦЕНОЧНО-ЛАСКАТЕЛЬНЫЕ ФЕМИНИСТИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ В ТУРЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

*Губарева С.А., Дорохова А.И.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Метафоры как средства актуализации закрепленных в народном сознании смыслов являются базовыми элементами языковой картины мира, поскольку выполняют не только номинативную, но и экспрессивную функцию, дают характеристику и оценку объекту осмысления. Метафорическая конструкция играет не просто роль языкового знака, описывающего реалии действительности, а является экспликатором аутентичной самобытности конкретной культуры. Метафорические образы раскрывают основные элементы ценностной системы того или иного общества. В свою очередь, феминистические метафоры отражают культурные стереотипы по отношению к лицам женского пола.

Данная работа содержит сравнительный анализ оценочно-ласкательных феминистических метафор, которые актуальны на современном этапе развития турецкого и русского языков. В ходе исследования весь контекстный материал, собранный на уроках языковой подготовки иностранных граждан при работе с турецкими студентами, в дальнейшем был оформлен в рамки классификации с опорой на характер элемента отождествления.

1) **Зоонимы.** Аналогия с животными проводится в обоих языках, однако объекты для сравнения за некоторым исключением различны, хотя почти в полном объеме присутствуют в объективной реальности и турецкого, и русского человека. Можно сделать вывод, что элементы, формирующие образ красивой женщины, в данных картинах мира не тождественны, как не тождественны и

ассоциативные ряды таких понятий, как «нежность» и «ласка». Использование метафор именно из данной группы без учета культурной специфики определенного народа приводит к наиболее болезненным коммуникативным неудачам, в результате которых женщина не только не расшифровывает коммуникативный посыл собеседника, но и может счесть его реплику оскорбительной.

Например, в русском языке – «зайчик/ зая/ зайчонок/ зайнышка», «котенок/ кися/ кошечка», «рыбка», «мышка», «ласточка».

В турецком языке – «*kedicik*» (кися), «*minik kuşum*» (моя маленькая птичка), «*at gibi kız*» (девушка, как лошадь), «*ceylan gözleri*» (газели глаза), «*kelebeğim*» (моя бабочка);

2) **Небесные тела.** Сравнение с небесными телами также характерно для обеих метафорических систем. Объекты такого сравнения являются компонентами бинарной оппозиции *солнце – луна* и выражают этническую специфику человеческих ценностей каждой из культур. Для русского человека ценны такие качества солнца, как «дарящее свет», «дарящее тепло», то есть «важное для жизни человека», «эмоциональное», «яркое». Турок же подчеркивает «сдержанный свет» луны, ее главенство в качестве «самого яркого места на темном ночном небе», то есть отмечает «скромность» девушки, «роскошность», «избранное положение среди других».

Например, в русском языке – «солнышко».

В турецком языке – «*Güneş gibi kız*» (девушка светит, как солнце), «*Ay yüzü*» (лицо, как луна), «*ay ışığı*» (мой лунный свет);

3) **Флоронимы.** Параллель между женщиной и цветком проводится в каждой культуре, народ которой знаком с данным представителем флоры. Не стали исключением русская и турецкая картины мира.



Например, в русском языке – «роза».

В турецком языке – «*gььт*» (моя роза), «*paratuat*» (моя ромашка), «*sevda zizerim*» (любовный цветок);

4) **Возраст.** Использование лексики, обозначающей лиц детского возраста, при обращении к взрослым лицам женского пола характерно для носителя обоих языков, но только в русском языке может иметь помимо уменьшительно-ласкательного оттенка еще и сексуальный подтекст.

Например, в русском языке – «*малыш/ малышка*», «*крошка*», «*кроха*», «*моя девочка*».

В турецком языке – «*beberim*» (малыш мой).

5) **Стихии.** Выбор реалий, положенных в основу метафор, объясняется различными условиями жизни и климата двух народов. Так, в жаркой Турции, где население могло испытывать трудности в доступе к пресной воде, именно вода является большой ценностью, а сравнение с ней – демонстрация степени важности персоны для говорящего.

Например, в русском языке – «*мой воздух*».

В турецком языке – «*su gibi kьz*» (девушка, как вода); «*bir – izim su*» (первый глоток воды),

6) **Еда.** Использование названий блюд, номинативной лексики групп *еда, вкус* с позитивным оттенком по отношению к лицам женского пола практически не характерно для представителя русской культуры. Совершенно иная картина наблюдается в метафорическом запасе турецкоговорящих.

Например, в русском языке – «*сладкая моя*».

В турецком языке – «*tatləm*» (моя сладкая), «*baləm*» (мед), «*kurabiyem*» (моё печенье), «*sekerparem*» (разновидность турецкой сладости).

В процессе сопоставления русских и турецких метафорических конструкций, которые используются для номинаций лиц женского пола и обладают позитивной направленностью, был сделан вывод, что данные языковые элементы обладают как общими, так и идиоэтническими чертами относительно средств выражения и объектов отождествления.

Все выделенные группы конструкций представлены как в турецком, так и в русском языке, что является свидетельством присутствия общекультурного, универсального компонента в процессе метафоризации. В то же время, формирование метафор в данных языках может происходить как при помощи идентичного языкового материала, так и с включением специфических, обоснованных соответствующими объективными реалиями, понятий, что свидетельствует о самобытности каждого из менталитетов. Отметим, что именно безэквивалентные метафоры являются экспликаторами лингвокультурного кода.

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ**

*Гусарчук А.А., Космина В.Ю.*

*Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина*

В наше время русский язык не теряет своей популярности в странах арабского мира. С каждым годом всё больше арабских студентов стремятся получить профессию на русском языке. Но в практическом использовании русского языка, в процессе

непосредственного общения с носителями языка у арабских студентов возникают трудности, барьеры, в науке их называют коммуникативными неудачами.

Многие учёные занимались этой проблемой, среди них лингвисты Т.Г. Винокур, Б.Ю. Городецкий, Е.А. Земская, О.Н. Ермакова, Н.И. Формановская и другие. Коммуникативные неудачи, возникающие в межкультурном общении, изучали Д.Б. Гудков, Ю.В. Прохоров, А.П. Садохин, И.А. Стернин, Т.Г. Стефаненко, Л.П. Цоколь и другие учёные. Проблема коммуникативных трудностей часто рассматривается в связи с более крупными проблемами, такими, как межкультурная коммуникация, диалог культур. Актуальной, требующей конкретного решения, остаётся проблема практических рекомендаций по преодолению коммуникативных неудач с целью осуществления полноценного общения.

Целью нашего исследования является разработка рекомендаций по минимизации и устранению коммуникативных ошибок в речи арабских студентов. В первую очередь, нужно определить сущность понятия коммуникативная неудача в аспекте методики обучения русскому языку как иностранному. Также необходимо проанализировать и классифицировать коммуникативные ошибки арабских студентов, затем разработать рекомендации по их предупреждению. Отметим, что предупреждение проходит на начальном этапе обучения. А коррекция и преодоление – на основном и продвинутых этапах. Для корректировочного курса необходима разработка системы упражнений и заданий с целью преодоления коммуникативных неудач.

Проанализировав теоретические исследования, мы пришли к выводу, что коммуникативная неудача – это явление

коммуникативного акта, при котором участники коммуникации не могут реализовать свои коммуникативные цели.

Причины возникновения коммуникативных неудач в речи арабских студентов связаны с различиями в картинах мира русского и арабского языков, с различиями в грамматиках этих языков, с функционированием лексико-семантических вариантов в речи, с чуждой коммуникативной средой, с несовпадением социокультурных особенностей русской и арабской культур.

Коммуникативно-значимые ошибки являются отклонением от языковых норм. Это результат ошибочного действия студента. Языковые ошибки можно разделить на грамматические и лексические. Грамматические ошибки часто возникают из-за внутренней и межъязыковой интерференций. Лексические ошибки связаны с полисемией слов, с омонимами, синонимами, паронимами, антонимами, безэквивалентной лексикой.

Арабские студенты часто совершают такие речевые ошибки, как нарушение лексической сочетаемости слов, нарушение логичности и последовательности речи.

Одним из наиболее значимых факторов для успешности межкультурной коммуникации является несовпадение социокультурных особенностей и чужая коммуникативная среда. В этом случае описание национального характера представляет собой составляющую модель коммуникативного поведения той или иной лингвокультурной общности. Национальный характер – это совокупность характерных для данной национальной общности особенностей восприятия окружающего мира и реакций на него, которые выражаются, в первую очередь, в эмоциях, чувствах и настроениях, а также в скорости и интенсивности реакций на

происходящие события. Таким образом, с целью избежания возникновения коммуникативных неудач и успешного овладения чужим языком и культурой необходима аккультурация. Аккультурация является «процессом усвоения личностью, выросшей в одной культуре, элементов другой культуры» [1: 13]. Аккультурацию часто отождествляют с ассимиляцией, при которой представители одной культуры, их называют реципиентами, перенимают нормы, ценности и традиции другой – культуры-донора. Но в более широком понимании аккультурация представляет собой «процесс взаимодействия культур, в ходе которого происходит их изменение, усвоение ими новых элементов, образование в результате смешения разных культурных традиций принципиально нового культурного синтеза» [3: 25]. Существует 4 основных стратегии аккультурации – процессы ассимиляции, сепарации, маргинализации, интеграции. Применительно к обучению аккультурация сближается с понятием инкультурации: познавая чужую культуру и язык, студент глубже погружается и в собственную культуру, начиная понимать законы построения родного языка.

«В основе аккультурации, – по мнению А.П. Садохина, – лежит коммуникативный процесс» [4: 119]. В настоящее время различают положительную и отрицательную коммуникации. Любое общение имеет три взаимосвязанных аспекта: познавательный, эмоциональный и поведенческий. Все они важны как для иностранного студента, так и для преподавателя русского языка как иностранного.

Возникает вопрос, как сделать более комфортным процесс аккультурации для студента и для преподавателя. Исследователи данной проблемы называют несколько путей облегчения процессов аккультурации и адаптации. Среди них – обучение, просвещение,

ориентирование, инструктаж и тренинг [5: 292 – 293]. Цель обучения и просвещения состоит в ознакомлении с историей, культурой, традициями и обычаями новой среды. Задачей ориентирования является ознакомление с нормами, ценностями новой культуры. Цель инструктажа заключается в том, чтобы познакомиться с возможными проблемами и способами эффективного приспособления к новым условиям. Цель тренинга – в обучении на практике непосредственному взаимодействию с представителями других культур. На наш взгляд, просвещение, обучение, ориентирование – это те понятия, которые могут быть взаимонаправленными, если речь идет о положительной коммуникации в рамках обучения русскому языку как иностранному, в то время как инструктаж и тренинг являются полностью прерогативой преподавателя.

В настоящее время целесообразнее говорить не только о культуроведческих занятиях, а о национально ориентированном культуроведческом подходе в целом. А создание учебных материалов нового типа, тренинговых программ по кросскультурной адаптации, которые были бы построены на базе национально-культурных сопоставлений, написание инструкций для изучающих русский язык до сих пор является актуальной задачей.

Среди способов формирования социокультурной готовности студентов к преодолению коммуникативных неудач можно назвать изучение прецедентных текстов на изучаемом языке, к ним относят художественные произведения, фольклорные, историко-философские, публицистические тексты. Для арабских студентов – это возможность сближения с инокультурой и способ преодоления коммуникативных неудач. Корпус прецедентных текстов представляет собой определённую парадигму образцовых текстов национальной культуры.

Они повышают языковую культуру, развивают чувство языка, расширяют словарный запас.

Решение таких сложных задач, как обучение ведению дискуссии, обоснованию своей точки зрения, опровержению чьей-либо позиции также может быть весьма успешным при использовании прецедентных текстов. Основные рекомендации можно свести к поиску и выделению культурно-специфической информации из читаемого или звучащего текста, работа над культурно-специфической лексикой, культуроведческие мини-проекты.

Также с целью преодоления коммуникативных неудач возможно использование фильмов на изучаемом языке, т.к. они предоставляют много культурной и страноведческой информации.

Использование оригинальных диалогов и аутентичного монологического текста также могут помочь в преодолении коммуникативных неудач. Студенты учатся строить оригинальный диалог на заданную тему. Аутентичный монологический текст можно взять из газет и журналов, где представлена на высоком уровне разговорная и публицистическая русская речь.

Мы считаем, что для успешного преодоления коммуникативных неудач также важны взаимная настроенность говорящих на мир собеседника, умение слушателя проникнуть в коммуникативный замысел говорящего, благоприятные внешние обстоятельства (настроение, эмоциональный настрой, физиологическое состояние), знание коммуникантами норм этикетного речевого общения, владение и использование пауз, жестов, мимики.

Результаты данного исследования могут применяться в практике преподавания русского языка как иностранного арабским студентам и реализоваться в качестве сопроводительного корректировочного курса

по предупреждению и преодолению коммуникативных неудач на разных уровнях владения языком.

#### Литература

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)/ Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Городецкий Б.Ю. К типологии коммуникативных задач// Диалоговое взаимодействие и представление знаний/ Б.Ю. Городецкий, И.М. Кобозева, И.Г. Сабурова. – Новосибирск, 1985. – С. 64 – 78.
3. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии/ Б.И. Кононенко. – М., 2003.
4. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация/ А.П. Садохин. – М., 2006.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология/ Т.Г. Стефаненко. – М., 2000.

### **ШЛЯХИ НАПОВНЕННЯ СЛОВНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ**

*Даниленко Л. В.*

*Запорізький державний медичний університет*

Навчання українською мовою іноземних студентів усе впевненіше впроваджується у вищих навчальних закладах України. Методика відповідної діяльності потребує нових підходів, пов'язаних із процесом пізнання, осмислення, відчуття, дії. Важливо дати іноземному студенту поняття про процес мовлення, особливості спілкування, фонетичні і графічні норми української мови.

Увага науковців, зокрема В. Винник, Ю. Турченко, Н. Станкевич, А. Чернової та ін., зосереджена на різних аспектах методики



викладання української мови як іноземної. Ґрунтовними є дослідження Б. Сокола. Він розглядає кілька методів викладання української мови як іноземної, а саме: граматично-перекладний, усвідомлено-зіставний, аудолінгвальний, аудіовізуальний комунікативний [2: 14-15]. У своїй роботі ми беремо до уваги деякі принципи цих методів, зокрема, принцип глобальності, активної комунікації, ситуативно-тематичний принцип.

Мета дослідження – проаналізувати основні підходи до збагачення українського словника іноземних студентів першого року навчання. Відповідно до мети передбачено виконання таких завдань: 1) визначити методи і принципи наповнення українського словникового запасу іноземцями; 2) розглянути різні форми роботи з вивчення українських слів.

Українська мова наповнена найрізноманітнішим лексичними структурами (синонімами, омонімами, багатозначними словами, словами з переносним значенням), словотвірними можливостями, варіативністю синтаксичних моделей тощо. Людині з іншої країни, яка за ментальністю, побутом, етикетом суттєво відрізняється від українця, важко пояснити, наприклад, вживання словотвірних форм «матуся», «матусенька»; «сонечко»; «нічка», «земелька», «рученька», «ручище» тощо. Звичайно ж, іноземному студентові неможливо вповні осягнути специфіку мови та й не потрібно це. Однак деякі із засобів функціонування української мови можуть допомогти у розумінні значення якомога більшої кількості слів та використанні їх у мовленні.

У навчанні іноземців поширені граматико-перекладний і усвідомлено-зіставний принципи, поєднання яких дозволяє використовувати ефективні методи, цікаві і доступні для студентів.

Варто вивчати слова в системі, із зосередженням уваги на їхній спорідненості та на словотвірних явищах. Пояснення особливостей механізму творення похідних слів допоможе студентам осмислити суть збагачення нашої мови.

При ознайомленні з новими словами можна запропонувати певний ряд спільнокоренових лексем – лікар, лікарня; книга – книгарня; слово – словник, друг – дружина. Використовуючи слово «хвилина», варто провести аналогію між лексемами «хвиля» і «хвилюватися». У студентів, як правило, така робота викликає жвавий інтерес, розвиває їхнє асоціативне мислення, розуміння специфічних рис української мови, що важливо в подальшому вивченні граматичних норм і в збагаченні словникового запасу. Вивчивши слово «рука», студенти зрозуміють походження слів «ручка» «підручник», «рушник», «рукав», «праворуч». Під час такої роботи не варто акцентувати увагу на лінгвістичних процесах. Тут важливо дати поняття про природу творення слів. «Навчати потрібно мови, а не правил про мову», – застерігає Б. Сокіл [2, 15].

На основі усвідомлено-практичного методу забезпечується дієвість структурно-тематичного принципу організації мовного матеріалу. Слова краще запам'ятовувати при групуванні їх за тематикою, блоками: прогулянка містом; відвідування кафе або буфету; навчання в аудиторії; відпочинок у кімнаті тощо. На початковому етапі навчання студенти легко структурують такі моделі. Ситуативно-тематичний принцип дозволяє використання інтерактивних форм роботи: створення мовленнєвої ситуації з розігруванням діалогів; виготовлення тематичного плакату з використанням ілюстрацій; створення карток (ілюстрація + слово).

Слід пам'ятати, що візуальний та аудіовізуальний методи досить ефективні та цікаві для студентів.

Звучання і написання деяких слів запам'ятовуються за допомогою використання методу «навпаки» – читання зліва направо і справа наліво. Наприклад: зараз, тут, рис, сир. Важливо йти за принципом концентричного розміщення мовного матеріалу. Процес запам'ятовування посилюється процесом тренування. Ефективний метод моделювання – складання слів із літер, записаних на стікерах, непослідовно розміщених на дошці чи фліпчарті; складання ряду слів із набору літер тощо. Доцільно застосовувати і традиційний метод редагування – вставляння пропущених букв чи слів у тексті.

Полегшує вивчення лексики української мови активне функціонування запозичених слів (банк, буфет, граматика, номер, фото, центр, декан, музей, музика, фраза, університет), уживання лексем, спільних для індоєвропейських мов (мама, сонце, син, дочка, цукор, день, молоко, сіль). Звертаємо увагу на природне існування цих слів в українській мові за рахунок словотвірних процесів. Наприклад: група – групова робота; сонце – сонячний день; цукор – цукерка, син – синочок.

У системі вивчення української мови іноземцями важливим є прийом несвідомого навчання – читання художніх текстів і періодичних видань, перегляд кінофільмів, акцентування уваги на зовнішній рекламі, вказівниках, оголошеннях. Доцільно використовувати пісенну творчість, адже «впровадження пісенної практики як національно-культурного компонента сприяє формуванню в іноземних студентів фонетичних, лексичних, граматичних навичок, допомагає їм опанувати мовний матеріал, набути позамовних фонових знань» [1: 64]. Шлях до формування мовленнєвих навиків іноземців

(розуміння слів, шліфування фонетичних норм тощо) через музику, спів, дуже важливий на всіх етапах опанування мовним багатством.

Тож у вирішенні проблеми поповнення словникового запасу української мови студентами першого року навчання доцільно поєднувати граматико-перекладний та усвідомлено-зіставний принципи, зокрема пояснювати особливості творення українських слів, виховувати інтерес до розуміння природи збагачення українського словника. Структурно-тематичний і ситуативно-тематичний принципи допоможуть систематизувати процес вивчення нових слів. Важливо використовувати активні форми роботи з іноземними студентами, у навчальних цілях знайомити їх з художньою літературою, матеріалами засобів масової інформації, пісенною творчістю. У процесі збагачення українського словника іноземцями потрібно зважати на специфіку їхньої рідної мови.

Варто зауважити, що проблема вивчення української мови іноземними студентами тісно пов'язана з регіональними особливостями функціонування державної мови в Україні. У більшості містах східної і південно-східної України, переважає російськомовне середовище, що є перешкодою для іноземців в опануванні українською мовою. Важливо розпочинати з осередків навчання студентів. Потрібно, щоб спілкування українською з іноземними студентами відбувалося на всіх рівнях і в усіх структурах.

#### Література

1. Винник В. Використання пісенної творчості у процесі викладання української мови як іноземної / Вікторія Винник // Українська мова у світі: Зб-к матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції, 9-10 листопада 2016. – Львів: Вид-во Львівської політехніки, 2016. – С. 64-68.

2. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Богдан Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної, 2007. Випуск 2. – С. 14–18.

3. Станкевич Н. Інтерпретація поняття «тема» у методиці викладання української мови як іноземної / Ніна Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної, 2015. Випуск 11. – С. 131–141.

## **ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

*Дерев'янченко Н. В.*

*Харківський національний медичний університет*

Використання сучасних інформаційних-комунікаційних технологій (ІКТ) є одним із способів підвищити рівень ефективності занять з латинської мови та медичної термінології. Зокрема, залучення мультимедійних технологій до навчального процесу створює сприятливу для студента атмосферу, в якій він відчуває себе більш вільно і комфортно. Особливо актуальним завданням при викладанні дисципліни є подолання того бар'єру, який виникає при вивченні основ граматики «мертвої» мови.

Широкий лінгводидактичний потенціал засобів ІКТ допомагає опанувати різні аспекти мови. При вивченні нової лексики, що є основним завданням студентів на заняттях з латинської мови та медичної термінології, ІКТ дозволяють візуалізувати певні медичні терміни, що допомагає співвіднести форму зі змістом. Також можна наочно провести певні аналогії латинської мови з іншими європейськими мовами. Так, наприклад, побачивши певну кількість

таких співставлень англійською мовою, студент буде асоціативні зв'язки, а також систематизує мовні явища. При поясненні граматики інформаційні технології також слугують кращому засвоєнню навчального матеріалу, оскільки викладач може вдало підібрати матеріал, схеми, таблиці для більш ефективної подачі матеріалу.

Надзвичайно ефективним використання ІКТ може бути у роботі з іноземними студентами, оскільки також є засобом створення доброзичливої атмосфери на занятті, подолання мовного бар'єру. Досить поширеним і ефективним є метод презентацій. Наприклад, презентація на тему паралелей у граматиці латинської і російської мов (у першу чергу, принцип зміни закінчення в родовому відмінку однини: ребро– ребра; *musculus* (м'яз) – *musculi* (м'яза)) сприятиме підвищенню продуктивності заняття й зекономить час, який викладач би витратив на написання таких прикладів на дошці. Застосування інформаційних технологій стимулює творчість студентів, а також посилює комунікативну складову навчання.

Для роботи з обдарованими студентами ІКТ посідає провідне місце. Організація науково-дослідницької роботи на сучасному рівні неможлива без використання мультимедійних технологій. Під час проведення конференцій, брейн-рингів наявність проєктора відкриває більше можливостей для розкриття наукового потенціалу студента.

Отже, поєднання традиційних методів навчання з використанням ІКТ сприяють більш успішному оволодінню латинською медичною термінологією. Такий підхід потребує відповідного матеріально-технічного забезпечення; високої кваліфікації викладача, його творчого підходу до викладу матеріалу, а також уміння ефективного розподілу часу на занятті.

## Література

1. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Н.І.Бойко. – К.: Нац. пед. ун-т ім.М.П. Драгоманова, 2008. – 23 с.

2. Давиденко Ю. Є. Використання інформаційно-комунікативних технологій для мовної освіти / Ю. Є. Давиденко // Іноземні мови. – 2005. – № 3. – С. 40–41.

## **ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ QUIZLET В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ЛАТИНСЬКА МОВА ТА МЕДИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ»**

*Дюрба Д.В.*

*Харківський національний медичний університет*

Сучасне суспільство, що нестримно розвивається, потребує фахівців відповідного формату – компетентних та активних, таких, що вміють швидко знаходити і обробляти великі потоки нової інформації, якої стає дедалі більше у відкритому доступі. Формування всебічно розвиненої гармонійної особистості лікаря у сучасному світі, насиченому інформацією, значно полегшується завдяки використанню інноваційних інтерактивних методів навчання.

В курсі латинської мови та медичної термінології найважливішою (і чи не найважчою для студента-першокурсника) є робота з лексичним матеріалом тем – необхідність запам'ятовувати великі об'єми слів, які з кожним заняттям зростають, за досить короткий час. Щоб полегшити, оптимізувати та урізноманітнити роботу студента, ми

використовуємо методику так званого «змішаного навчання» («blended learning»), що полягає у поєднанні класичних аудиторних форм та методів навчання з інтерактивними, а також з інноваційними засобами дистанційного та он-лайн навчання як важливого додатку до роботи в аудиторії.

Викладачами кафедри на базі он-лайн платформи quizlet розроблено тематичні модулі, що містять в собі лексичні мінімуми всіх тем, які вивчаються протягом занять курсу, латинською мовою та мовою навчання студента. Лексика тем обов'язково супроводжується аудіо варіантом і графічним зображенням поняття, активізуючи водночас слуховий і зоровий канали сприйняття інформації, що надзвичайно полегшує вивчення слів студентам-іноземцям, які часто стикаються з малознайомими вузькоспеціалізованими абстрактними поняттями, і набагато швидше завчають слова, знаючи, про що іде мова. Окрім цього, платформа дозволяє студенту самостійно встановлювати оптимальну для себе швидкість та інтенсивність навчання, обирати форму контролю у вигляді тестів чи ігор, варифікувати види та об'єми завдань на переклад, і, найважливіше, бачити власний результат та прогрес (і за бажанням – порівнювати їх з результатами колег). Серед переваг вивчення лексики за допомогою quizlet варто виділити також можливість безкоштовного завантаження мобільного додатку на телефон, яка дозволяти студенту бути автономним і навчатися в будь-який зручний час у будь-якому місці.

Поєднуючи класичні методи з інноваційними, ми бачимо результат не лише на моніторі, а і під час фронтальних опитувань на заняттях. Ми вважаємо, що інформаційні технології мають активніше залучатися під час викладання в університеті, адже вони є невід'ємною складовою сучасного життя.



## **К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

*Ерёмкина Г.Г., Нагачевская С.А.*

*ОНМедУ*

В настоящее время внешнеэкономическая деятельность ряда медицинских университетов ориентирована на привлечение англоязычных студентов и увеличение доли иностранных учащихся, желающих обучаться на английском языке.

Преподавание русского языка студентам-иностранцам, большая часть из которых является представителями восточных и африканских стран, представляет собой достаточно сложный процесс, так как уровень владения языком-посредником, который они заявляют при поступлении, во-первых, у многих является недостаточным для межкультурного общения и эффективной учебы и, во-вторых, относится к неблизкородственной группе языков, что затрудняет восприятие учебного материала.

Одной из основных методических задач курса изучения иностранных языков в специальном вузе является формирование такого уровня знаний, который обеспечил бы необходимую коммуникативную способность в сфере профессионального общения.

Интегральными составляющими качества преподавания являются содержание и презентация учебного материала. В условиях постоянного уменьшения количества часов по дисциплине «русский язык» вербальное общение с использованием речевых образцов-клише представляется нам приоритетным. Занятия по русскому языку нацелены на усвоение общего объема профессиональных знаний, навыков и умений, необходимых для овладения специальностью. Для

того чтобы процесс обучения протекал наглядно и увлекательно, используются комплексы учебно-методических материалов, имеющие четкую профессиональную направленность с учетом коммуникативного подхода, интеграции со специальными предметами. Учебные программы и пособия скорректированы с целью приближения их к задачам и целям общения в профессиональной среде, что повышает мотивацию обучения.

Для развития творческой учебно-познавательной активности обучаемых и формирования более сложных умений, включающих восприятие и отображение информации с элементами собственного комментирования, используются задания с различными видами опор, которые носят рецептивно-репродуктивный характер.

Занятия по элективным курсам способствуют скорейшей адаптации в иноязычной среде, обеспечивают овладение речевыми моделями, необходимыми для успешного прохождения практики в больнице.

Внедрение в учебный процесс элементов развивающего дифференцированного и игрового обучения, активного коммуникативного лингвострановедения способствует повышению мотивационной заинтересованности студентов в овладении изучаемой дисциплиной.

Показателем результативности занятий является активное участие иностранных студентов, обучающихся на английском языке, в олимпиадах, культурно-патриотических мероприятиях, общеуниверситетских конференциях, где они выступают с докладами и участвуют в дебатах, демонстрируя умение высказывать свою точку зрения по различным вопросам.

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES AND ACTUAL PROBLEMS OF THE PROCESS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

*Жданова Т.О., Тімонова Г.В.*

*Харківський національний медичний університет*

Psychological science actively and productively studies the field of learning and mastering a foreign language. Today, it deals with the relationship of cognitive processes, the differences in perception in different age groups, the psychological characteristics of the individual and personal motivation. Local and foreign scientists conducted a number of studies in the field of linguistic abilities, concepts of the development of speech and the formation of language competence. On the basis of such a large knowledge there were developed the methods of teaching a foreign language including researches in the field of pedagogy, linguistics, methodology, medicine and information technology.

There is an undeniable fact that the need of knowledge of a foreign language is growing every day. Such a tendency explains the use of combined methods of teaching a foreign language in order to meet this demand. Nowadays, in this segment of the educational services market, consumers are not represented only by conscious adults with their specific goals, but also by parents oriented to the better future of their children. The idea of early learning of a foreign language was positively admitted by the society, allowing the use of psychic potential of certain age groups, but the results do not always justify expectations.

The variety of methods and modern technical capabilities do not provide a perfect process of mastering a foreign language. In fact, nothing new has been invented in the teaching methodology of foreign languages

for a long time, and only an experienced teacher can correctly use the eclectic method, combine well-known techniques and strategies.

The reality is that the average Ukrainian student of a non-linguistic higher school does not have the level of knowledge of a foreign language that is required by the world community for free communication in a professional environment. In non-lingual higher educational institutions, only a little time is spent on the learning of a foreign language, but the goal of the course is to form students' professional speech competence and this process is complex and taking considerable time.

The students come here with a certain linguistic experience in a foreign language, but their level of knowledge varies considerably, and this is one of the main problems that the teacher must solve. Of course, an experienced teacher has many educational materials to ensure a high quality educational process in such a situation. However, the correct use of the differentiated approach requires more time than the teacher usually has. Another problem lies in the field of mental cognitive processes. This is the type of mastering a foreign language that is an individual factor. The solution of this problem depends not only on the teacher's professionalism, but also on the student himself as a conscious participant of the educational process.

Studies in the field of mastering a foreign language prove that at the student's age it is necessary to rely on mental activity, in contrast, for example, with the preschool age, when mastering this subject is performed unconsciously. A person at this age has already gained a linguistic experience, both in native and in foreign languages, which means that he or she has a specific linguistic consciousness that should be correctly used in the formation of language skills and professional skills.

Thanks to modern teaching materials that take into account different level of knowledge, situational and vocational guidance, the teacher can

partially cope with this task. Why partially? The teacher makes so much effort, and the students are motivated by educational programs, practice and work abroad.

In the 60s of the last century a psychologist and methodologist B.V. Belyaev, who developed a consciously practical method of teaching a foreign language, defined two basic psychological types of mastering this subject: intuitive-sensory and rational-logical.

In practical classes of a foreign language, students can be clearly divided into these main types. The intuitive-sensual type is characterized by the desire to use even little knowledge in speech at once. Such students are not afraid to talk, they have flexible thinking, they react quickly to the tasks, concentrate on the meaning of the speech, and not on its individual elements. Nevertheless, the disadvantage of this type of mastering a foreign language is the absence of reflection.

These students, as a rule, do not pay attention to changes in the transition from one language to another, their mistakes and do not analyze them. In the mind, there are gaps that, if not filled with the correct information, are fixed and lead to the consolidation of partial mastering of a foreign language and this negatively affects the use of a foreign language in the professional sphere.

The rational-logical type of mastering a foreign language is characterized by the need to study theory and grammar, concentration on linguistic features and differences based on the native language, their analysis. Mastering a foreign language in this way is slow because thinking in it is complicated. As a rule, it is easier for such students to read and translate and the formation of listening and speaking skills requires more time and efforts.

Modern techniques of teaching a foreign language are more focused on the intuitive-sensual type of mastering a foreign language, and this is facilitated by the expansion of the information field, which provides high-speed information transmission. However, the speed of transmission is not identical with the speed of assimilation and especially the speed of mastering a foreign language. For students with a rational-logical type, these techniques will do much more harm, giving a sense of insurmountable task and it will lower their motivation.

Summarizing the considered issues, it should be noted that mastering a foreign language is a multilevel, multifaceted and continued process. A high level of mastering a language cannot be achieved if it is limited by classroom time or homework. Along with the use of various methodological techniques, it is necessary to take into account both the psychological characteristics and the already existing linguistic experience of students that may vary.

In a non-linguistic higher education institution, teaching of a foreign language, that is limited in time, is aimed at the formation of a professional language competence. Not all the students can cope with this task, the level of proficiency in native language and the foreign language skills level, in many ways, predetermines the success of the results. As for psychological types, the difficulties in mastering a foreign language for students with a rational-logical type under existing conditions become evident.

Taking into consideration the above-mentioned problems, the important and undeniable fact is that in contemporary non-lingual higher school, the optimization of the learning process in foreign language classes that can help students to reach a sufficient level of professional linguistic experience remains the task of the teacher.

## References

1. Беляев Б.В. Основные вопросы психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии. – 1960. – №6. – С.49-57.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965. – 228 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русск. яз., 1989. – 219 с.
4. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432с.

## **ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (письмо + чтение) В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

*Живолуп В. И., Карась А. В.*

*Харьковская государственная зооветеринарная академия*

В процессе преподавания русскому языку как иностранному широкое распространение получила теория комплексного, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности. По мнению некоторых исследователей, «пользование письменной речью является значительно более ограниченным» [1:245] в сравнении с устной речью. Другие же утверждают: «вряд ли кто-нибудь станет оспаривать тот факт, что роль письменной коммуникации в современном мире чрезвычайно велика, едва ли она не больше, чем роль устного общения» [3:203].

В связи с этим возникает вопрос о роли и месте различных видов речевой деятельности в процессе преподавания, последовательности обучения им.

В данной работе мы хотим проанализировать роль письма в процессе коммуникации и его взаимосвязь с чтением.

По данному вопросу также высказывались разные мнения. Известна точка зрения, в соответствии с которой на начальном этапе основное внимание следует уделять устной речи, главным образом говорению (аудирование же в этом случае рассматривается как вспомогательная деятельность). В качестве аргумента в пользу преимущественного развития устной речи приводится тот факт, что устное общение более всего отвечает коммуникативной природе языка.

Практика преподавания иностранных языков показывает, что обучение видам речевой деятельности целесообразно строить как с учетом специфических особенностей каждого вида и на основе того языкового материала, который обуславливает этот вид, так и с учетом взаимовлияния навыков и умений, сформулированных в разных видах речевой деятельности, и во взаимосвязи языкового материала. Все это в полной мере применимо и к обучению студентов письму на русском языке с целью общения.

Систематическое обучение письму начинается во втором семестре и предполагает овладение прежде всего таким видом письменной коммуникации, как конспектирование. Однако подготовку к овладению конспектированием следует осуществлять на начальном этапе, так как уже в это время студенты-иностранцы сталкиваются с необходимостью письменной фиксации учебного материала. Поэтому с первых дней занятий задача целенаправленного обучения студентов



письму как виду речевой деятельности с учетом их реальных коммуникативных потребностей должна найти свое решение.

Письмо помогает студентам совершенствовать свои навыки и умения в остальных видах речевой деятельности, укреплять знания в области фонетики, лексики, грамматики.

Не менее тесной является связь с чтением, хотя она осуществляется в других направлениях [2:157]. Связь между чтением и письмом служит основанием тому, что письмо может выступать как средство, помогающее развитию умений и навыков.

Письмо как один из видов речевой деятельности используется так же, как средство контроля и самоконтроля усвоения всех уровней языка и навыков речевой деятельности.

Письменные работы являются самым популярным видом контроля .

Таким образом, письмо как один из видов речевой деятельности – сложный процесс, но время и усилия, затраченные на овладение им, оправдывают себя, поскольку владение письмом способствует запоминанию материала, совершенствует другие виды речевой деятельности, развивает логическое мышление, а также помогает осуществлять контроль за усвоением.

#### Литература

1. Гез Н. И., Миролубов А. А. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе/Н. И. Гез – М., 1982, с. 245.
2. Демьяненко М. Я., Лазаренко К. А, Кислая С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам. Киев, 1976, с.157.
3. Пассов Е. И. Обучение письму// Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977, с. 203.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙМЕННИКІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ

*Живолуп В.І., Карась А.В.*

*Харківська державна зооветеринарна академія*

Вільне володіння мовою сприяє реалізації творчих можливостей кожної людини в усіх сферах життя, її духовному вдосконаленню та розвитку національної самосвідомості. У контексті зростання національної свідомості та самостійницьких настроїв особливо важливим стає формування професійного мовлення.

Вживання прийменників у професійному мовленні викликає низку труднощів для мовців. Відносно молодий вік професійної комунікації як і вік держави, відкритість мови, яка зазнає змін та вдосконалень й те, що багато конструкцій з прийменниками породжені впливом (інтерференцією) російської мови дають привід говорити про актуальність і необхідність вивчення цього питання.

Прийменник - це службова частина мови, яка уточнює граматичне значення іменника і виражає зв'язки між словами в реченні.

Залежно від часу походження прийменники поділяються на дві основні групи: первинні і вторинні.

До первинних (старіших за походженням) належать прийменники в, на, від, од, до, у, при, під, з, о, за, над, через та ін., походження яких важко визначити.

До вторинних належать прийменники типу близько, навколо, поперек, ззаду, спереду та ін. Ці прийменники з лексичного боку ще до деякої міри продовжують зберігати зв'язок із тими самостійними словами, від яких вони походять.

Залежно від цього прийменники поділяються на три групи: **прислівникові** (біля, близько, відносно, відповідно, після, серед, наперед, позад);

**відіменні** (внаслідок, коштом, край, круг, кінець, коло, перед, протягом); **віддієслівні** (завдяки, виключаючи).

За будовою прийменники поділяються на три групи: прості, складні і складені.

До простих прийменників належать всі первинні: в, на, до, за, з, о, під, перед, серед, через та ін.

До складних належать прийменники, утворені поєднанням двох або кількох простих прийменників: з-за, з-під, з-попід, з-над, з-понад, з-між, поміж, з-поміж, проміж: з-проміж, посеред, задля, заради, поза, з-поза.

Складені прийменники частіше розвиваються з одного або двох прийменників та іменників з прийменником або з прислівника з прийменником, їх ще називають прийменниковими зворотами. Структурні ознаки їх такі: відіменні складені прийменники розвинулись і розвиваються із застиглих словосполучень первинного прийменника та іменника з абстрактним значенням у непрямому відмінку, наприклад: в справі, в галузі, по лінії, на випадок, в інтересах, з метою, на чолі, в напрямку, за винятком, у вигляді, під час, за допомогою. У цих словосполученнях іменник поступово втрачає своє предметне значення і разом з прийменником, що йому передує, виконує роль службового слова.

Деякі відіменні складені прийменники являють собою ускладнені прийменникові звороти, що розвинулись із сполучення трьох компонентів: первинного прийменника, іменника з абстрактним значенням у непрямому відмінку й наступного другого первинного при-

йменника, наприклад: у відповідь на ..., на відміну від ..., у зв'язку з ..., по відношенню до... .

Прислівникові прийменники. До прислівникових належать прийменники, утворені від тих прислівників, які в свою чергу походять від іменних частин мови, наприклад: близько, вздовж, впоперек, навколо, довкола, навкруги, навпроти, спереду, відносно, напередодні та ін.

Прислівникові складені прийменники розвинулись із сполучення прислівника й наступного прийменника, наприклад: нарівні з ..., поруч з ..., згідно з ..., незалежно від ..., одночасно з .

Складені прийменники, або прийменникові звороти, більш властиві книжній мові.

Кожний прийменник може вживатися лише з певними непрямыми відмінками іменника, числівника або займенника. Наприклад, прийменник без - тільки з родовим відмінком; тільки з родовим відмінком вживаються і прийменники біля, коло, від, для, до, з-під, крім, після, проти; прийменники над, під, понад, попід вживаються із знахідним або орудним відмінками; прийменники за, між, межі - з родовим, або знахідним, або орудним відмінками.

Сполучення одного і того ж прийменника з іменником у різних відмінкових формах може виражати такі смислові відношення цієї форми до керуючого слова:

1. **Біля** з родовим відмінком означає місце, близькість до чогось: біля дороги, біля лісу, біля дерева.

2. **Від** (од) з родовим відмінком вживається на означення: а) вихідного пункту дії: одійшов від мене, відїхав від озера; б) причини: помер від хвороби;

3. **До з р о д о в и м** відмінком означає: а) кінцевий пункт напрямку дії. Це значення протилежне значенню прийменника від: повернувся до полку, під'їхав до застави, підбіг до нього; б) об'єкт дії: взятися до роботи, до книжки, до науки (- за); в) призначення: запасні частини до автомашини.

4. **За** вживається з родовим, знахідним і орудним відмінками. З родовим - прийменник за означає час (період): за минулих часів, за студентських років.

Із знахідним відмінком за означає: а) просторові відношення: забіг за бліндаж, сів за штурвал літака, поїхав за місто, пішов за річку; б) річ або особу, про яку згадують: За вовка помовка, а вовку хату; згадав за брата; в) часові відношення: повернутись за тиждень; г) порівняння: більший за нього, розумніший за тебе; д) віддалення: за п'ять кілометрів;

З орудним відмінком прийменник за означає:

а) чергування, порядок, послідовність: виступили один за другим, іде за мною.

5. **На** - дуже поширений прийменник; вживається із знахідним і місцевим відмінками.

Із знахідним відмінком прийменник **на** означає: а) місце або предмет, на який направлена дія: сів **на** віз. б) мету: пішов **на** полювання, орати **на** зяб, подарувати **на** пам'ять, внести **на** обміркування; в) призначення: відро **на** воду, пляшка **на** молоко, зерно **на** посів.

З місцевим відмінком прийменник **на** означає:

а) місце, де відбувається дія: жити **на** селі, **на** Кавказі, косив **на** полі, **на** луці; б) оточення, в якому відбувається дія (значення, близьке до значення прийменника: бути **на** людях, працювати **на** підприємстві;

б. **По** вживається із знахідним і місцевим відмінками. Із знахідним відмінком цей прийменник означає: а) мету: піти **по** воду, поїхати **по** снопи; б) межу: стоїть у воді **по** пояс, **по** шию, **по** вуха. З місцевим відмінком **по** означає:

а) місце дії: розійшлися **по** хатах, покотився **по** полю, **по** луці; лунає **по** долинах; б) спосіб дії: сказати **по** правді, зробити **по** добрій волі, **по** щирості, **по** честі; Ми всі прийшли сюди тільки своєю волею, **по** своїй охоті; в) час (із значенням після): прийшов **по** обіді, **по** вечері; **по** роботі заспівали.

Прийменник належить до тих граматичних класів слів, які постійно перебувають у центрі уваги мовознавців, оскільки сама лінгвістична сутність цієї одиниці мови не є однозначною. Саме через свою значущість у тексті як мовна одиниця, що безпосередньо бере участь в організації синтаксичних та семантичних текстових структур, а також через високу частоту вживання та динаміку лексичного складу прийменник завжди викликав і викликатиме інтерес у мовознавців.

### Література

1. Вихованець І. Р. Прийменникова система української мови/ І. Р. Вихованець. – К.: Наукова думка, 1980. – 288с.
2. Дудик П. Є. Стилїстика української мови: Навч. Посібник / П. Є. Дудик. – К.: Академія, 2005. – 368с.
3. Жовтобрюх М. А., Кулик Б. М. Курс сучасної української літературної мови/ М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – К.: Радянська школа, 1965. – 424с.
4. Зубков М.Г. Мова ділових паперів/ Зубков М.Г. – Харків: Торсінг, 2004. – 288с.
5. Єрмоленко С. Є., Дзюбишина-Мельник Н. Я., Ленець К. В. та ін.

Культура української мови/ С. Є. Єрмоленко та ін. — К.: Либідь, 1990. – 300с.

## **ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ**

*Завгородняя Д.А.*

*Запорожский государственный медицинский университет*

Изучение иностранного языка предполагает обращение к грамматической системе родного языка либо языка-посредника. Этот аспект учитывается методикой преподавания РКИ, однако целесообразность использования грамматических структур родного языка в учебной практике остается спорным вопросом. На сегодняшний день относительно поставленной проблемы сформировалось два противоположных мнения.

Согласно первой точке зрения, в процессе изучения иностранного языка аналогии с родным языком (языком-посредником) недопустимы, поскольку механическое проведение параллелей между двумя языками ведет к стереотипизации мышления учащегося, отсутствию гибкости при организации им речевого общения и, как следствие, к снижению уровня коммуникативной компетенции студента-иностранца.

Вторая точка зрения сводится к тому, что рациональное и дозированное использование на уроках элементов сравнительно-сопоставительного анализа семантики и этимологии отдельных слов, а также грамматических структур и моделей двух языков повышает эффективность обучения.

Особенно важным представляется сопоставление структур двух языков на начальном этапе обучения, когда учащиеся во многом опираются на знания родного языка и его интерферирующее воздействие проявляется довольно сильно. В этом случае актуальным будет составление преподавателем типологии возможных ошибок, вызванных интерференционным влиянием родного языка, а также обращение внимания на элементы грамматической системы, неадекватные изучаемому языку.

Так, например, при сравнении падежной системы русского и арабского языков стоит отметить совпадение функций отдельных падежей (обозначение притяжательности родительного падежа (танвин-кяср в арабском языке), его постпозитивное употребление с именем существительным, функция прямого дополнения у винительного падежа (танвин-фатх в арабском языке). Отдельно стоит отметить их отличия, раскрыть многообразие отношений, выражаемых родительным падежом в русском и арабском языках, указать на существование в русской системе падежей, не имеющих аналогов в арабской грамматике (дательный и творительный).

Таким образом, учет преподавателем ошибок, связанных с интерференционным воздействием родного языка (языка-посредника), во-первых, значительно повышает эффективность учебного процесса, поскольку дает возможность избежать ошибок, вызванных неверными параллелями с системой исходного языка, во-вторых, закрепляет положительные моменты транспозиционного переноса, и самое главное – значительно мотивирует интерес студентов к овладению новым языком.



# ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ХНМУ ДО ЗАНЯТЬ З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

*Зана Л.Ю.*

*Харківський національний медичний університет*

У психології та педагогіці мотивація до навчальної діяльності поділяється на три рівні: зовнішній, основний внутрішній та вищий внутрішній. Останні два є найефективнішими. Щоби визначити рівень мотивації майбутніх лікарів до вивчення нашої дисципліни, ми провели анкетування, в якому брали участь кілька груп вітчизняних студентів ХНМУ 1-го курсу медичного і стоматологічного факультетів. Ствердження, які пропонувалися студентам, поділено на категорії в залежності від визначення мотивації: а) такі, що визначають рівень зацікавленості студента у вивченні вказаної дисципліни; б) такі, що визначають ставлення студента до опанування необхідним мінімумом термінів; в) такі, що стосуються визначення бажання студентів оволодіти більш широким знаннями з цього предмета, не обмежуючись лише медичними термінами.

Результати опитування показали, що студенти груп медичних факультетів мають вищий відсоток внутрішньої мотивації порівняно зі студентами груп стоматологічного факультету. У межах груп медичного факультету показники такі: 35% - зовнішньої мотивації, 60% - основної внутрішньої мотивації та 5% - високої внутрішньої мотивації. Стосовно стоматологічного факультету відсоткові позначки збільшуються у бік зовнішньої мотивації (75%), хоча основна внутрішня мотивація також присутня (25%). Результати цього дослідження наразі не можна назвати справедливими загалом для усіх студентів ХНМУ, оскільки відсоток студентів, які брали участь в

опитуванні, замалий. Проте такий метод анкетування може бути корисним як методичний прийом у роботі з окремими групами студентів, у тому числі й іноземних.

## **ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СИСТЕМ И УРОВНЕЙ ЯЗЫКА НА ПУТИ К КОММУНИКАЦИИ**

*Запорожец И.В., Минакова Л.И.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Основным принципом изучения языка является коммуникативность, которая определяет потребности учащихся во всех сферах речевой деятельности. На начальном этапе обучения особенно очевидной становится взаимосвязь разных уровней и систем языка: лексики, грамматики, фонетики, морфологии, синтаксиса.

Действия преподавателя должны быть направлены на выработку системных знаний с целью формирования коммуникативной компетенции. В соответствии с законами методики преподавания иностранных языков системность должна прослеживаться на всех уровнях – от алфавита (гласные/согласные; твердые/мягкие; глухие/звонкие и т.д.) до построения синтаксических моделей типа S – P; S – P – O; S – P – O – N<sub>б</sub> и др.

Системный подход представляется нам мотивированным и приоритетным при изучении языка для любых целей.

Невозможно изучение лексики без грамматики и фонетики, невозможно построение фразы без знания морфологии и понимания функции служебных слов.

Л.В. Щерба считал самым главным при изучении языка изучение грамматики. Нет более убедительного примера значимости формальных показателей разных частей речи, чем знаменитая фраза

Л.В.Щербы «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокрёнка».

Из этого следует необходимость обращать особое внимание студентов на служебные части слова: префиксы, суффиксы, окончания, знание которых способствует идентификации языковых явлений, а значит, обеспечивает коммуникацию.

Работа над текстом любого уровня может сопровождаться грамматическими заданиями, обусловленными контекстом. Например:

1. Идентификация синонимических, антонимических рядов.
2. Сопоставление по значению и употреблению однокоренных слов (боль, больной, больница, болит, болей).
3. Семантизация глаголов через анализ значения префиксов (пришел, вошел, вышел, ушел, зашел, подошел; покашлять, закашлять(-ся), откашлять(-ся); антонимичные префиксы недо-, пере-).
4. Суффиксы глаголов 1 и 2 спряжения; суффиксы СВ, НСВ.
5. Наблюдение особенностей падежной парадигмы и пр.

Нам представляется совершенно очевидной необходимость присутствия фонетического компонента при обучении грамматике. Следует обращать внимание студентов на основные законы фонетики, знание которых способствует различению слитного потока речи. Мы имеем в виду дифференциацию категорий мягкости-твердости; глухости-звонкости; ударности-безударности и связанных с ними артикуляционных явлений.

Следует помнить, что любые нарушения фонетических и грамматических законов препятствуют коммуникации. Типология практических заданий, способствующих формированию фонетических и грамматических навыков, довольно обширна и описана в методической литературе [1, 2].

Таким образом, можно сделать вывод, что системная работа, создающая условия для презентации изучаемого языкового явления как динамической единицы на пути к общению, является наиболее продуктивным способом обучения иностранному языку.

#### Литература

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984.
2. Луканова М.Г., Персиянова С.Г. Работа над формой слова: взаимосвязь фонетического и грамматического аспектов. РЯЗР, №4, 2015. С.30-34.
3. Успенский Л.В. Слово о словах. Л., 1962. С.324-329.

## **ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ ІНТЕНЦІЇ ОБРАЗУ ПРИРОДИ У ТВОРЧОСТІ ШЕВЧЕНКА ТА СКОВОРОДИ**

*Карпенко К.І.*

*Харківський національний медичний університет*

Відомо, що свого часу видатні діячі культури з метою формування національної ідентичності свідомо послуговувалися інтерпретаційними можливостями образу природи. Наразі спостерігається зворотний зв'язок. Образи поетів, художників, композиторів, які є національною гордістю, набувають ідеологічного значення і залучаються до процесу пробудження екологічної ідентифікації, до формування екологічних цінностей. Їх постаті стають символічним уособленням цих цінностей. Останнім часом підкреслюється виховне значення образів природи у творчості Тараса Шевченка та Григорія Сковороди.

Не можна повністю погодитися з відомим літературним критиком Г. Грабовичем, який пише, що Україна в Шевченківському міфі – «зовсім не місце, територія чи країна, вона – стан буття, чи, якщо точніше, екзистенціальна категорія в теперішньому часі, а в майбутньому, після остаточного перетворення, - форма ідеального існування» [1: 67]. Так, міфологічна інтерпретація історії України Шевченком свідчить про циклічність, при якій новий лад повторюватиме колишній «золотий вік», але це зовсім не дає нам приводу стверджувати, що Україна в Шевченківському міфі – «зовсім не місце, територія чи країна...». Духовні запити поета не були зосереджені на «пошуках утраченого часу». Навпаки, домінуючою інтенцією в них були пошуки «втраченого простору», ностальгія за рідним краєм, рідною землею.

Проблема природи у контексті часу, а частіше, у контексті вічності висвітлена у творчості Г. Сковороди. Мандруючи просторами України, неквапливо розмірковуючи на пасіках, у яблуневих садочках, він намагався зазирнути за «завісу» часу.

Цікаво, що ані Сковорода, ані Шевченко не мали постійного житла (домівки). Але Сковорода й не виказував турботи з цього приводу, більше того – він побоювався прив'язатися душею до певного місця. Шевченко ж мріяв про власний дім на рідній землі, але йому завжди щось заважало здійснити мрію. У цьому контексті особливого інтерпретаційного значення набувають факти їх перепоховання. Вони, мабуть, є логічними навіть у посмертній долі кожного з мислителів. Здійснилися мрії Шевченка. Він, хоч і останню, вічну домівку, але знайшов саме в Україні. І сталося це зовсім не в уявному просторі й міфологічному часі. А Сковороду «світ» не зміг «піймати» навіть у могилі.

Разом із тим немає сумніву в тому, що як образ Шевченка, так й образ Сковороди кожен на свій лад підсилюють гостроту сприйняття сучасних екологічних проблем, розширюючи простір ідентифікаційних інтерпретацій. Творчість Т. Шевченка пробуджує ностальгію за ідеальним простором, яка може спонукати до покращення конкретної екологічної ситуації. Сковородинівські ж роздуми вражають здатністю передбачення неідеалізованого майбутнього. Наприклад, відомо, що він висловлював занепокоєння наслідками швидкого індустріального підкорення природи, наполягав, що для цього повинна дозріти «внутрішня людина», тобто індивідуальна самосвідомість та відповідальність.

Таким чином, образи Шевченка й Сковороди стають певними інтерпретаційними символами ставлення до природи, бо вони започаткували національні традиції, із якими не можна не рахуватися.

#### Література

1. Грабович Г. Шевченко як міфотворець. –К.: Радянський письменник, 1991. – 212 с.

## **СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК МЕЖКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ**

*Карцева М. Д.*

*Харьковский национальный экономический университет имени*

*С. Кузнеця*

Целью иноязычного образования является формирование культуры общения языковой личности. Получая образование на неродном языке, иностранные учащиеся приобретают вторичную

социализацию, или аккультурацию. Изучение языка как иностранного должно ими восприниматься как личностная потребность при социальном взаимодействии и общении. Таким способом осуществления коммуникации, средством овладения системой изучаемого неродного языка и культуры становится межкультурный диалог.

Наши практические наблюдения обнаружили, что иностранные учащиеся нередко не готовы вести естественный межкультурный диалог. При установлении контакта появляются затруднения, которые носят психологический характер: нехватка личностной необходимости, неуверенность в своем языковом потенциале, опасение сделать ошибки. Это может привести к неуверенности в себе и даже к нежеланию изучать язык.

В процессе устной речи, когда у говорящего нет времени для детального отбора слов, многим достаточно трудно спланировать и оформить иноязычное высказывание. Причиной этих сложностей могут служить и недостаточное владение вербальным материалом изучаемого языка, и в не полной мере сформированные речевые умения. Затрудняют коммуникацию также неосведомленность о некоторых нормах и правилах поведения в иноязычных социокультурных ситуациях, поскольку в различных культурах социально-ролевое взаимодействие обладает своими особенностями. Преодолению названных трудностей, формированию у иностранного учащегося мотивационной, коммуникативной, когнитивной готовности использовать изучаемый язык на межкультурном уровне, будет способствовать социально-ролевая организация межличностного общения.

Под социально-ролевым взаимодействием мы понимаем мотивированную, межсубъектную вербальную коммуникативную деятельность индивидуумов как носителей социальных ролей, национально-культурных и индивидуально-психологические особенностей.

Социокультурными факторами, которые определяют ролевое коммуникативное сотрудничество, являются менталитет как кумулятивная характеристика личности и этикет как специальный соционормативный свод правил поведения. Этнокультурные ценности, предписания и представления своего мировосприятия и этикета диктуют общающимся их социально-ролевое поведение, которое не всегда является тождественным в различных культурах.

В социально-ролевом взаимодействии основная ориентировка производится в социальной роли адресата, которая связана с множеством подходящих ролевых ожиданий. Последние неодинаково понимаются в связи с разными позициями социальной роли в различных культурах.

Особого рассмотрения требует понятие «роль», поскольку в процессе интеракции участники вступают в разнообразные ролевые отношения, реализация которых находит отражение в языке. Многие исследователи (А.Н. Леонтьев, И.С. Кон, Е.Ф. Тарасов, Л.П. Крысин, А. Кречмар, Ю.А. Левада, Е.А. Ануфриев и др.) трактуют социальные роли личности как неделимость «определенного вида социальной деятельности и соответствующего способа поведения индивида» [2:49]. Под ролью понимаются «одобренные обществом правила поведения, в том числе речевые, которые ассоциируются с определенным статусом, возрастом, полом, образованием, положением в семье, а также разнообразными ситуациями общения» [2:50].



Социальное взаимодействие всегда ситуативно. Его отличительной чертой является субъективность, поскольку выражает личные намерения участников. Оно вовлечено в непрерывный процесс взаимосвязей (межличностных, учебных и т.д.), в разнообразные социальные группы (например, семья, студенческая группа, компания друзей и т.д.). В каждой из этих групп личность может занимать определенное статусное положение и играть назначенные роли. К ней предъявляются установленные ролевые требования. Иными словами, в одной ситуации человек может принимать различные социальные роли. Поэтому в акте речевой коммуникации принято различать статусные и ситуативные поведенческие действия участников общения, а также используемые ими речевые приемы.

Ролевое поведение индивида потенциально отличается от поведения в родной культуре. Чтобы постичь социально-культурные особенности чужого человека, нужно проиграть его роль. Принятие и исполнение роли – сложный процесс. Он является эффективным, если речь идет о познании иноязычной культуры, которая включает в себя следующие компоненты: лингвистический, культурно-лингвистический, паралингвистический и поведенческий. Эти компоненты взаимосвязаны между собой и необходимы общающимся для того, чтобы быть компетентными на нескольких уровнях: а) на уровне личностной идентификации; б) на поведенческом уровне; в) на уровне взаимосвязей с социальным окружением и социальными институтами.

Другими словами, быть подготовленным к совместным социально-ролевым действиям – значит уметь выбирать в процессе общения необходимую модель ролевого поведения, ориентироваться в ситуации, уметь выбирать необходимую форму обращения к

собеседнику, уметь определять уровень взаимодействия (деловой или социально-психологический).

В процессе межкультурного диалога иностранный студент находится параллельно в двух качествах: а) как исполнитель ролей, которые продиктованы не только коммуникативной и социокультурной ситуацией, а и чужой ментальностью; б) как человек, имеющий индивидуальные характерные черты и желающий выявить личностное отношение к заданной ситуации. При этом его вовлеченность в коммуникативное взаимодействие затрагивает три психологических компонента: 1) реактивность (умственная склонность к определенной реакции на социальные обстоятельства, понимание необходимости что-либо сказать, каким-то образом прореагировать); 2) восприимчивость (умение оценить поведение другого участника общения); 3) внимательность (реакция на подсказки и намеки своего собеседника).

Социальные роли диктуются условиями, отражают социальные функции (сын, студент, сокурсник, покупатель,). Психологические роли переживаются и на психологическом уровне (взрослый, соперник, слушающий, говорящий). Ролевые намерения и ролевые взаимоотношения, в которые вступает человек в ситуациях коммуникативных контактов, часто определяют содержание и характер этого общения. Поэтому при моделировании учебного ролевого взаимодействия на неродном языке необходимо указывать социальные роли участников, научить определять тему разговора самостоятельно, ставить перед обучаемыми задачу «перевоплотиться» в соответствующий образ. Можно также рекомендовать и детализировать некоторые составляющие диалога.

Поскольку социально-ролевое общение всегда предполагает, с одной стороны, диалог как основную форму взаимодействия речевых партнеров, а с другой – социокультурную и социолингвистическую обусловленность речевых ситуаций, роль может использоваться как один из способов, который сможет обеспечить многократное воспроизведение иностранными учащимися одних и тех же языковых и речевых единиц. В процессе общения студенты, перенимая ту или иную социальную роль, получают представления о речевой задаче, о своих правах и обязанностях. Участники коммуникативных актов учатся на неродном для них языке узнавать, прогнозировать последовательность действий и по-разному сочетать различные функционально-коммуникативные типы высказываний (речевые акты), выстраивать свое речевое поведение согласно социокультурным и социолингвистическим нормам изучаемого языка и изучаемой культуры, «принятых и регламентирующих взаимодействие и взаимоотношения людей и образующих специфическую систему» [4: 10]. Объектами тренировки могут выступать лингвистический, культурно-лингвистический, паралингвистический; поведенческий компоненты.

В процессе взаимодействия в монокультурной группе иностранных учащихся носителем языка и культуры является преподаватель. В интернациональной группе межкультурный диалог происходит с различными представителями культур. Для преподавателя ролевое общение – это определенным типом организованный учебный процесс его продуманного и управляемого общения с группой. Для учащихся – коммуникативная и познавательная деятельность. Решая различные коммуникативные

задачи, общающиеся удовлетворяют познавательные потребности, что стимулирует их личностное общение средствами изучаемого языка.

Например, в интеракции с социально - ролевым статусом «Преподаватель - Студент» обучающий для достижения определенной цели взаимодействия использует следующие интенции: вопрос, сообщение, утверждение, побуждение к действию, убеждение, благодарность. Если иностранный учащийся правильно интерпретировал коммуникативные намерения преподавателя, то с его стороны должна последовать адекватная речевая реакция, которая соответствует заданному сценарию. Интеракция «Говорящий - Слушающий» и в обратном направлении в соответствии со сценарием межкультурного общения дает возможность инициатору взаимодействия контролировать результаты своего речевого воздействия на адресата, определять понимание со стороны собеседника. От характера и предмета самого общения зависит обмен их речевыми актами. Нужно отметить, что эти роли могут быть институционально закрепленными и изменяться в зависимости от модели и типа учебного взаимодействия. Ролевое взаимодействие «Студент - Студент» отличается многочисленными речевыми актами и может отклоняться от заданной тематики, поскольку представляет собой неформальный стиль общения.

Учащийся в соответствии со своими личностными проявлениями, в зависимости от степени владения изучаемым языком, от конкретной роли в данной ситуации может творчески реализовывать свои знания, умения, свой интеллектуальный потенциал. Постоянная смена поведенческого репертуара в различных сферах общения помогает поддерживать мотивацию речевых действий учащихся при многократных воспроизведениях изучаемых языковых единиц и

грамматических явлений и способствует закреплению речевых навыков.

В обучении межкультурному диалогу целесообразно использовать такие технологии и приемы: создание доброжелательной атмосферы; ориентирование в иноязычной и учебно-профессиональной деятельности; создание межкультурных речевых ситуаций; оценивание прогностических результатов [3].

Социально-ролевая интеракция в иноязычном обучении характеризуется следующим: психологическим комфортом; решением коммуникативных задач продуктивной деятельности в ходе сотрудничества; эмоциональной устойчивостью субъектов взаимодействия; рефлексивной направленностью взаимодействия; учетом коммуникативных, познавательных интересов и потребностей иностранных учащихся; ориентацией на самостоятельную познавательную деятельность; направленностью на изучение иноязычной и родной культур.

Таким образом, обучение межкультурному диалогу, организованное в форме совместной социально-ролевой деятельности, отличается личностно-ориентированной направленностью. Такая форма образовательной деятельности даст возможность: 1) формировать навыки и умения диалогической речи; 2) овладеть лингвокультурными и социокультурными фактами и явлениями изучаемого языка; 3) развивать и усваивать компоненты межкультурной коммуникативной компетенции.

#### Литература

1. Агапова С. Г. Основы межличностной и межкультурной коммуникации / С. Г. Агапова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 288 с.

2. Крысин Л. П. Современный русский язык: социальная и функциональная дифференциация / Л. П. Крысин. – М.: Академия, 2003. – 565 с.
3. Суйская В. С. Социально-ролевое взаимодействие в контексте обучения межкультурной коммуникации / В. С. Суйская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота. – 2013. – № 8 (26): в 2 ч. – Ч. I. С. 154-156.
4. Фомин Ю. А. Психология делового общения / Ю. А. Фомин.-3-е изд., перераб. и доп. – Минск: Амалфея, 2003. – 447 с.

## **ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

*Карцева М. Д., Білик Н. О.*

*Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця*

Організація мовної підготовки іноземних громадян пізнього заїзду потребує внесення коректив у навчальний процес. Викладачі стикаються з проблемою опанування великого обсягу в стислий термін. Іноземному студенту для практичного володіння нерідною мовою потрібно розуміти усну і письмову мову, вміти висловлювати свої думки. Необхідно досягти максимуму ефективності за мінімально допустимий час. У зв'язку з цим саме інтенсивне навчання набуває особливого значення.

Навчання студентів-іноземців мовному спілкуванню в короткострокових умовах має особливості. Враховуються такі фактори, як вік учнів, їх індивідуальні особливості, попередній досвід і рівень володіння компетентностями. При організації прискореного навчання повинні усвідомлюватися специфічні цілі, завдання,

принципи і методи навчання, варто гнучко вибудувати навчальний процес, орієнтуючись на конкретну групу учнів, на певний результат оволодіння комунікативною компетентністю на нерідній мові. Активізація навчальної діяльності досягається різними засобами: різноманітними формами організації навчального матеріалу, його концентрацією і розподілом, спеціальними методами, прийомами, різними формами роботи на уроці та ін. Тобто, таке навчання визначається прискоренням темпів, прагненням до оптимізації, активізацією не тільки навчального процесу, але і потенційних можливостей колективу й особистості, або характеризується інтенсивністю.

За визначенням А. М. Щукіна, інтенсивним є таке навчання, яке спирається на невикористовувані в звичному навчанні психологічні резерви особистості учня, що передбачає управління соціально-психологічними процесами в групі і сприяє оволодінню усним мовленням у стислий термін при значній щоденній концентрації навчальних годин [6]. Особливо актуальним стає усна комунікація. Тому методисти, психологи (І. О. Зимня, Є. В. Мусніцька, Н. І. Берішвілі, С. К. Фоломкіна ) зосереджують увагу на комунікативному аспекті, на нових методах навчання. Інтенсивне навчання, ґрунтуючись на діяльнісному і комунікативно-особистісному підходах, розглядає оволодіння іншомовною комунікацією як соціально-психологічну задачу. Оскільки іншомовне спілкування є змістом такого навчання, метою його, засобом і умовою досягнення, є підстава розглядати такий вид освітньої діяльності як особливим чином організоване навчальне спілкування, в ході якого відбувається активізація окремої особистості і всього колективу. Від традиційного навчання інтенсивне відрізняється способом організації і проведенням

занять, підвищеною увагою до різних форм педагогічного спілкування щодо соціально-психологічного клімату в групі, створення адекватної навчальної мотивації, зняття психологічних бар'єрів при засвоєнні мовного матеріалу і в мовному спілкуванні [6].

Інтенсивному навчанню притаманне : 1) усна форма спілкування; 2) наявність мовного середовища; 3) комплекс навичок і вмінь, необхідних для здійснення діяльності у різних сферах спілкування, відборі мовного матеріалу, тем і ситуацій; 4) насиченість занять (аудиторних та самостійних) видами і формами роботи, які активізують навчальну діяльність студентів-іноземців; 5) формування мовленнєвих умінь; 6) колективні форми роботи; 7) особливі прийоми навчання.

До системи інтенсивного навчання студентів-іноземців відносять такі принципи: особистісне спілкування, рольова організація навчального матеріалу і навчального процесу, колективна взаємодія, поліфункціональність вправ, концентрованість в організації навчального процесу та навчального матеріалу [6; 1:281]. Мовне середовище також сприяє успішній реалізації інтенсивного курсу. Воно виступає у ролі навчального фактора, який надає іноземним учням можливість удосконалювати навички та вміння мовленнєвої діяльності через спілкування з носіями мови, що підвищує мотивацію навчання і має суттєвий виховний вплив.

Як відзначають дослідники [1;2;4;6], принцип особистісного спілкування є одним з найбільш важливих в інтенсивному навчанні. Особистість формується і функціонує в постійній взаємодії з іншими людьми в основних видах діяльності: грі, навчанні, праці. Розвиток особистості протікає в двох взаємопов'язаних видах діяльності: навчальної діяльності та спілкуванні. Відомо також, що гармонійний



розвиток особистості багато в чому забезпечується єдністю цих видів діяльності.

Для створення необхідних для цього умов, треба побудувати навчальний процес таким чином, щоб відношення до іншомовної діяльності формувалося як мовна здатність, комунікативна компетентність через ставлення до іншої людини, а воно, у свою чергу – через групову взаємодію. Іншими словами, необхідно забезпечити максимальне злиття спілкування і навчання. На думку психологів, спілкування стає навчальним, коли виконує навчальну і розвиваючу функції, що призводить до найбільш продуктивного оволодіння мовою при особистісному розвитку. У поняття «особистісне» вкладається психологічний зміст: довірливість, підтримка, доброзичливість. Адже діалогічне спілкування з позиції соціальної психології має на увазі встановлення відносин взаємної довіри, відвертості.

При особистісному спілкуванні в навчальній групі відбувається обмін індивідуально значущою інформацією і створюються умови для власних можливостей кожного. Щоб спілкування було ефективним на уроці, їм потрібно керувати. Треба навчити іноземних студентів орієнтуватися в спілкуванні, його планувати і здійснювати. Орієнтири спілкування повинні задаватися з самого початку. Потім це дозволить варіювати ситуаціями і перейти до нових умов навчання. Саме ці різновиди навчання враховуються при інтенсивній методиці – тренування в спілкуванні та практика спілкування. Необхідна серйозна робота з підготовки засобів навчання. Вправи і завдання, які використовує викладач, повинні мати яскраво виражену «особистісну спрямованість».

Принцип колективної взаємодії залежить від соціально-психологічних особливостей студентів-іноземців і вимагає від кожного

включення в спільну інтелектуальну діяльність. Оскільки вміння працювати в колективі формуються ще в період дошкільного та шкільного навчання і виховання, ефективність колективної діяльності виявляється у змінах, які зазнає особистість студента. В інтенсивній методичній системі використовуються різні способи навчальної взаємодії, що доповнюють один одного і надають навчальній діяльності колективний характер [1]. Групова комунікативна діяльність, яка організована на взаємній симпатії і опосередкована значущим для кожного змістом спільної навчально-пізнавальної діяльності, виступає як загальна мета. Настанова на доброзичливість обумовлена спільним прагненням долати труднощі спілкування.

Опора на принцип колективної взаємодії сприяє активному спілкуванню учнів, обміну навчальною інформацією, за рахунок чого кожен з них розширює свої знання, удосконалює вміння і навички. В наслідок чого між учасниками складаються сприятливі взаємини, які служать умовою і засобом ефективності навчання і творчого розвитку кожного, а умовою успіху кожного є успіх інших. Розвитку творчої індивідуальності учнів у колективній навчальній роботі сприяють довірчі відносини між викладачем і учнями, заохочення з боку викладача і товаришів, організація навчальної діяльності в спільних ігрових формах і т.д.

Принцип сконцентрованості знаходить своє втілення в трирівневій моделі оволодіння іншомовним спілкуванням: «синтез - аналіз - синтез». Концентрованість навчального матеріалу на іноземній мові (продуманого, системно поданого і відпрацьованого) активізує вплив на пізнавальні процеси того, якого навчають, перебудовує на новий, більш активний режим діяльності.

І. С. Гусева виділяє ще один принцип інтенсивного навчання – принцип поліфункціональності вправ. Поліфункціональність вправ припускає одночасне оволодіння мовним матеріалом і мовленнєвою діяльністю. Даний принцип будується на тому, що для висловлювання комунікативного наміру, в залежності від мети завдання, підбираються відповідні граматичні форми, де кожне граматичне явище вимагає адекватного лексичного наповнення. Для студента ця вправа стає монофункціональною (розв'язує комунікативну задачу), для викладача – поліфункціональною. Він вирішує декілька завдань: у тренуванні комунікативної задачі, у вживанні граматичної форми, в лексиці, фонетиці [1:284].

Велика увага в методі активізації приділяється організації навчального середовища та використанні додаткових навчально-методичних засобів. В умовах інтенсивного курсу важливим є постійний контроль ефективності навчання, тобто об'єктивна оцінка тих чи інших мовних навичок. Контролюються як навички та вміння, отримані в процесі навчання, так і навички і вміння вживання мовного матеріалу. Об'єктами контролю є мовний матеріал та мовленнєві навички. В інтенсивній методиці контроль проводиться частіше і в різних формах. Що стосується корекції помилок, то варто відзначити, що на першому етапі пропонується коригувати практично усі помилки, на другому це робиться не весь час, тому що у студента-іноземця слід розвивати і підтримувати бажання експериментувати з новим мовним матеріалом.

В умовах інтенсивного навчання не можна не відзначити розширення функцій викладача, оскільки йому доводиться справлятися з більш ємними психолого-педагогічними завданнями. Викладач є джерелом інформації, виступаючи в ролях сценариста,

режисера, актора; лідером навчального колективу з подальшою функцією члена колективу, наділеного особливим авторитетом; зразком мовної поведінки; моделлю майбутньої мовленнєвої діяльності учнів; організатором психологічного клімату в групі; керівником міжособистісних відносин [3]. Тональність спілкування зі студентами задає викладач, яка повинна бути емоційно-позитивною.

Отже, інтенсивне навчання – це організація засвоєння знань і формування мовленнєвих умінь і навичок через сукупність спеціальним чином організованих навчально-пізнавальних дій, пов'язаних з мобілізацією можливостей колективу, особистості кожного учня і ефективного їх використання в концентровано організованому навчальному процесі. Зовнішньою формою і одночасно засобом реалізації системи інтенсивного навчання є свідоме і цілеспрямоване керівництво з боку викладача процесом спілкування в навчальній групі. Умовою ефективного протікання цього процесу є підвищення активності і творчої ролі викладача, реалізація його особистісних і професійних можливостей, навчання і виховання учнів у колективі і через колектив.

Таким чином, застосування методики інтенсивного навчання дозволяє досягти успіхів у навчанні іноземної мови як за обсягом засвоєного матеріалу, так і за термінами навчання.

Нами підготовлені методичні матеріали з елементарного курсу, в яких реалізовані сучасні підходи: інтенсивність, комунікативність, практична направленість. Структура уроків дозволяє моделювати навчальний процес, організувати групову й індивідуальну роботу.

#### Література

1. Гусева И.С. Основные принципы реализации интенсивного метода обучения русскому языку (начальный этап) // Традиции и новации в

- профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. – М.: Изд-во РУДН, 2002. – С. 279-286.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя.– М.: Логос, 1999. – 384 с.
3. Интенсивное обучение иностранному языку в высшей школе. /Под ред. Г. А.Китайгородской/ – М.: МГУ, 1987. – 158 с.
4. Леонтьев А. А., Китайгородская Г. А. Содержание и границы понятия «интенсивное обучение» / А. А. Леонтьев, Китайгородская Г. А. // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: Сб. статей. – М.: Русский язык, 1983. – С.57-64
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 186 с.

**ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ И  
ТЕРМИНОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ**

*Клочко Т.В., Левицкая Л.Г.*

*Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина*

Основной целью высшего образования является формирование профессиональной компетентности будущего специалиста. Исследуя эту проблему применительно к иностранцам – будущим специалистам медицинского профиля, необходимо отметить, что к перечню важных

профессиональных качеств по праву относят коммуникативную составляющую, уровень владения языком (Р.Груес, Н.Калашник, М.Ситковская, Ю. Юсеф).

Эффективность профессиональной языковой коммуникации будущих специалистов медицинского профиля базируется на усвоении ими правил и норм устной и письменной речи, их применении в разных профессиональных ситуациях. Выделяются основные показатели и критерии коммуникативной компетентности студентов – будущих врачей, к которым относятся:

1) языковая компетенция (знание языка, владение языковыми умениями и навыками);

2) речевая компетенция (умение использовать языковые средства);

3) предметная компетенция (отображение в сознании картины мира – предметов, явлений и взаимосвязи между ними на основе активного владения общей лексикой);

4) прагматическая компетенция (способность осуществлять речевую деятельность, обусловленную коммуникативной целью, сознательно выбирать необходимые формы, типы функционально-стилевых разновидностей речи) [5].

По сравнению с прошлыми десятилетиями, когда основная масса иностранных студентов овладевала русским языком прежде всего как средством получения специальности, значительно увеличилось количество иностранных граждан, имеющих потребность в овладении русским языком как средством профессионального общения. Говоря об иностранных студентах, обучающихся на медицинском факультете Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина на английском языке, можно отметить их особые коммуникативные

потребности и цели в изучении русского языка. Со 2 курса они проходят практику в больницах города, и им необходимо включаться в реальную профессиональную коммуникацию на русском языке, они обязаны владеть лексико-грамматическими средствами, обслуживающими такую коммуникацию. Они должны уметь:

1) общаться во время практики в больнице в рамках повседневной и профессиональной тематики, т.е. понимать речь в естественном темпе и говорить с достаточной степенью грамматической корректности;

2) читать специальную медицинскую и научную литературу с общим пониманием смысла прочитанного;

3) составлять медицинскую документацию, заполнять истории болезни и журналы приёма и сдачи дежурств, хранения медикаментов;

4) вести диалог-расспрос: «практикант-больной», «врач-практикант», «медсестра-практикант» [1].

Языковые трудности, стоящие перед иностранными специалистами медицинского профиля, в значительной мере обусловлены массивом современной медицинской лексики и терминологии. Ни один отраслевой словарь не отличается таким богатством многообразия именуемых объектов и понятий профессиональной деятельности, как словарь медицины. Наиболее авторитетный английский медицинский словарь Стедмана включает около 90 000 заголовочных терминов. Ежегодно арсенал медицинской лексики пополняется сотнями новых наименований. Лексиконы отдельных микротерминосистем разрослись до внушительных размеров. Так, например, анатомическая и гистологическая номенклатуры насчитывают вместе 10 000 наименований. Имеется около 20 000 названий функций органов, около 40 000 названий

способов обследования, лечения и оперативных вмешательств. Существует свыше 10 300 названий болезней (нозологических единиц). От других профессиональных подязыков подязык медицины отличается своим планом содержания. Он обусловлен объектом деятельности медицинских работников, т.е. всем тем, что входит в огромное комплексное понятие «здоровоохранение».

В плане содержания медицинской лексики и терминологии представлены: морфологические образования и процессы, характерные для организма человека в норме и патологии на различных стадиях его развития; болезни и патологические состояния человека, формы их течения и признаки (симптомы, синдромы), возбудители и переносчики болезней; факторы окружающей среды, влияющие благотворно или отрицательно на человеческий организм; показатели их гигиенического нормирования и оценки; методы диагностики, профилактики и терапевтического лечения болезней; оперативные доступы и хирургические операции; организационные формы оказания лечебно-профилактической помощи населению и санитарно-эпидемиологической службы; аппараты, приборы, инструменты и другие технические устройства, оборудование; лекарственные средства, их фармакологическое действие или терапевтический эффект; лекарственные растения и т.д.

Известно, что термины служат выражению потребностей теоретического мышления, а для наименования конкретных объектов-вещей используется номенклатура. В медицине и биологии номенклатурами (анатомической, гистологической, эмбриологической, ботанической, микробиологической, паразитологической и т.д.) называют сгруппированные по определённой схеме в рамках научной классификации перечни соответствующих объектов.



Эффективность профессиональной языковой коммуникации зависит от владения следующими базовыми компонентами:

– терминологическим фондом соответствующей специальности и относящейся к ней остальной профессионально-ориентированной лексикой;

– профессионально-ориентированными языковыми структурами разного рода (от словосочетаний, фразеологических единиц до предложений);

– функционально-стилевыми и жанровыми вариантами профессиональной речи в связи с ролями коммуникантов, обстоятельствами и обстановкой (например, выбор отличных друг от друга языковых средств для построения диалога «врач – врач» и «врач-больной». Врач спросит у больного, «есть ли у него боль под ложечкой», а не «в области эпигастрия».)

С целью скорейшего и эффективного овладения указанными базовыми компонентами на русском языке при подготовке будущих специалистов медицинского профиля в учебном процессе преподавателями кафедры используется учебное пособие для иностранных студентов-медиков (Алексеев Т.Н., Васецкая Л.И. Практикум по курсу «Профессиональные диалоги «Врач-пациент»: Учебное пособие для иностранных студентов-медиков (англоязычной формы обучения). – Харьков, 2012.). В нём отражены наиболее частотные лексические единицы, типовые синтаксические конструкции, которые впоследствии употребляются в реальной коммуникации. Авторы нашли такую структуру пособия в целом и занятий в частности, которая бы, с одной стороны, соответствовала особенностям профессионального языка медицины, а с другой

стороны, эффективно обучала специальной лексике, ядро которой составляют термины.

Предметом изучения в Пособии являются термины простые (*иррадиировать, диагностировать, интоксикация и т.д*), сложные (*сердцебиение, внутримышечно, кровохарканье, головокружение, двенадцатиперстная (кишка), мочеиспускание и другие*) и составные, которые раскрывают родо-видовые отношения лучше всего. Они представляют собой именные или атрибутивно-именные словосочетания: *тяжесть под ложечкой, оболочка рта, шаткость походки, прилив крови...; диффузный зуб, эпигастральная область, двенадцатиперстная кишка, вязкая мокрота, радикулярные боли, тиреотоксический зуб.*

Важную роль в овладении профессиональным языком играют представленные в Пособии сложные и производные слова, составленные из интернациональных корневых и аффиксальных морфем древнегреческого и латинского языков: *кардио-, ангио-, -ома, гастр-* и т.д. Греко-латинские интернационализмы в русском и английском языках создают солидную базу для терминологического взаимопонимания. Формальное различие между терминами-аналогами в русском и английском языках минимально: *аппетит, симптом, цианоз, тахикардия, диарея, эпигастральная область, интоксикация, кома, акромегалия, брадикардия, кахексия, гипотериоз, диффузный, пигментация, микседема, гигантизм, нанизм, апатия, фурункулёз.*

Нашли своё отражение в Пособии и эпонимы: *«болезнь Аддисона, синдром Иценко-Кушинга и т.д*

Предметом изучения по праву стали термины-синонимы (*цианоз-синюшность, диарея-понос*). Для студента, тем более в условиях иноязычной коммуникации, крайне важно получить верные ориентиры

в синонимических отношениях. Целый ряд упражнений способствует усвоению представленных в пособии разнообразных по содержанию и составу единиц терминологического характера.

Наряду с терминологическими лексическими единицами в Пособии нашли место тематически важные для профессионального общения слова и свободные словосочетания нетерминологического характера: *беспокоить, держаться, перенести (болезнь), зудеть, чесаться, мочиться, худеть, ныть, отекает, ощущать, пройти, бороться (с болезнью), внезапно начавшаяся сильная боль, серьёзное заболевание, ухудшение памяти, отсталость развития, сухой язык, припухлость век*. Эти лексические единицы имеют профессионально-ориентированный характер.

Большое место в языке науки вообще и в Пособии, в частности, занимает общенаучная лексика: *наблюдаться, выполнять функцию, проникать, колебаться, возбудимость, вызывать, обнаружиться, исчезать, появляться, выявлять*.

Устные и письменные задания направлены на развитие умений диалогического общения. Профессиональный разговорный язык медицины идиоматичен, насыщен не только терминами, но и речевыми штампами (*операция по поводу, вправлять грыжу, выйти из наркоза* и т.д.) Без владения этими стандартизированными единицами коммуникация будет малоуспешной. Речевые единицы конкретны и лаконичны, сложные грамматические конструкции занимают незначительное место. Проведение ролевых игр на представленном материале подготавливает будущих специалистов медицинского профиля к профессиональной языковой коммуникации во время практики в больнице, а усвоение ими медицинской лексики и

терминологии Пособия способствует пониманию специальной литературы и содержания больничной документации.

Опыт работы с данным Пособием показал, что оно формирует языковую, речевую, предметную и прагматическую компетенцию будущих специалистов-медиков.

#### Литература

1. Алексеенко Т.Н., Васильева И.Г. Организация обучения русскому языку иностранных студентов-медиков 1 курса, обучающихся на английском языке / Наукові дослідження. Центр міжнародної освіти. – Вип. 6. – Харків. – 2002. – С.5-8.
2. Калашнік Н.В. Структура міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів-майбутніх медиків / Н.В.Калашнік // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2014. – № 3. – С.104-110
3. Ситковская М. Коммуникативность как основополагающая составляющая обучения русскому языку как иностранному / М.Ситковская // Новый коллегіум. – 2011. – № 1. – С.49-52.
4. Шлихта М.И. К вопросу о путях интернационализации научной терминологии / на материале медико-биологических терминов // Вопросы словообразования в индоевропейских языках. Томск: Изд-во Томского университета, 1976. – С.101-111.
5. Юсеф Ю.В. Теоретичні засади формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів /Ю.В.Юсеф // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип.3. – С.187-194

6. Guess R.L. Expectations and obligations: professionalism and medicine social contract with society / R.L.Guess, S.R.Guess// Perspectives in Biology and Medicine. – Vol. 51. – No 4. –P.579-598.

## **РАБОТА НАД ЯЗЫКОМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

*Козаровицкая З.Н.*

*Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина*

В данной статье анализируются некоторые трудности обучения иностранных студентов навыкам и умениям восприятия текстов на примере текстов научного стиля речи на продвинутом этапе изучения русского языка.

Вопросы формально-смысловой организации и коммуникативной направленности научного текста, а также проблемы обучения языку специальности иностранных студентов на продвинутом этапе изучения рассмотрены в работах А.А. Омельченко, О.Д. Митрофановой, Л.П. Клобуковой, Т.А. Вишняковой, Е.И. Мотиной и др.

Несмотря на то, что методике обучения научному стилю речи уделили большое внимание многие исследователи, вопрос отбора и организации дидактического материала и степень его стандартизации остается актуальным.

Работа с научным стилем речи на младших курсах и старших имеет свои различные трудности и, следовательно, различные методы, используемые на занятиях с иностранными студентами. Основная задача преподавателя на этих занятиях – формирование у студентов навыков и умений, анализ научных статей на примере текстов будущей специальности. Дидактический материал занятий предполагает систему заданий, обеспечивающих снятие лексико –

семантических, синтаксических трудностей текста, с выходом в развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов на материале специальных текстов инженерного профиля.

Задание предусматривает наблюдение за структурой подачи материала в научном тексте в соответствии с его темой и коммуникативной задачей; выделение коммуникативных задач микротемы в разделах текста; составление структурных схем разделов; наблюдение за развитием основной и дополнительной информации в структуре раздела; характеристику лексико-семантических и синтаксических связей при описании процессов и явлений. Рассматриваются такие типы учебного реферирования, как реферат-конспект, реферат-обзор и реферат-резюме.

Поэтапная работа с научным текстом поможет учащимся сделать выводы при построении текста, отметить актуальность поднятых автором проблем. Однако немаловажную работу необходимо провести при обосновании актуальности и значительности темы, обучение аргументированию посредством научного текста. Аргументирование – наиболее трудная фаза работы с научным текстом. Она требует общей эрудиции, концентрации внимания, выдержки, решительности и корректности. Грамотная аргументация суждения – показатель умственной и культурной зрелости студента. Поскольку целью аргументации является принятие выдвигаемых положений текста, задачей преподавателя становится помочь студентам грамотно выражать свою позицию, научить их не теряться в ситуациях, когда придётся отстаивать свою точку зрения в реальной жизни.

Основой аргументации является противопоставление истинного и ложного, корректного и некорректного, последовательного и непоследовательного, конкретного и абстрактного знания. После

прочтения текста студентами, его анализа, работы с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями объяснения всех непонятных слов преподаватель может поставить перед студентами некую проблему, вопрос на основе прочитанной информации и попросить учащегося попытаться обсудить предложенную тему. На первых занятиях преподавателю будет отводиться большая роль в этой дискуссии, так как именно преподаватель будет направлять студентов, подсказывать им речевые модели и клише, которые можно использовать. Преподавателю необходимо ознакомить студентов с понятиями "аргументация" и "типы аргументов". Аргументация – это приведение доказательств, объяснений, примеров для обоснования какой – либо мысли.

Типы аргументов:

1. Логические аргументы.
2. Иллюстративные аргументы.
3. Ссылки на авторитет.

Затем предоставить учащимся знакомство с алгоритмом действий:

1. Формулировка и максимально кратко изложение поставленные проблемы.

2. Выражения согласия (несогласия) с информацией в тексте.

Наличие вывода придает законченность и логичность высказыванию. Также преподавателю следует сказать о том, что в заключении могут быть не только выводы и обобщения, но и указание на решение проблемы, призывы к дальнейшим действиям, пожеланиям, советы и предложения.

Дальше – выявление способов аргументации.

Тексты подбираются преподавателем. Это может быть аргументация с помощью примера, иллюстрации, образца. Обработка

навыков аргументации может происходить в разных формах: вопросы, иллюстрации, которые показывают абстрактное понятие в зрительной форме и игровой форме. На занятиях по обучению аргументированию очень полезна дискуссия, так как этот вид речевой деятельности предполагает поиск и подбор слов, речевых моделей (аргументов) по поставленной проблеме, а также повышает интенсивность учебного процесса за счёт активного включения обучаемых в коллективный поиск истины. Дискуссия – это своеобразный обмен знаниями. И здесь опять можно использовать игровые задания, поскольку задача игры создать атмосферу, в которой учащиеся чувствуют себя комфортно и свободно, стимулировать интерес обучаемого, развивать его желание говорить на иностранном языке.

В ходе дискуссии учащиеся приобретают навыки логического построения аргументации изложение личной позиции по поставленной проблеме. Но важно заметить, что участники дискуссии должны воздерживаться от личных нападок на тех, кто не согласен с их мнением. Необходимо обратить внимание и на оформление мыслей. Здесь можно предложить использовать вводные слова: во-первых, во-вторых, следовательно, которые способствуют достижению строгой логичности в передаче информации. Также полезно ознакомить учащихся с вариантами этически корректного возражения собеседнику.

Итак, аргументация – это логико-коммуникативный процесс, направленный на обоснование позиции одного человека с целью последующего её понимания и принятия (неприятия) другим человеком, аргументы – это доводы, положение.

Таким образом, идёт углубление языковых знаний, формируется речевая компетенция учащихся; проводится индивидуальная работа,



направленная на развитие навыков активной коммуникации. Такая практическая работа повышает мотивацию процесса обучения.

Литература:

1. Логика и теория аргументации: учебное пособие / Гильмутдинова Н.А. – Ульяновск: УлГТУ, 2006. – 111с.
2. Пособие по обучению профессиональной научной речи. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 176 с.

## **SEMANTIC COHERENCE IN THE MICROFIELDS OF PERSON PORTRAYING IN THE UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGES**

*Kozka I.K., Gusak O.G., Ovsiannikova G.V.*

*Харківський національний медичний університет*

The issue of lexical synonyms has been of crucial importance in Ukrainian language studies but every period of its development sets new tasks before scientists. Nowadays we observe an increasing interest towards research studies that tackle the coherence in languages between the notions which imprint the linguistic environment. *The goal* of the work is to study the Ukrainian adjectives with the dominants *товстий* and *тонкий* and the English adjectives with the dominants *thick* and *thin* which are members of the blocks united by the common meaning “width of a body”. *The topicality* of the work coheres with the significance of those widely spread segments of lexis that are irreplaceable and decisive both for fiction and routine interaction due to the increasing focus on the imprinting of objective and conceptual world pictures.

The block with a dominant *товстий* consists of the words *товстий-повний-натоптаний-угодований-дорідний-дебелий-огрядний-повнотілий-одутлий-пухлий-опасистий-барилкуватий-діжкуватий-*

*журний-широкий*. The context allows us to single out the semes which characterize the meaning of the word *товстий*: “great width” and “stoutness which is more than a norm”. Some words have the meaning of affectionateness: *товстенький* and *товстесенький*; the word *товстуватий* with the suffix -уват- means the insufficient intensity of a feature. The language analysis of the adjectives *товстенький* and *товстесенький* has shown that diminutive word formations are the most distinctive and lively segments of the utterances. In the process of their perception both the language forms of the diminutives and extralinguistic factors are significant. The former not only expresses emotional attitude towards an object these words denote but attaches a certain expressive shade to the whole utterance.

The words which denote the abundant intensity of a feature include: *товстелезний, товстенний, товстючий, товстючий, товщенний*. Close to *товстий* is *повний* with its meaning “в міру товстий, округлопуккий “[3] which realizes within this block the derivative meaning: “Повна, дебела постать його, в піджаці і штанях у чоботи ступає важко і твердо” (В.Винниченко). The adjective *повний* does not contain an indicator of width, that’s why its seme content can be limited to one seme ‘stoutness which is more than a norm’. The illustrative material and our card index allow us to reveal the integral semes in the meaning of the word *натоптаний*: “great width“, “stoutness which is more than a norm “ and a sociolinguistic seme “colloquial style of speech “. The words *утоптаний / втоптаний* are rarely used variants of this adjective.

The next constituent of this block is *угодованийий / вигодованийий*: “Земський начальник Михайло Денисович Самоцвіт, *вигодованийий*, опецькуватий чолов’яга ... вийшов із душних покоїв надвір...” (В.Винниченко). In this lexical and semantic variant we single out such

integral semes: “great width“and “stoutness which is more than a norm “. Additional in the meaning of the word *дорідний* – “високого зросту, коренастий, товстий “[3] is a seme “height which is more than a norm “. This seme is not crucial for this lexical and semantic variant: “Він [господар] сидів, поклавши товсті руки на стіл, навалившись на них своїм тяжким *дорідним* тілом (Григорій Тютюнник). The adjective *дебелий* with the meaning “міцної будови тіла; повний, здоровий“ [3] realizes its direct meaning in this lexical group: “...один уже старий, *дебелий*, грубий з вигляду, мабуть, грубий не тільки тілесно, але й душевно...” (П.Загребельний). Close to this adjective is the word *огрядний* – “товстий, опасистий “[3], which enters this block by a shade of the direct meaning: “...був [Сомко] високий, *огрядний* собі пан, кругловидий, русявий; голова в кучерях, як у золотому вінку; очі ясні, веселі, як зорі...” (П.Куліш). The seme content of the adjective *повнотілий* (“який має повне тіло; товстий, огрядний “[3] is completely expressed in its structure: “great in width“and “stoutness which is more than a norm”. The word *одутлий* - “товстий, опасистий “[3] is often used , due to the relation with the direct meaning of this word , for the characteristics of a face of a person who is as a rule unhealthy and suffers from some diseases. The seme content of this adjective coincides with the meaning of the word *пухлий* – “досить повний, з округлими формами, рисами (про людину, її обличчя, тіло); пухкий“ [3]: “Пані вкотила, як на колесах; *пухла* така, ніби на дріжджах зійшла“ (М.Вовчок). The integral semes of the microfield are available in the meaning of the word *опасистий* : “ ...до кабінету вступили *опасистий*, важкий Дятлов та вогниста, гнучка, як лозинка, Россет...” (Ю.Мушкетик). The comparison with the names of household items is present in the meaning of the words *барилкуватий* – ‘схожий на барило; опуклий, круглий, товстий“ [3] and *діжкуватий*-

“подібний формою до діжки“ [3]. The resemblance with household items is expressed with the help of the suffix -уват-. The development of the lowered meaning in the names of household items is a widely spread phenomenon in linguistics [2:101]. It is especially noticeable when the names of household items are used figuratively concerning people. The adjectives *барилкуватий* and *діжкуватий* express resemblance to these objects. The vivid inner form of these words allows to rank them among the synonyms with negative assessment. The seme of excessive fat is present in the meaning of the adjective *жирний*- “товстий, гладкий, відгодований (про людей, тварин або частини їх тіла)” [3] . The word *широкий* – “те саме, що огрядний“ [3] realizes in this group of adjectives a shade of the direct meaning: “Він [Одинець] і сам круглий, *широкий*, товстий, з обличчям здичавілого епікурейця – товсті сластолюбні губи ...” (Ю.Мушкетик). So we have come to the conclusion that the thickness can be expressed through excessive width and *широкий* should be considered as a contextual synonym to *товстий*.

The block with the dominant *тонкий* includes such words: *тонкий, тендітний, нетовстий, тонкостанний, лозинуватий, стрункий, стрункостанний, виструнчений*. The nucleus group is formed by the adjectives *тонкий, тендітний, нетовстий, стрункий*. The peripheral part is formed by the words *тонкостанний, лозинуватий, стрункостанний, виструнчений*. Close to the dominant are some words with the suffixes of diminutive assessment : *тоненький, тонесенький, тонісінький, тонюсінький* and the word *тонкуватий* with insufficient level of intensity of a feature: “ Був він *тоненький*, можна сказати, ніжний і якийсь запашний, як шкіра з абрикоса “ (М.Хвильовий ). In the meaning of the word *тонкий* we have singled out the integral denotative and significant seme “small in width”: “Ніжність ця...

повивала всю постать його, *струнку* й *тонку*“ (В.Винниченко. The connotative seme of positive assessment is present in the meaning of the words *стрункий* and *тонкий* which are used by the author to express not only his personal positive attitude towards his character but the strong feeling of passion: “І тисну до серця мойово я пальці *тоненькі* твої “ (В.Сосюра). The differential seme for the words *стрункостанний* and *виструнчений* is “fine and proportional figure”.

The block with the dominant *fat* includes such members: *fat, full, flat, plump, corpulent, stout, obese, gross, buxom, chubby, tubby, bulbous* and *stocky*. The integral semes of the block are “width of a body” and “stoutness which is more than a norm”: “He was a tallish man, but stockily built, and he seemed ill at ease in his khaki uniform “ [6:183]. The suffix *-ish-* points at an insufficient intensity of a feature. The word *fat* also has an additional connotative seme of an attitude which is not positive. The context gives a vivid opposition in the pair of adjectives describing a person who is now fat but he *was* good-looking: “He’s *fat* and forty now, he does himself too well, but he was very good-looking when he first came to the Colony “ [6:100]. The meaning of the word *plump* is interpreted as a very positive one; this word is related to a person who is fat in a pleasant-looking way. The author uses it describing the woman who he sympathizes greatly with, one of the friends of the Mother Superior:” In a moment a nun came in, short and *plump*, with a homely face, red cheek and merry eyes“ [6:113]. The words *full* and *fat* are also used to describe the parts of a body: “She liked the little trim curly moustache which did not conceal his *full* red lips“ [6:43]; “...and the master, a little, *fat-faced* man in a black gown, came out and greeted her “ [6:54]. We have included the word *bulbous* into this block by the analogy with “bulb“: “1) almost round, thick, underground part of a plant sending roots downwards and leaves upwards“ [4]: “ He was white-haired, though

the eyebrows were still faintly grey; the *bulbous* nose, the misleadingly fastidious mouth, the pouched grey-blue eyes in a hale face “ [7:47]. The shade of the absence of any positive quality is present in the word *bulbous* implicitly; the narrator depicts Henry Breasley as an unpleasant personage.

The lexical and semantic variant *thin* manifests in the context the meaning of small width and is used to describe a person and parts of a body: “They had swum slowly back together, toward the *thin* figure drying herself” [7:94]; “...David looked back and saw the *thin* brown figure in her black singlet pick up her book again” [7:51]. In some cases the lexical and semantic variant *thin* acquires a dramatic negative shade when used with a word with a distinct negative background meaning (*flat-chested*): “She was a woman of fifty, *thin* and *flat-chested*, with prominent cheek-bones and a large, well-shaped nose “[6:22]. In these contexts the word *thin* denotes not only the absence of excessive flesh but even an extreme exhaustion: “She noticed how *thin* his hand was, it was a fine hand, *slender*, with long fingers, but now it was nothing but skin and bone...” [6:158]; “ Looking at him now ,for he was staring with abstracted gaze out of the window, she was surprised that she had not noticed before how terribly *thin* he had grown during the last weeks” [6:158]. The context proves the idea that *stout* and *thin* form the antonymic nucleus groups: “She was a *tallish* woman, *taller* than Kitty, neither *stout* nor *thin*, with a good deal of pale brown hair “[6:17].

The words *slight* and *slim* are nearly always associated with the youth: “The *slight* figure of the girl cast as dragon turned, a small smile on her face” [7:117];

“She waved toward them, the pool of light they sat in, then came down the room; *slim* and cool and composed, belying what had been said “[7:103]. The word *slim* names a person who is not only thin but also slender: “He

watched the Mouse wading into the water; Diana, *slim-backed* and small-rumped; something underfoot, she stepped sideways before going deeper” [7:93]; “She was *slim* in her long embroidered gown and somewhat *taller* than Kitty, used to the Southern people, had expected” [6:165]. The adjective *slender* renders not only the meaning of slimness but also a shade of gracefulness. Through the hands the author characterizes a woman with pleasant manners and the ways of speaking and behaving that attract people. The narrator highlights this shade of meaning in describing a Chinese woman by using the word *ivory*, a gorgeous, magnificent, exquisite and exotic substance: “Kitty noticed her hands; they were preternaturally long, very *slender*, of the colour of ivory; and the exquisite nails were painted” [6:165].

The context proves that the words *fat*, *slight* and *thin* are definitely divided into opposite semantic groups: “ He was short ,but not *thick-set*, *slight* rather and *thin*; dark and clean-shaven, with very regular, clear-cut features “ [6:31] .

Findings of the research are : 1) we have divided the microfields of adjectives with the general meaning “ width of a body “ in four microblocks; 2) we have singled out the same content of 43 adjectives and defined their denotative, significant, connotative and sociolinguistic semes; 3) The integral semes have been defined : “width of a body” and “stoutness which is more than a norm”, differential semes are : “excessive amount of flesh and fat”, “firm stature“, “roundness like a tub“, “fatness as a result of swelling”, “healthy look“ ( of women ) and “little depth“ ( this last one concerns the word *flat-chested*; 4) we have come to the conclusion that in both languages there are the suffixes which state the insufficiency of a feature intensity.

## References

1. Козка І.К. Синонімічно-антонімічні відношення в системі прикметників портретної характеристики людини в сучасній українській мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10/02/01 / І.К.Козка; Харківський держ. педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди. – Х. : [б.в.], 1994. – 23 с.
2. Русанівський В.М. Структура лексичної і граматичної семантики / В.М.Русанівський. – К. : Наук. думка, 1988. – 236 с.
3. Словник української мови : В 11т. – К. : Наук. думка, 1970-1980.
4. Hornby A.S. Oxford Student's Dictionary of Current English. – Oxford University Press, 1983. – 769 p.
5. The Wordsworth Concise English Dictionary / [Ed. by G.W.Davidson, M.A.Seaton and J.Simpson]; Wordsworth Editions. – Ltd. Cumberland House, 1994. – 1202 p.
6. Maugham W.Somerset. The Painted Veil / W.Somerset Maugham. – М.: Mezhdunar. otnosheniya, 1981. – 248 p.
7. Fowles John. The Ebony Tower. Eliduc. The Enigma / John Fowles. – М.: Progress publishers, 1980. – 247 p.

## СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЕ СВЯЗИ РУССКИХ И УКРАИНСКИХ ОТПЕРСОНАЛЬНЫХ АДЪЕКТИВОВ

*Козуб Г.Н.*

*Українська медичинська стоматологічна академія (Полтава)*

В последние десятилетия в отечественной лингвистике отмечается интерес к семантическим исследованиям на всех уровнях, в том числе и на словообразовательном. Этим объясняется обращение автора к данной проблеме. «Лингвистикой заправляет семантика, и на ее балу



словообразовательное значение испытывает «комплекс Золушки». Оно оказалось вне магистрального пути развития лингвистической мысли» [2: 67]. Отдельные лингвисты признают наличие противоречия между системным подходом к словообразовательным явлениям и семантическими исследованиями в словообразовании. Если на уровне теории все вопросы словообразовательной семантики уже почти решены, то глубинные семантические проблемы на уровне частей речи еще требуют своего рассмотрения. Прилагательное в этом плане – самый сложный и самый противоречивый лексико-грамматический разряд, наиболее мобильный и разноплановый [4:63; 6:67].

Отперсональные прилагательные в русском и украинском языках, имея общие закономерности, несколько отличаются как в структурном плане (разные словообразовательные модели), так и в плане контекстной реализации.

Одним из средств реализации системности является контекст. В нем отражаются все действительные связи и отношения, существующие между языковыми единицами. Разнообразие контекстных значений не означает, что контекст сам порождает эти значения, «он лишь реализует, дает статус существования действительного значения языковой единицы» [5:33].

В грамматических системах обоих языков значительное место занимают производные отперсональные прилагательные. Они реализуют различные значения, которые фиксируются толковыми словарями. Это значение родовой или личной принадлежности, свойства, качества.

Выразителями подобной семантики в тексте выступают все ЛГР отперсональных прилагательных. Большинство исследуемых прилагательных составляют относительные и притяжательные.

Значительно реже встречаются производные качественные прилагательные. Это в основном адъективы с русскими суффиксами -оват, -еват, -лив, -ист: *вороватый, сиротливый, хулиганистый* и украинские *-овит, -уват, -юват, -лив: злодійкуватий, молодцюватий*. Кстати, статус таких прилагательных никак не определен в грамматиках обоих языков. Виноградов определяет их принадлежность к качественным прилагательным [1:73].

Выразительность этих прилагательных можно увидеть в тексте: *«Игорь Шкурдюк – просто шестерка при Чагине, жуликоватый человек, которого я с наслаждением посадил бы года на два» (Г.Вайнер), «Підійшов до саней Григорій Волошин...Широкий у плечах, вузький у стані, молодцюватий з виду...» (Г.Стельмах)*. Следует отметить, что качественное значение приобретают и некоторые притяжательные прилагательные.

Подобные дериваты достаточно продуктивны в дискурсе, поэтому на их основе авторы образуют окказиональные прилагательные. Например: *«Жена его была донской казачкой, а дочь – тетя Клава – слегка калмыковатая» (А.Рекемчук)*. Отметим, что еще Л.В. Щерба писал о том, что «индивидуальная речевая система является лишь конкретным выявлением языковой системы» [7:123]. Текст может уточнять, частично дополнять семантику производного за счет того, что потенциально заложено в нем и не нашло своей реализации.

Среди относительных прилагательных как в русском, так и в украинском языке чаще всего употребляются адъективы с формантом *-ск(ий), -ськ(ий)*. Прилагательные с этим суффиксом в основном имеют общее относительное значение. Иногда они приобретают значение принадлежности или качества. Своеобразие качественных прилагательных с этим суффиксом в том, что к качеству они приходят

через значение свойственности. [3:185]. *«Распустились, салабоны с пенсионерской угрюмостью продолжал Зуб» (Ю.Поляков)*. Если для русской речи последнее употребление достаточно характерно, то для украинской распространенным является значение общей относительности и индивидуальной принадлежности. *«Вони їхали на газиках, тряслись на дядьківських возах (П. Автомонов)*.. В украинском языке более распространенной является форма на *-цьк(ий)*. Прилагательные с суффиксом *-н(н')* в обоих языках немногочисленны. Контекстные значения не исчерпываются значениями, указанными выше. Отперсональные прилагательные могут выражать значение времени, локальное, субъектное, объектное и др.

Множество конкретных реализаций только подтверждает мысль об общем характере языковой системы, конкретным воплощением которой является дискурс. Контекст помогает выявить действительные связи между референтом-производящим-производным. Он реализует то потенциальное, что уже заложено в языковой системе.

#### Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык: грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М.: 1972.
2. Жаналина Л.К. Словообразовательное значение с позиций интегративного подхода / Л.К. Жаналина // Филологические науки.– 2004.– №4. – С.67-78.
3. Зверев, А.Д. Словообразование в восточнославянских языках / А.Д. Зверев.– М., 1981.

4. Катлинская Л.П. Место семантики в описании русского словообразования / Л.П. Катлинская // Филологические науки.– 1995.– №4. – С.53-72.
5. Колшанский Г.В. Контекстная семантика / Г.В. Колшанский. – М.,1980.
6. Раевская О.В. Прилагательные как фактор семантической многомерности текста / О.В. Раевская // Филологические науки.– 2003. – №6.– С.63–70.
7. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Известия АН СССР. – М., 1931.

## **МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

*Корманова Д.С.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Для управления познавательной деятельностью преподаватель должен уметь определять первоочередные цели, правильно выстраивать иерархию конкретных задач для каждого этапа обучения с учетом перспектив дальнейшей работы.

Курс латинского языка в медицинском вузе разделен на три части: анатомическая, клиническая и фармацевтическая терминология. На первом занятии происходит введение в медицинскую терминологию, ознакомление с историей развития латинского языка и терминологии в частности. На данном этапе первоочередными целями обучения являются: овладение навыками чтения и письма, усвоение грамматических категорий имени существительного и прилагательного, овладение навыком образования и перевода

анатомических терминов с согласованным и несогласованным определением.

Второй раздел курса – клиническая терминология. В самом начале учащихся следует мотивировать к изучению большого объема новой лексики (греческие корни, словообразующие элементы), здесь помогут параллели с русским языком, напр. русск. *гастрит* – воспаление желудка, лат. *gastritis*; также можно использовать иллюстративные материалы и элементы игры. Целями изучения данного раздела являются: усвоение способов образования клинических терминов (суффиксация, префиксация, сложение основ), правил их перевода и объяснения.

Фармацевтическая терминология предполагает изучение структуры рецепта, химической и ботанической номенклатуры. Введение в раздел начинается с изучения рецептурных фраз, ознакомления с образованием тривиальных названий лекарственных средств. На данном этапе основной задачей является усвоение правил выписывания рецепта с готовыми и дозированными лекарственными формами в сокращенной и развернутой форме.

## **MEDICAL CASE DESCRIPTION: A GENRE-ANALYTICAL APPROACH**

*Korneyko I.V.*

*Kharkiv National Medical University*

Description of a medical case, termed *case presentation*, is a common written genre of professional communication in medicine. It can be both an independent text (e.g. *Patient History* in online medical forums) and a part of a complex genre (e.g. a section of a journal article preceded by an

introduction and followed by discussion and conclusion, a part of a letter of referral, a body of a test question etc.), therefore acquisition of the skills of writing case presentations is vitally important for those preparing for, practicing in and teaching the medical profession. “Case presentations can be used as a pedagogical tool, as a method of appraising the presenter’s knowledge and as an opportunity for presenters to reflect on their clinical practice” [1]. In Ukraine mastering the skills to write case presentation is essential especially for the doctoral medical students and medical universities teachers as English medium teaching of medicine is rather popular, besides many young doctors take part in Salzburg seminars where they are required to present a case. The guidelines to writing case presentations (or case reports) can be found on the sites of medical colleges and in medical journals but they are specific for a journal or a college, are intended for those with at least C1 (CEFR) level of the English language proficiency, and present a layout of the text, whereas the Ukrainian learners of English need the knowledge of grammatical and lexical features of a case presentation as well. Description of the move structure and linguistic features of a case presentation can optimize the process of teaching ESP (medicine).

To investigate the above we used case presentation sections of case report articles taken from free access journals *Journal of Medical Case Reports*, *American Journal of Case Reports*, *Urology Case Reports*, *Case Reports in Medicine*, *Case Reports in Hematology*, *ACG Case Reports Journal*. Though case reports may be found in numerous sources (including medical forums, various unpublished materials), the journal articles were chosen because, in our opinion, the texts selected, reviewed and edited for publication present a better example of the English language in terms of text organization, word and grammar use.

The selected case presentations were analyzed using the methods of ESP genre analysis proposed by J. Swales [2] and further modified by V. Bhatia [3, 4, 5].

The communicative community of this genre includes medical practitioners (general practitioners and clinicians), persons being trained to become medical practitioners (students), persons engaged in training medical practitioners (teachers of medicine), and medical researchers. The means of communicating this genre include various types of medical publications which either present case presentations as such or in which they are used as illustrations as well as classes, conferences, various types of correspondence (including forums) and unpublished materials (tests, teaching and learning guides, teaching aids). The communicative aim of a case presentation is sharing the experience, informing interlocutors about a disease or presentation of a disease (commonly unusual), recommending new treatments or diagnostic procedures.

The chosen case presentations were organized in a logical sequence *problem – solution* and accomplished in three MOVES:

**MOVE I. Problem**

**MOVE II. Search for solution**

**MOVE III. Solution.**

Each MOVE consisted of several STEPS, for example, description of the patient's demographic data, the patient's complaints, past medical history, findings of physical examination, laboratory findings, investigations, diagnosis, management of the patient etc. Table 1 presents the MOVE-STEP structure of a case presentation.

Table 1

<b>MOV E</b>	<b>Step</b>	<b>Information included</b>	<b>Example</b>
<b>MOV E I.</b> Problem	Step I.1 Demographic data	Age, gender, race/ethnicity,	A 40-year-old lady...
	Step I.2 Complaints	Signs and their description or a problem	...presented with fever, headache, arthralgia
	Step I.3 Preceding events	Relevant events	... after returning from the Philippines. She recalled mosquito bite one week before
	Step I.4 Previous medical history	Previous diseases, operations, medications	She had a background history of APS....
<b>MOV E II.</b> Search for solution	Step II.1 Findings of physical examination	Positive and negative findings with details (if relevant)	Abdominal examination showed localized tenderness ...
	Step II.2 Laboratory findings	Positive and negative findings (if relevant)	Laboratory studies revealed leukocytosis with neutrophilia....
	Step II.3 Findings of other investigations	Positive and negative findings with details (if relevant)	Contrast-enhanced computed tomography showed a loculated intraperitoneal hypodense fluid collection...
<b>MOV E III.</b> Solution.	Step III.1 Diagnosis	Statement of the diagnosis	The diagnosis of CHIKV-related arthritis was made
	Step III.2 Management	Treatment, operation, medication, evaluation of the	A lower midline laparotomy was performed.



		problem	
	Step III.3 Outcome	Outcome and follow-up	The patient had an uneventful recovery.

This is a rough scheme of a case presentation, while virtually some of the steps may be omitted, repeated, intervene or the order can be changed. In view of this actual MOVE-STEP structure of a case presentation may be more complicated. This is demonstrated in Table 2, which presents the MOVE structure of a case presentation from *ACG Case Reports Journal*.

Table 2

<b>MOV E</b>	<b>Step</b>	<b>Case presentation</b>
MOV E I. Problem	Step 1.1 Demographic data (age and gender)	A 57-year-old man
	Step 1.4 Previous medical history (diseases and medication)	with history of gastroesophageal reflux disease and Barrett's esophagus, for which he was taking pantoprazole,
	Step 1.3 Preceding events	
	Step 1.2 Complaints	complained of persistent post-prandial cough.
MOV E II. Search for solution	Step II.1 Findings of physical examination	Exam was unremarkable.
	Step II.2 Laboratory findings	
	Step II.3 Findings	A chest x-ray showed a 4 x 5 x 5-cm retrocardiac ovoid smoothly margined

	of other investigations	soft tissue opacity.
	Step II.3 Findings of other investigations	A computed tomography (CT) scan of the chest with contrast showed a hiatal hernia with a rounded mass containing multiple calcifications and projecting into the lumen (Figure 1).
	Step II.3 Findings of other investigations	Esophagogastroduodenoscopy (EGD) showed a subtle submucosal bulging within a hiatal hernia sac,
	Step II.3 Findings of other investigations	and endoscopic ultrasound (EUS) revealed a densely calcified hypoechoic mass that appeared to arise from muscularis propria (Figure 2).
MOV E III. Solution.	Step III.2 Management (treatment)	A laparoscopic robotic distal paraesophageal mass excision with esophagomyotomy repair was performed.
	Step III.2 Management (evaluation)	On pathological exam, the mass was consistent with leiomyoma with degenerative changes (Figure 3). Smooth muscle actin immunohistochemistry showed diffuse cytoplasmic reactivity (Figure 4). Immunohistochemistry for S-100 protein and c-Kit were negative,
	Step III.1 Diagnosis	ruling out nerve sheath tumor and gastrointestinal stromal tumor (GIST), respectively.
	Step III.3 Outcome	Postoperatively he was discharged home uneventfully.

It is seen that in this authentic case presentation Step I.3 and Step II.2 are missing; Step I.1 is followed by Step 1.4 and then by Step I.2; Step II.3 is repeated 4 times; Step III.1 is preceded by Step III.2, which is repeated twice.

The language (both lexis and grammar) of a case presentation is rather conventionalized. The text opens with the patient's description who is

referred to as man/woman/ lady/ patient/ male/ female with some additional characteristics such as age, race, ethnicity, background or previous disease (*A 65-year-old diabetic woman, a 68-year-old Chinese female*). Steps I.1 and I.2 (sometimes 1.4) take shape within one sentence (see Table 2).

We can see that case presentations are characterized by a wide use of collocations. The patient's complaints are usually described using **presented with SIGNS, complained of SIGNS, presented with SIGNS, was sent to INSTITUTION for SIGNS, presented to INSTITUTION with SIGNS, was referred to INSTITUTION following PROCEDURE, was referred to INSTITUTION for PROBLEM, presented for PURPOSE. The patient denied, the patient noted, and the patient did report (reported)** are used for the information about the signs provided by the patient (*the patient denied any numbness, the patient did report baseline nocturia*).

The terms denoting various investigation methods collocate with **showed, revealed, demonstrated, displayed, exhibited, confirmed** (*abdominal examination showed, complete blood count revealed*) or **was normal, was unremarkable**. A typical pattern for **examination** is **on (physical) examination** (*on physical examination he had no fever, on examination a small skin rash was present*).

The terms denoting signs collocate with **was observed, was noted, was found was detected** (*no skin changes were noted*). Absence of signs is described using **there was no** (*there was no lymphadenopathy*) while their presence can be described using **there was (were)**.

The word patterns with **history** include **was negative (for)**, (*her surgical history was negative*) **with a history of, with no significant past history, with a history significant for/of, gave a history of, with no particular medical history, had no history of**.

**Treatment** collocates with **was prescribed, was started, was administered, discontinued**. The same patterns are used with **medication**.

The revealed wide use of collocations in case presentations is what Ch. Gledhill called “a preferred way of saying things” in the genre [6, p. 76].

The grammar of case presentations is characterized by the use of Past Simple, active forms of the verbs with inanimate nouns as the subject (*Chest X-ray showed pulmonary interstitial changes in the right lung*). Frequent use of first person plural pronouns **we, our** (*A 68-year old woman presented to our clinic...*). Besides the use of technical words, the language of case presentations is also characterized by a wide use of abbreviations (*A 33-year-old Caucasian woman was diagnosed with TTP in 2009*), metric units (*IU/L*), identifying names (*CD117*).

Medical case reports are considered one of the most popular text genres in medical academic prose [7, p. 170]. Therefore, the interest of genre analysts to case presentations (as a part of a case report) is understandable. In her work, B. Méndez-Cendón compared the linguistic features of English and Spanish case reports with translation purpose. The move structure has already been analyzed by R. Helán [8], but the proposed logical structure consisting of 4 moves without further division into steps and the described linguistic features seem insufficiently elaborated to be used in an ESP (medicine) class.

In our work we described a move-step structure and word patterns typical for each move and step. The structure reported in our work and the linguistic features inherent to each item can enable us to build a template and develop a set of exercises to train ESP (medicine) students writing and reading case presentations.

## References

1. Onishi H. The role of case presentation for teaching and learning activities. - *Kaohsiung J Med Sci.* – 2008. – V.24. – P.356–360.
2. Swales J.M. Genre analysis: English in academic and research settings. - Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
3. Bhatia V.K. Genre analysis: ESP and professional practice. // *English for Specific Purposes.* - 2008; 27:161–74.
4. Bhatia V.K. Analyzing genre: language use in professional settings. London: Longman; 1993.
5. Bhatia V.K. Methodological issues in genre analysis // *Hermes J Linguist.*- 1996. – V.16. – P. 39–59.
6. Gledhill Ch. The Discourse Function of Collocation in Research Article Introductions // *English for Specific Purposes.* – 2000. – V. 19. – P. 115-135.
7. Méndez-Cendón B. Combinatorial patterns in medical case reports: an English-Spanish contrastive analysis // *The Journal of Specialised Translation.* 2009. - No. 1. - P. 169-190.
8. Helán R. Helping Medical Students Write: Genre Analysis of Medical Case Reports. - <https://is.muni.cz/repo/953974/FORLANG-Helan.pdf>. – March 29, 2017.

**АУДИТОРНАЯ И ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА С  
ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ**

*Королева Е.В.*

*Украинский государственный университет железнодорожного  
транспорта*

Украина является страной, предоставляющей возможность получения качественного образования не только украинским, но и зарубежным абитуриентам. Методики по обучению студентов-иностранцев постоянно изменяются и совершенствуются, регулярно пересматриваются виды аудиторной и внеаудиторной работы, но некоторые из них занимают лидирующие позиции уже долгие годы.

Одним из наиболее популярных и эффективных видов работы с иностранной аудиторией является обучающая экскурсия. Данный вид работы особенно ценен для студентов подготовительных факультетов, которые только начинают обучение в незнакомой для них стране. Все для них является новым: язык, культура, климат, жизненные реалии.

Учебные экскурсии – это та форма совместной работы преподавателя и студентов, которая приносит радость и пользу обоим сторонам. Они сочетают в себе получение познавательной страноведческой информации, исторических сведений, а также знаний по специальным предметам и изучаемому языку, русскому или украинскому.

Для того, чтобы подобная экскурсия была максимальна полезна и эффективна, преподавателям языка и специальных дисциплин необходимо провести совместную подготовку. В ходе экскурсии все должно способствовать лучшему усвоению материала: речь экскурсовода, расположение экспонатов, освещение. Именно поэтому преподаватели языка и специальных предметов должны заранее совместно посетить музей и ознакомиться с общим планом отделов, отобрать экспонаты по темам, разработать маршрут экскурсии, составить словарь терминов и названий, которые будут

использоваться. Тщательный отбор материала для проведения экскурсий необходим по ряду причин, одна из которых – затянутость по времени – утомляет учащихся и снижает восприятие новой информации. Место проведения экскурсии должно быть так же подготовлено соответствующим образом, не должно быть отвлекающих факторов: громкой музыки, большого скопления людей, недостаточного освещения.

В ходе экскурсии применяются различные методы: рассказ, беседа, демонстрация. Перед проведением экскурсии необходима серьезная работа в аудитории. В аудиторное время на занятиях по предметам и языку должны быть основательно проработаны тема экскурсии, вопросы, которые будут затрагиваться в ее ходе, ответы на эти вопросы, должен быть составлен словарь активной лексики, терминов и названий, изучены названия объектов экспозиции. Преподаватели должны проработать со студентами материал, который будет использоваться на экскурсии. Это необходимо для того, чтобы подготовить учащихся к восприятию информации на предлагаемом уровне.

Таким образом, недостаточная подготовка в аудитории может значительно снизить качество и эффективность учебной экскурсии. В заключение можно сказать, что учебная экскурсия требует основательной подготовки в аудитории на занятиях по изучаемому языку и специальным предметам и является очень эффективным видом работы с иностранными студентами.

## **МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ**

*Король О.В.*

*Национальный фармацевтический университет*

Медицинская терминология занимает особое место в лексической системе языка в силу своих особенностей структурно-семантического, словообразовательного и стилистического характера.

Для студента-иностранца на подготовительном факультете медико-биологического профиля овладение новыми терминами неразрывно связано с процессом овладения основами данной науки. Основная задача состоит в том, чтобы помочь иностранцу освоить лексику терминологического происхождения.

Введение медицинской терминологии на практических занятиях по РКИ осуществляется тремя способами: непосредственное введение термина, этимологизация термина и выбора способа наглядности.

Определение термина дает дефиниция – логическая операция, в ходе которой раскрывается содержание понятия путем перечисления признаков определяемых предметов (напр., фонендоскоп – медицинский инструмент, при помощи которого исследуются шумы сердца, дыхательной системы и прочие звуки, издаваемые организмом).

Этимология термина определяет истинное значение слова, его происхождение, первоначальную структуру и семантические связи (напр., фонендоскоп от греч. φωνή – звук + σκοπέω – смотреть, рассматривать).

Наглядный способ – один из основных приемов обучения, заключающийся в использовании органов чувств, в первую очередь зрения (напр., при введении термина фонендоскоп можно использовать как метод иллюстрации (иллюстративные пособия, плакаты, зарисовки на доске), так и метод демонстрации (демонстрация медицинского инструмента).



Терминология пополняется и развивается посредством общеязыковых способов, основными из которых являются морфологический, семантический и синтаксический. Семантический способ терминообразования, частным случаем которого является метафорический перенос, считается одним из самых продуктивных в терминологии.

При введении метафорических выражений важно выделить существование определенной мотивации при создании термина, уметь объяснить эту мотивацию и понять сам термин, обратить внимание на причины отбора того или иного слова при терминообразовании.

Основной тенденцией метафорического образования медицинских терминов является антропонимизация. Такие метафоры образуются на основе аналогий с частями организма человека, его физическими и интеллектуальными способностями. В процессе обучения особое внимание студентов привлекают антропоморфные метафоры, образованные от имен исторических личностей, персонажей классической литературы и мифов (напр., голова Медузы (от греч. Μέδουσα – Медуза – мифологическая медуза, на голове которой вместо волос росли змеи) – варикозное расширения вен, сконцентрированные вокруг пупка, имеют вид волос на голове медузы).

В бытовых метафорах привлекаются названия предметов быта (напр., лестничная мышца (от греч. σκάλα – лестница) – одна из четырех парных мышц шеи (они поднимают ребра во время дыхания)).

Группа военных метафор включает термины, которые обозначают оружие и военные действия (напр., щитовидная железа, которая внешне по форме похожа на щит воина-пехотинца (от греч. Θυστήρ – продолговатый военный щит)).

Термины, при образовании которых использовались слова широкого смысла по признаку внешней схожести (напр., хорей (от греч. χορεύμα – пляска) — синдром, характеризующийся беспорядочными, нерегулярными движениями, сходными с нормальными мимическими движениями и жестами, но различные с ними по амплитуде и интенсивности, напоминающие танец).

Зооморфные метафоры объединяют названия животных, частей их тела и другие названия, связанные с их существованием (напр., заячья губа (от греч. λαγός – заяц + χεῖλ – губа) – патологическое преобразование формы верхней губы делает ее сходной с верхней губой зайца).

Ботанические метафоры заключают в себе сравнение медицинских явлений с объектами растительного мира (напр., миндалина (от греч. αμύγδαλον – миндаля) – орган, располагающийся во рту и имеющий форму миндаля).

Цветовая метафора (напр., эритродермия (от греч. ερυθρός – красный + δέρμα – кожа) – воспаление кожи с покраснением, зудом и шелушением).

В медицинской терминологии также часто встречаются флористические, ландшафтные, технические и другие метафоры.

Работа по разъяснению термина через его этимологию значительно усиливает познавательную мотивацию иностранных студентов, делает практическое занятие по русскому языку более разнообразным. Здесь играют роль не только познавательные аспекты, но и большое значение имеют эмоционально-психологические факторы.

Важным фактором в процессе обучения РКИ на подготовительном факультете медико-биологического профиля

является профессиональная ориентация учащихся. Системное и последовательное включение доступной для понимания студентами терминологии в процесс обучения используется как средство приобщения к будущей профессии, при этом усиливаются мотивация обучения русскому языку и профессиональная направленность преподавания.

#### Литература

1. Арнаутов Георги Д. Медицинская терминология на пяти языках. София: Медицина и физкультура, 1979. – 944 с.
2. Емельянова Т. А. Язык специальности на занятиях по русскому языку как иностранному. – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1989.– С. 30–35.
3. Прохорова В. Н. Русская терминология (лексико-семантическое образование) / В. Н. Прохорова. – М.: Филологич. фак., 1996. – 125с.
4. Энциклопедический словарь медицинских терминов: В 3 т. / Гл. ред. Б.В. Петровский. М.: Советская энциклопедия, 1982. Т. 1. 464 с.; Т. 2. 448 с.; Т. 3. – 512 с.

### **МОВНИЙ ФЕНОМЕН ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ**

*Краснікова С.А., Меліхов К.В.*

*Харківський національний медичний університет*

Мова в філософії зазвичай розглядається як засіб формування і вираження думок. Філософія мови включає в себе досить широку область досліджень. Вона вивчає взаємини між мовою, мисленням і реальністю, а також знання, які можуть інтерпретувати дані зв'язку. Усі ці три основні позначені сфери можуть трактуватися як самостійні, незалежні одна від одної.

Коли постає питання про філософію мови Григорія Сковороди, йдеться, по-перше, про специфіку його філософської мови, а по-друге, про його лінгвофілософську концепцію.

Найбільш глибокі риси філософської мови Г. Сковороди випливають із вкоріненості його світогляду у філософських джерелах античності. Відомо, що значний вплив на його філософію мови мали Філон Александрійський, Плутарх, Цицерон, стоїки, неопіфагорійці, неоплатоніки тощо. Дані впливи актуалізували духовно-пізнавальний активізм та діалогізм як методологічні прийоми, за допомогою яких філософ торував шлях до істини [6].

Важливу роль у формуванні мовної свідомості філософа-мислителя Г.Сковороди відіграли суспільно-політичний контекст, літературна мова і суспільна мовна свідомість в Україні у XVIII ст. (їхня специфіка значною мірою була зумовлена особливостями староукраїнської літературної мови і суспільної мовної свідомості кінця XVI – XVII ст.), а також освіта та культура бароко.

Визначальну роль у становленні мовної свідомості Г. Сковороди відіграла освіта. Саме початкова освіта, яку він здобув наприкінці 20-х – у першій половині 30-х років XVIII ст. у рідних Чорнухах і яка полягала в заучуванні букваря, Псалтиря й Часослова, та церковна служба спричинили його "входження" до лінгвокультурного коду, репрезентованого церковнослов'янською мовою [3].

Найважливішим джерелом формування мовної свідомості Г. Сковороди була освіта, здобута в Києво-Могилянській академії, що дала йому ґрунтовні знання церковнослов'янської, книжної української ("простої") мов, грецької, латини, польської, німецької, давньоєврейської, а також поетики, риторики, філософії, природничих наук, математики з урахуванням не лише вітчизняних традицій, а й

здобутків західноєвропейської науки і культури. Він здобув ґрунтовну освіту, що базувалася і на вітчизняних традиціях, і на досягненнях західноєвропейської культури – античного світу, Ренесансу, гуманізму, бароко та просвітництва. Це істотно позначилося на концептуальній та мовній картинах світу мислителя. Окрім того, Києво-Могилянська академія прищепила своєму вихованцеві навички критичного мислення, пошуку точного слова для досконалого вираження думки, вміння мислити в кількох площинах і переходити з одного мовного коду на інший. Ознайомлення з країнами Європи збагатило мислителя знаннями й розширило його світоглядні горизонти.

Розвиток староукраїнської мовної свідомості в кінці XVI – першій половині XVII ст. був зумовлений розквітом української культури і певною мірою співзвучний із процесами розвитку мовної свідомості в Європі в цілому, яку на етапі переходу від пізнього середньовіччя до нового часу характеризувало передусім розуміння цінності рідної мови, що спричинило переклади Біблії національними мовами. В Україні кінця XVI–XVII ст. функціонувало п'ять мов із різними ступенями "гідності": грецька, латина, церковнослов'янська, польська і "проста" (книжна). Саме "проста" мова виконувала функцію "нової апостольської", за допомогою якої простих людей наvertали до віри та поширювали серед них Боже слово. У кінці XV – першій половині XVI ст. з'явилися перші спроби перекладу конфесійних текстів із церковнослов'янської мови на "просту", а в XVI – першій половині XVII ст. книжна українська мова значно розширила свої функції, що спричинило широке входження народнорозмовних елементів у полемічне, ораторсько-проповідницьке, художнє письменство, літописання, а також у ділові документи. Отже, у мовній свідомості українського суспільства формувалася ідея цінності рідної мови.

Мова Сковороди — це мова "українського бароко з її обома полюсами — церковнослов'янщиною української редакції та народною мовою", яка підготувала ґрунт для єдиної літературної мови на народно-розмовній основі.

Наближалася пора формування нової української літературної мови на народно - розмовній основі. Мовна ситуація XVIII ст. відбилася у творчості Сковороди, який говорив у побуті простою українською мовою, добре знав український фольклор і життя всіх верств суспільства [1].

Характеризуючи мову філософа, дослідники звертали увагу передусім на гетерогенний — з генетичного погляду — характер його текстів, на генетичні параметри лексики і граматичних явищ, намагалися встановити співвідношення неоднакових за походженням одиниць без урахування того, що мовна свідомість суспільства часів Сковороди істотно відрізнялася від мовної свідомості діячів XIX ст., коли почала формуватися нова українська літературна мова на народній основі.

Доба бароко визначила особливості мовної свідомості староукраїнської інтелектуальної еліти, характер її мислення і відповідно – специфіку мовних засобів "ословлення" дійсності. Вербалізація одного з основних сквородинських макроконцептів – мікрокосмосу (світу людини), корені якого – в античності та Святому Письмі, – засвідчує тісний зв'язок зі староукраїнською книжною традицією кінця XVI–XVII ст. Мислитель розбудував відповідно до своєї філософської концепції традиційне уявлення про зовнішню і внутрішню людину, що виражено відповідними мовними засобами. Г. Сковорода досконало опанував мистецтво мовної гри, що становила одну з характерних ознак мовного бароко. Прагнення втілити небуденну думку в

довершеній формі спонукало до експерименту зі словом, метою якого було пізнання його "невидимої натури", семантичної глибини, народження нового змісту, що поставав завдяки взаємодії елементів різних мовних рівнів [2].

На особливості мовотворчості найвидатнішого староукраїнського мислителя звертали увагу М. Сумцов, І.Срезневський, Т.Шевченко, М.Костомаров, Г.Данилевський, Ф.Зеленогорський, О.Єфименко, Д.Багалій, І.Франко, П.Житецький, О.Синявський, П.Бузук, М.Яворський, Г.Хоткевич та ін. Вони одностайно визнавали, що у мові Сковороди є різні за складом і походженням елементи, сперечалися щодо мовної основи його творів. Одні вважали, що це – книжна українська мова XVIII століття, інші – слов'яноруська (слов'яноукраїнська), треті – російська літературна того часу, ще інші трактували її як своєрідну структуру, де зіткнулися українська й російська стихії.

Зокрема, один із вчених-дослідників І.Огієнко відстоював думку про її слов'яноруську основу, пояснюючи цю особливість мовно – культурною ситуацією тогочасної епохи: «Мова його для свого часу була звичайною літературною українською мовою, в якій на славенороськім фоні таки багатенько й живих народних елементів; це та звичайна мова, що поволі ставала в нас мовою науковою, в тому числі й богословською, плеканою в Київській академії» [5]. Щодо слов'яно-руської мови XVIII століття І.Огієнко цілком слушно зауважував, що «це не була московська чи російська мова, – це була своя літературна мова, що природно виросла на стародавній основі, на тому процесі, що йшов безперервно ще з княжих часів. Що ця літературна мова збігалася з мовою російською, причина була тільки в

тому, що таку мову творили й у Росії, бо йшли тією саме дорогою творення». [5].

З приводу менш вагомих, етнічних особливостей філософської мови Г. Сковороди, то І. Огієнко охарактеризував мову філософа як літературну українську мову з численними живими народними елементами. Інший погляд на це питання – позиція, відповідно до якої мова Г. Сковороди – насамперед російська, із долученням церковнослов'янської та окремих вкраплень української мови. Цей погляд ґрунтується на дослідженні термінологічно-понятійного апарату, який залучав філософ для написання власних творів.

Феномен Григорія Сковороди І. Франко пояснював так: "Доля поставила його на розграні двох великих епох. Стара козацько-гетьманська Україна конала політично, підточувана царсько-чиновницьким централізмом, та видихалась і духовно, переживуючи стару киево-могилянську схоластику, опереджена, з погляду наукового, столицями, котрі колись від неї брали перші імпульси до наукового розвою". І далі: "Можна би сказати, що се старий міх, налитий новим вином. Все в ньому: пригоди і спосіб життя, вдача, мова, форма писання – все має отой двоїстий характер, являється мішаниною старої традиції з новим духом" [4].

Григорій Сковорода залишив багату наукову і літературну спадщину, яка мала і має вплив на формування і збагачення стилістичної системи української мови. Його наукові трактати у жанрі монологів і діалогів з традиційними засобами класичної риторики і виразними вкрапленнями живомовних елементів, його літературна творчість, у якій дедалі сильніше проступали окремі риси нової, що народжувалась, літературної мови, засвідчили синтез мудрості книжної і народної.



Г. Сковорода відобразив у створених ним текстах специфіку не лише власної, а й тогочасної суспільної мовної свідомості, подальше вивчення якої сприятиме поглибленню теоретичних засад історії української літературної мови.

#### Література

1. Драч І.Ф., Кримський С.Б, Попович М.В. Григорій Сковорода. – К.:Молодь, 1984. -216 с.
2. Іваньо І.В. Філософія і стиль мислення Г.Сковороди. – К.:Наук. думка, 1983 - 270 с.
3. Лощиц Ю. М. Сковорода. — М.: Молодая гвардия, 1972. (Серия: ЖЗЛ).
4. Микитась В. Л. Иван Франко як дослідник давньої української літератури. — К.: Наукова думка, 1988. - 317 с.)
5. Огієнко І. Історія української літературної мови. — К.: Наша культура і наука, 2001. — 440 с.).
6. Ушкалов Л.В. Нариси з філософії Григорія Сковороди. — Х.: Основа, 1993. — 152 с.

#### **К ВОПРОСУ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ**

*Краснікова С.А., Шафоростова С.Г., Мирошник Л.В.,*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Содержание программ высшей школы основывается на общечеловеческих и национальных ценностях, а также принципах научности, интегративности, поликультурности, системности, единства обучения, развития и воспитания личности на принципах гуманизма, гражданского сознания и демократии, взаимоуважения

между нациями и народами в интересах человека, общества и государства.

Государственная система высшего образования основывается на принципах компетентностного и лично ориентированного подходов и соответствует современным требованиям общества. Актуальными задачами являются освоение ключевых компетентностей, предусматривающие интеллектуальное и личностно-социальное развитие учащихся. Жизненные компетентности учащихся формируются на основе межпредметных связей и являются результатом интеграции предметных и межпредметных компетенций.

Компетенция – это совокупность качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которая относится к соответствующему кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности.

Образовательная компетенция (по А. Дахину) – это уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования [1: 86].

А. Хуторской выделяет три уровня компетенций: ключевые, общепредметные, предметные. Перечень ключевых компетенций А. Хуторской определяет на основе цели общего образования, структурной презентации опыта личности и социального опыта, а также основных видов деятельности учащегося, которые позволяют овладевать социальным опытом, формировать навыки жизни и практической деятельности в обществе [2: 208].

Также весьма актуальным является овладение студентом не только умениями принимать новые решения, активно действовать в нестандартных ситуациях, но и навыками продуктивной творческой деятельности.

Ценностно-смысловая компетенция связана с ценностными представлениями обучаемого, его способностью к ориентированию в жизни, осознание своего места в ней, принятия решений.

Общекультурная компетенция – это круг вопросов, которые студент должен не только хорошо знать, но и иметь опыт определенной деятельности.

Учебно-познавательная компетенция – представляет собой совокупность компетенций учащегося в сфере самостоятельной познавательной деятельности: умение ставить цели, планировать, анализировать, рефлексировать и давать самооценку.

Информационная компетенция связана с формированием умения самостоятельно искать и отбирать необходимую информацию, анализировать, трансформировать, хранить и транслировать ее.

Коммуникативная компетенция состоит в освоении языков и способов взаимодействия с людьми, в навыках работы в группе.

Социально-трудовая компетенция состоит в овладении знаниями и опытом в общественной деятельности, в области семейных отношений, в социально-трудовой сфере, в вопросах экономики и права и в профессиональном самоопределении.

Компетенция личностного самосовершенствования – это усвоение способов духовного, физического и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержания [1: 88].

Задачей преподавателя является умелое сочетание и формирование у студентов всех указанных компетенций для развития личности и качественного овладения знаниями.

Опыт показывает, что владение основными группами компетенций помогает студентам решать проблемы во многих сферах

жизни, стимулирует познавательную активность и развивает общечеловеческие ценности.

Формированию компетенций способствует применение творческих и дифференцированных задач, создание проблемных ситуаций и мотивация учебной деятельности, проведение нестандартных уроков, использование инновационных технологий, интерактивных методов и приемов обучения и тому подобное. Студенты учатся адаптироваться к изменениям, реализуют свой творческий потенциал, постоянно совершенствуются и формируют собственную точку зрения.

Компетентность – это владение человеком соответствующей компетенцией, содержащей личностное отношение к предмету деятельности [1: 86].

Итак, компетентность – это не только знания, отдельные умения и навыки; она относится к области сложных умений, охватывает и развивает основные группы личностных качеств личности.

Выделим ключевые компетентности.

Социальные компетентности характеризуют умение человека полноценно жить в обществе: брать на себя ответственность, принимать решения, делать выбор, бесконфликтно решать жизненные ситуации.

Поликультурные – это не только овладение достижениями культуры, но и понимание, уважение к людям других национальностей, религий, культур, языков, рас, политических предпочтений и социального положения.

Коммуникативные компетентности характеризуют умение общаться устно и письменно, используя родной и иностранные языки.

Информационные – умение добывать, осмысливать, обрабатывать и использовать информацию из разных источников.

Компетентности саморазвития и самообразования представляют собой готовность постоянно учиться на протяжении всей жизни.

Продуктивная творческая деятельность – это готовность и необходимость в творчестве, активизация творческих способностей, умение действовать в нестандартных ситуациях.

Таким образом, главной задачей преподавателя является формирование ключевых компетентностей, что позволяет оперировать полученными знаниями, использовать информационные технологии в обучении.

#### Литература

1. Дахин А.Н. Моделирование образовательной компетентности: монография / А.Н. Дахин. - Новосибирск, 2008. – 246 с.
2. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.

## **ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Криволапова Е.В., Квашина Т.С.*

*НТУ «ХПИ»*

Говоря о различных учебных дисциплинах, нужно отметить, что именно при обучении иностранным языкам термин «мотивация» получает совершенно особое значение, обусловленное, видимо, спецификой самого предмета.

В методике изучения иностранных языков поиск мотива к учёбе всегда являлся приоритетной задачей. Преподаватели РКИ задавались вопросом, как побудить учащихся к изучению языка, заинтересовать их и поддерживать этот интерес долгие годы. Ведь мотивация является «запускным механизмом всякой деятельности, будь то труд, общение или познание». [1]

Исследованием этой проблемы занимались многие отечественные ученые – Леонтьев А.А., Китайгородская Г.А., Арутюнов А.Р., Бенедиктов Б.А, Зимняя И.А. [2]

Тем не менее, поиск методических подходов активно продолжается.

Под мотивацией принято понимать систему поощрений, стимулов, которые способны были бы оказать влияние на степень усвоения материала и эффективность отработки умений и навыков. Важным шагом преподавателя должно быть проникновение в сущность того, что побуждает студента, какие цели он умеет ставить и реализовывать. Необходимо определить уровень умения обучаться, чтобы понять причину тех или иных мотивационных установок. Разные типы отношения к приобретению знаний связаны с характером мотивации и состоянием учебной деятельности.

«В настоящее время стратегической целью обучению РКИ провозглашается формирование вторичной языковой личности, в полной мере владеющей коммуникативной компетенцией как способностью решать коммуникативные задачи языковыми средствами на достаточно высоком уровне». [3]

Если при окончании учебного процесса студент способен легко вступать в коммуникацию и свободно использовать в своей коммуникативной деятельности средства изучаемого языка (и это

происходит на основе диалога культур), то можно говорить, что цель учебного процесса достигнута.

В методике различают два вида мотивации – внутреннюю и внешнюю. Внутренняя – это собственное побуждение студента к изучению русского языка, т.е. сознательное отношение к учебе. Внутренняя мотивация обусловлена значимостью информации о стране, культуре, традициях, истории, образом страны изучаемого языка. Интерес к данной информации зачастую является мощным стимулом, поддерживающим мотивацию. Для формирования внутренней мотивации большое значение имеет установка. Например: «я должен изучить этот язык для того, чтобы работать в престижной фирме» и другие. В ходе повторения этих установочных ситуаций человек неосознанно определяет свою жизненную позицию в целом ряде случаев. Внешняя – объективные предпосылки изучения языка, необходимость использования его в жизни или бизнесе. Внешняя мотивация зависит от окружающей среды, а именно: от преподавателей, группы, в которой проходит обучение, окружения. Идеально, когда эти два вида совпадают. Это является ключом к успешному овладению языком.

Чтобы пробудить у учащегося интерес, нужно создать мотив, а затем открыть ему возможность нахождения цели. Интересный учебный предмет – это предмет, ставший «сферой целей» ученика в связи с тем или иным побуждающим мотивом. Таким образом, «мотивация появляется в том случае, если заинтересованность и интерес подтолкнули к конкретной деятельности, стали ее мотивами». [4]

Из практики работы мы знаем, что наиболее мотивированными оказываются будущие бизнесмены: для них знание языка является

одним из важных условий карьерного роста. Ведь многие из них продолжают жить и работать в Украине. Если же говорить о большей части студентов, обучаемых на нашем факультете, то мотив их выбора русского языка в качестве учебного предмета означает возможность получить недорогое, но качественное высшее образование. А в дальнейшем найти работу в своей стране. Большинство этих студентов начинают с интересом изучать русский язык, и успех их обучения зависит от подхода, метода и профессионализма преподавателя.

К сожалению, в последнее время преподаватели РКИ наблюдают печальную статистику: после первого семестра интерес к русскому языку сильно снижается. Со слов студентов, основной причиной снижения мотивации есть трудность русской грамматики. И здесь перед преподавателями стоит задача убедить их, что грамматика русского языка не сложнее любой другой.

Напрашивается вопрос: всегда ли мотивации студента-иностранца и преподавателя РКИ совпадают? Приходится с сожалением констатировать, что нет. Очень часто желание студента и видение преподавателем того, что необходимо студенту, вступают в противоречие. Это ведет к неизбежному ослаблению интереса к предмету. Чтобы это не допускать, от преподавателя требуется немало усилий каждый день, на каждом уроке. В учебном процессе должны быть созданы условия, обеспечивающие и мотив, и ситуацию, и предметное содержание коммуникативной деятельности. Обучая коммуникативной компетенции, нужно анализировать проблему мотивации в более широком разрезе, начиная с внешнего мотива и заканчивая желанием студента говорить то, что ему действительно интересно, но с использованием тех языковых средств, которыми он уже владеет. Как же сделать учебный процесс увлекательным, как



можно повысить мотивацию, какие для этого есть возможности и что еще недостаточно используется на практике? Как говорил в своих выступлениях Н.И. Жинкин, «трудность обучения иностранному языку как раз и заключается в том, что нужно заставить ученика говорить на интересную ему тему нужными нам словами» [5].

Поэтому сейчас назрела методическая потребность в поисках новых способов и приемов для сохранения интереса к русскому языку. На некоторых из них мы хотели бы остановиться.

Чтобы внимание не ослабевало, нужно создать на уроке состояние соревновательности, участия в игре. При умелом подходе даже скучные упражнения по закреплению грамматики могут превратиться в увлекательное занятие. Например, требуется быстро назвать антоним или синоним к существительному и прилагательному, русское слово к иностранному. Или кто быстрее подберет лучшее определение к слову, имеющему окончание на мягкий знак. На вводном курсе обучения студенты очень любят фонетические зарядки, скороговорки, считалки, загадки. Например, «Шла Саша по шоссе и сосала сушку», «Карл у Клары украл кораллы» и другие.

На более продвинутом этапе учащимся нравятся отвлеченные разговоры «о жизни». В таких разговорах-беседах можно проводить речевую тренировку самого разного вида: от закрепления значения отдельных лексических единиц до выхода в самостоятельную речь с обогащением и расширением словарного запаса. Например, можно провести следующую игру. Преподаватель или студенты предлагают тему для обсуждения. Далее преподаватель просит студентов произносить слова, возникающие по ассоциации с данной темой или одним из слов (словосочетаний) темы. Это могут быть существительные, прилагательные, глаголы. Преподаватель объясняет

условия игры: обязательно сформулировать причину возникновения ассоциативного слова. Возьмем тему «Студент-иностранец на подфаке». Вот примеры ассоциаций, которые называли студенты: *общежитие, ничего не понимаю, новые друзья, наш преподаватель русского языка, первое слово по-русски, холодно, зима, экзамены, интересно, украинские девушки, заболел, первая покупка, зимние вещи, не знаю, как сказать, смешная ошибка, скучаю, жить без семьи, первая оценка, встреча с полицией*. Если студенты затрудняются объяснить, как, почему возникла ассоциация, преподаватель помогает. При этом он тоже может участвовать в игре. В ходе игры преподаватель показывает студентам, что могут быть ассоциации разных уровней (первого круга, второго и т.д.)

Большое положительное влияние оказывает участие студентов во всевозможных мероприятиях. На нашем факультете проводятся такие: «Новогодний урок», «Весна с географией», «Студенческая научная конференция» и итоговый концерт «Мы уже говорим по-русски». Как правило, студенты с большим интересом принимают участие в них. Они с удовольствием рассказывают о своих странах, поют, танцуют. Подготовка и сам концерт надолго остаются в памяти всех его участников.

Иногда преподаватели привлекают лучших студентов к соавторству. Например, когда необходимо составить словарь к какому-нибудь учебному пособию. И студенты с интересом выполняют эту работу.

Мы привели лишь несколько примеров, как можно поддерживать мотивацию к изучению русского языка.

Хорошее владение языком – это длительный, трудный процесс, где преподаватель использует различные методики, но «венцом

тренировки должна быть организация истинного общения, в котором учащийся сам строит свои высказывания, подчиняющиеся коммуникативной задаче» [6].

#### Литература

- 1.Кравченко Т.К. Психологические основы обучения иностранным языкам в англоязычных странах // englishmax.ru
- 2.Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1991
- 3.Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М., 2012. с.109.
- 4.Бердичевский А.Л. Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе // Русский язык за рубежом. 2002. №2. с.60-65.
- 5.Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000. с.168.
- 6.Вохмина Л.Л., Нечаева Е.В. Содержание понятия мотивация в преподавании русского языка как иностранного (теория и практика) // Русский язык за рубежом. 2016. №1. с.13.

### **ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ НА СЛУХ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ**

*Кубрак Л. А.*

*Национальный фармацевтический университет*

Обучение речевому общению и понимание русской речи является одной из главных и трудных задач обучения иностранных студентов. Процесс обучения должен способствовать выработке речевых умений, в результате которого иностранные студенты смогут сами преодолевать трудности естественной речи.

Процесс обучения будет эффективным, если он будет постепенным, последовательным и целенаправленным. Полезной для совершенствования речевой деятельности следует считать такую тренировку, при которой выполняются достаточно трудные, но посильные упражнения. Такие упражнения могут содержать только одну неотработанную трудность. Постепенность введения трудностей должно обеспечивать, с одной стороны постепенное и последовательное их преодоление, соблюдая при этом посильность на всех этапах обучения, а с другой стороны, на заключительном этапе подготовить иностранных студентов к свободному восприятию речи на слух.

Для того чтобы направить обучение на преодоление трудностей и формирование навыков и умений, которые помогут иностранным студентам быстро и хорошо понимать русскую речь, необходимо четко представлять себе эти трудности.

Такие трудности могут быть связаны:

1. С вербальной формой сообщения.
2. Со смысловым содержанием сообщения.
3. С условиями предъявления сообщения.
4. С источником информации.

Трудности, связанные с вербальной формой сообщения, возникают по двум причинам:

1. Из-за наличия в сообщении неизученного языкового материала.
2. Из-за содержания в сообщении знакомого, но сложного для восприятия на слух языкового материала.

Поэтому сообщение должно включать небольшое количество незнакомых слов, т.е. 3%, и эти слова не должны быть «ключевыми» словами, и располагаться они должны равномерно. Однако чрезмерное

облегчение деятельности студентов не способствует совершенствованию их навыков и умений. Преодоление трудностей понимания речи на слух обеспечивается формированием умений догадываться о значении новых слов, а также умению понимать смысл фразы в целом. Для этой цели можно использовать упражнения, обучающие догадке по словообразовательным элементам, догадке о значении слов общего корня. Умения формируются с помощью групп упражнений, обучающих пониманию слов, фраз, микротекстов. Задания к этим упражнениям могут быть сформулированы примерно так:

1. Прослушайте предложение и определите значение нового слова по контексту, словообразовательным элементам, на основе знания одного из значений корня, по этимологии.
2. Прослушайте ряд предложений и обратите внимание на то, что они отличаются друг от друга только одним новым словом.

Вторая группа трудностей на уровне языкового материала связана с тем, что при ознакомлении с новыми словами, грамматическими явлениями, внимание обычно уделяется трудностям воспроизведения этого материала, а не на узнавание.

Трудные для распознавания на слух языковые явления и наиболее типичные из них — это лексическая и грамматическая омонимия, омофония и полисемия, которые служат серьезным препятствием для понимания смысла речевого сообщения. Чтобы обеспечить правильное узнавание таких слов, нужно в процессе ознакомления с ними также обращать внимание на особенности таких слов.

Для формирования и совершенствования речевого слуха целесообразно использовать такие упражнения:

1. Прослушайте слова и назовите те, которые рифмуются.

2. Определите на слух принадлежность слов к родному или иностранному языку (подбираются слова со сходным звуковым составом, например: рус. штиль — нем. still; рус. этаж — фр. etage; рус. проблема — исп. problema).
3. Скажите, по какому признаку различают смысл пар слов родного языка (замок — замок, стол — стул, том — дом).
4. Устно разделите услышанное слово на звуки и назовите их.
5. Прослушайте синонимы в предложениях и определите их значение.
6. Выделите из двух-трех пар омонимов слова, употребленные в прослушанном тексте.
7. В списке слов отметьте те, которые вы слышали в предложениях. Назовите их вслух.
8. Прослушайте омонимы и найдите в списке соответствующие им слова на родном языке.
9. Отметьте в списке синонимы и антонимы слов, которые вы слышали в тексте.

Трудность понимания речи на слух также зависит от длины предложения. Известно, что объем кратковременной памяти, в которой сохраняется фраза вплоть до ее окончания, невелик. Установлено, что максимальное количество слов во фразе, воспринимаемой на слух, достигает 13 слов, а у изучающих иностранный язык объем памяти иностранных слов значительно меньше и ограничивается 5–6 словами. Следовательно, в начале обучения длина фразы не должна превышать 5–6 слов. Однако в процессе тренировки следует увеличивать количество слов во фразе, чтобы к концу обучения довести его до 10–12 слов.

Для развития и увеличения аудитивной памяти, а также внимания, воображения и логического мышления необходимо выполнять следующие упражнения:

1. Прослушайте две логически связанные между собой фразы и повторите их.
2. Прослушайте предложения и поставьте их в логической последовательности.
3. Прослушайте две фразы и скажите, что пропущено (появилось нового) во второй фразе.
4. Заучите наизусть диалог, повторяя за диктором реплики (реплики постепенно удлиняются).
5. Повторяйте вслед за диктором каждое новое слово, самостоятельно повторяя перед этим произнесенные им ранее слова.
6. Повторяйте вслед за диктором предложения с добавленными новыми словами в разных позициях (в конце, в середине предложения).

На удержание фразы в памяти влияет не только ее длина и сложность. Легче запомнить простые предложения, сложные труднее. Среди сложноподчиненных предложений труднее всего запоминаются придаточные, а особенно придаточные определительные. Поэтому в начале обучения следует использовать в основном недлинные простые предложения, а также недлинные сложноподчиненные с дополнительными и обстоятельственными придаточными, затем постепенно увеличивать длину придаточных предложений. Для преодоления грамматических трудностей при восприятии речи на слух можно использовать такие задания:

1. Прослушайте предложение и назовите подлежащее (сказуемое).

2. Прослушайте предложения и скажите, в котором из них действие уже произошло (происходит, будет происходить).
3. Прослушайте предложение и укажите границу между главным и придаточным предложением.
4. Прослушайте пары сходных предложений и установите, чем они отличаются друг от друга.
5. Прослушайте предложение, запишите слова, повторяющиеся при каждом повторении (предложения постоянно расширяются).
6. Прослушайте и воспроизведите предложение с одной и той же грамматической структурой.
7. Повторяйте за преподавателем или записывайте предложения с разными грамматическими структурами.
8. Прослушайте предложения, в которых нечетко произносятся грамматические формы (неправильные глаголы, окончания и восстановите недослышанное).

Одной из главных трудностей понимания речи на слух является темп речи. Быстрый темп речи вызывает большие трудности ее понимания. Установлено, что оптимальным для слушателя является такой темп речи, который соответствует темпу его собственного говорения. Однако темп речи обучаемого иностранному языку всегда очень медленный. Преодоление этой весьма серьезной трудности может быть осуществлено при сохранении среднего темпа естественной речи, но при условии, что для облегчения понимания на начальном этапе допускается некоторое замедление темпа речи за счет пауз между фразами для внутреннего проговаривания этих фраз.

Для убыстрения темпа внутренней речи необходимо наряду со слушанием речи разной скорости выполнение специальных упражнений, например:



1. Трехкратное повторение за преподавателем фраз и конкретных текстов в нарастающем темпе.
2. Чтение знакомого текста вслед за диктором в быстром темпе.
3. Повторите фразы, соблюдая заданную интонацию.
4. Прослушайте ряд фраз с разной интонацией, отметьте их.
5. Прослушайте небольшой текст, повторите фразы с вопросительной, восклицательной интонацией.
6. Прослушайте текст при закрытых книгах, затем прочитайте его вслух, подражая диктору.
7. Прослушайте предложения, произнесенные в быстром темпе и запишите их. Затем проверьте правильность своих записей при более медленном темпе чтения диктора.
8. Прослушайте предложения, произнесенные диктором, в быстром темпе и переведите их на родной язык. При повторном (таком же быстром или более медленном) прослушивании исправьте ошибки в переводе.

Большую помощь для понимания речи на слух оказывают речевые штампы, широко используемые в разговорной речи, т. к. они улучшают восприятие речи. Определенную роль в понимании устной речи играют формы речевых сообщений, особенно темп, ритм, интонация.

Для того чтобы аудирование было успешным, нужно заранее проводить тщательную отработку нового материала на этапе объяснения, а также упражнения в аудировании микротекстов, смысловых кусков до полминуты звучания, что составляет примерно 50–70 слов. Каждое прослушивание следует сопровождать конкретными и посильными заданиями.

Успешному пониманию микротекстов служат паузы, их следует создавать для повторения и переформулирования ситуаций с иных позиций, например:

1. Прослушайте ряд речевых штампов, назовите ситуации, в которых они могут употребляться.
2. Прослушайте вопросы и ответьте на них с помощью одного из речевых штампов.
3. В процессе прослушивания предложений, связанных между собой по смыслу, произведите перестановку этих же предложений, записанных на карточке (доске), в соответствии с содержанием, логической последовательностью их предъявления на слух.
4. Сравните порядок одних и тех же предложений на карточке и в звукозаписи, укажите различия.
5. Прослушайте фрагмент текста, расположите в нужном порядке пункты плана (пересказа) текста.
6. Расположите ключевые слова в порядке их употребления в тексте, читаемом диктором.
7. Прослушайте фрагмент текста и запишите ключевые слова.
8. Прослушайте фрагмент текста еще раз и перескажите его, используя записанные ранее ключевые слова.
9. Прослушайте две-три фразы, соедините их в одно предложение.
10. Прослушайте текст, содержащий факты, данные, имена собственные, цифры, даты. Ответьте на вопросы, используя эти данные, затем перескажите текст.
11. Прослушайте и повторите за диктором фразы, которые имеют 10 и более слов.

12. Прослушайте текст, повторите его по принципу «снежного кома», т. е.: 1-й говорит простое предложение, 2-й — с дополнением, 3-й с обстоятельствами, 4-й с придаточными предложениями.

13. Прослушайте текст и перескажите его по цепочке, т. е. каждый по одному предложению, последний пересказывает весь текст.

Выполнение этих заданий способствует успешному преодолению трудностей понимания русской речи на слух, а также совершенствованию речевой деятельности.

#### Литература

1. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров // – М. – 1988.

2. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская // – М. – 1986.

3. Капитонова Т. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т. И. Капитонова // – М. – 1987.

### **DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL SPHERE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

*Kuznetsova I.V.*

*Kharkiv National Medical University*

Considering results of our practical work, it should be noted that in foreign language learning such components of the motivational sphere as informative, intellectual, communicative requirements and achievement of the objectives have the special importance.

The informative requirement in this case is connected with professional motives as by means of a foreign language the students broaden their

professional knowledge and horizons. The need in receiving new knowledge in the specialty becomes the motive of speech (communication) activity when students realize that the foreign language is means of extraction the personally significant, professionally valuable information from foreign literature. Practical use of this information in speech activity causes satisfaction of informative requirement and it positively influences the students` relation to a foreign language.

Intellectual requirement as a component of the motivational sphere of students can also be realized by means of a foreign language. Language represents the complex system constructed as a result of high level of abstraction. All variety of foreign language speech practice is embodied in a limited set of abstract rules which are necessary for practical acquisition of a foreign language, but they do not provide achievement of the learning objective yet. It is necessary to form concrete language representations – speech models; for successful speech communication students have to learn to think, to argue independently and to drive such reference points as rules of speech activity. Thus, their intellectual requirement can be realized.

The motivation of communication is connected with the main feature of a foreign language as the subject having pronounced communicative character. The purposes of development of communicative motivation run out from the main objective of foreign language learning, i.e. training of students for communication in foreign language. The more communicative function is developed the more obvious is the possibility of realization of all aspects of communicative speech activity. Moreover, the more this function is developed in the individual, the more difficult types of joint activity he can perform. In forming of the communicative motivation it is necessary to define the social roles and to provide the functional and purposed party of communication. The confidential interpersonal relations of the teacher and

student are formed in a situation of cooperation, facilitate process of learning, and help to avoid a stress and to break a barrier in communication. Mastering norms of speech behavior, which is socialization in the situations making interpersonal parameters of communication, is quite long process. At the same time, considering a foreign language acquisition as artificial process of socialization, it is important to recognize that time allocated to mastering it in the existing programs of high schools appears sufficient term to be guided in the situations of communication necessary in professional activity, and to seize all language means adequate to this situation.

The motivation of achievement in foreign language learning stimulates educational activity of students, promotes implementation of the law "irradiation of success" when the success causes aspiration to improvement that is extremely important, especially at the initial stage. Destruction of this motive at an initial stage of language learning leads to disbelief in an opportunity to master language, to fixing of negative attitude to this subject. Therefore, the psychological and pedagogical role of a teacher in forming the motivation of achievement is in assistance to every student in breaking a psychological barrier of foreign language, to inspire them with aspiration to success in mastering the foreign language speech activity.

So, the purposes of development of the motivational sphere in psychological and pedagogical language learning are: formation of informative, intellectual, communicative requirements, needs in achievement and also abilities to set the objectives of educational activity and to achieve their performance.

## **ОПЫТ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ ХНМУ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ**

## **ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И НОВАТОРСКИХ МЕТОДОВ**

*Кучера Т. Н.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

В контексте современной образовательной идеологии все большую актуальность приобретает проблема недостаточного понимания /использования потенциала языкового бытия, нередко ограниченного для иностранных студентов рамками аудиторных занятий. Поэтому проблема технологии обучения, создания оптимальных условий, а также использования системы научных принципов в процессе программирования обучения на занятиях является важной в той языковой ситуации, которая сложилась в Украине на рубеже XX-XXI вв.

Аудитория иностранных студентов ХНМУ разнообразна: это студенты из Ирана, Ирака, Израиля, Пакистана, Нигерии, Ливана, Индии и т. д. Их выбор обучения в Украине связан чаще всего с финансовым фактором (наша страна предлагает приемлемое для бюджета иностранных студентов университетское образование в области медицины), а также с тем, что абитуриентам сложно поступить в университеты своей страны, так как приходится выдерживать очень большой конкурс.

Следует подчеркнуть, что в современных условиях интеграции и глобализации [1; 3], а также расширения международных контактов, проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущего специалиста-медика тесно связана с необходимостью профессионального и межличностного общения, а также в определенной степени совершенствования/реорганизации преподавания социальных и философских наук.

Преподаватели кафедры философии Харьковского национального медицинского университета транслируют разносторонний опыт учебно-методической, научно-исследовательской и воспитательной работы, активно внедряют новые педагогические технологии для подготовки иностранных студентов, направленные на формирование гармоничной и всесторонне развитой личности, рост творческой активности и самостоятельности. Однако следует отметить, что современный контекст обучения требует разработки новых концепций обучения (Rao G., Worgal J.), ориентированных на интеллектуальное и высоконравственное развитие будущего врача, формирования его положительных качеств, достойного уровня профессиональной культуры, поликультурной компетентности, способности к самообучению и мобильности в профессиональном отношении (Ankeny R., Cagel H.). Важная роль в этом сложном процессе принадлежит социально-гуманитарной подготовке студентов как составляющей их профессионального образования (И. Бичко, В. Рижко, А. Лой и др.).

С точки зрения авторов статьи, содержательная сложность курса философии составляет определенную трудность в форме изложения учебного материала, а также выборе подходящих методик преподавания. Особенно часто эти сложности возникают при работе со студентами-иностранцами. Преподавателям кафедры философии ХНМУ приходится прилагать много усилий, чтобы быть услышанными студентами, а тем более понятыми ими.

Как отмечает А. П. Алексеенко: “Такое неприятие вполне объяснимо. С одной стороны, для них достаточно сложным является восприятие философской терминологии, с другой – возникают трудности языкового общения из-за недостаточного знания того языка,

на котором ведется преподавание” [1, с. 6].

Отчасти это объясняется тем, что в данной ситуации необычайно важная задача преподавателя – научить студентов мыслить, дискутировать, доказывать свою точку зрения. Здесь стоит отметить, что именно философские дискуссии способствуют не только правильному формированию мировоззрения, жизненных ориентиров молодежи, но и развивают умение адаптироваться к новой социокультурной реальности/языковой среде, что является фактором формирования внутренней свободы личности (А. Алексеенко, Т. Кучера, Ю. Ющенко).

Очевидно что, формирование новой антропоцентрической парадигмы (В. фон Гумбольдт, Х. Штейнталь, В. Вундт, Э. Гуссерль, Л. Вайсгербер, П.Флоренский, А. Лосев) актуализирует смещение акцента в изучении “языка в себе и для себя” на “человека в языке”. Такая интерпретация существенно расширяет и обогащает горизонты лингвистики, а также поднимает вопрос анализа системных свойств языка в “открытых” границах современного дискурса лингвистики и философии.

Следует обратить внимание, что весь процесс понимания есть процесс языковой. Гадамер утверждал, что понимание является присоединением к разумению индивида уже готовых понятий, которые необходимы для интерпретации того, что нам говорят: “язык – это универсальная среда, в которой осуществляется само понимание. Способом этого осуществления является истолкование” [2, с. 452].

Хочется подчеркнуть, что обучение иностранных студентов в Харьковском национальном медицинском университете предполагает направленность учебного процесса на формирование билингвальной личности, владеющей кодами родного и изучаемого языков. Учитывая



статус будущей профессии студентов высшего медицинского учебного заведения, следует отметить, что разработка курса является постоянным процессом, то есть во время обучения преподаватель должен вносить изменения в курс, чтобы тот максимально соответствовал потребностям (постоянно приспосабливать к конкретной группе студентов с конкретной целью). Благодаря этому, интегративная технология образовательной парадигмы обучения иностранных студентов-медиков на кафедре философии ХНМУ направлена на реальные потребности коммуникации и выполнения профессиональных задач. Таким образом, практикоориентированность аудиторного процесса, участие в ежегодных конференциях/круглых столах/конкурсах ораторского (поэтического/песенного) мастерства позволяет не только совершенствовать учебный процесс, но и активизировать работу иностранных студентов на занятиях, повышать их мотивацию, а также максимально использовать накопленный методический опыт в учебных ситуациях.

#### Литература

1. Алексеенко А. Поэзия в преподавании философии / Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. 27 квітня 2016р. – Харків: ХНМУ, 2016. – 214 с.
2. Гафарова Ю. “Другое Другого”: реальность межкультурной коммуникации (на материале поздних работ Ганса-Георга Гадамера). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://old.belintellectuals.eu/discussions/id109>
3. Кучера Т. Роль межкультурной коммуникации в условиях глобализации // Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: збірник матеріалів Міжнародної науково-

практичної конференції. 27 квітня 2016р. – Харків: ХНМУ, 2016. – 214 с.

## **СТЕПЕНЬ АДАПТИРОВАННОСТИ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*Кучма О.Б., Матвеева О.И.*

*Национальный фармацевтический университет*

По степени адаптированности специальные тексты можно примерно разделить на такие виды:

➤ смоделированный текст – это текст, который создал преподаватель или автор пособия в учебных целях;

➤ адаптированный текст – это текст, созданный кем-то, но подвергнутый преподавателем или автором пособия различной степени адаптации, при этом степень адаптации может быть различной – сокращения, замена отдельных слов, перестройка конструкций;

➤ неадаптированный текст или оригинальный, т.е. текст, созданный кем-либо и предъявленный на уроке студентам без каких бы то ни было изменений преподавателем или автором учебного пособия.

При обучении языку специальности ведется формирование и развитие речевых навыков и умений, необходимых для восприятия и продуцирования определенного типа текста. Так называемые «чистые» типы текстов – наиболее простые и доступные по форме – встречаются в реальной коммуникации нечасто. Но именно они способствуют наилучшему усвоению материала, особенно на начальном этапе, так как снимают излишние, немотивированные трудности, экономят учебное время и т.п.

Встает вопрос, что же лучше: предъявить на занятиях по языку специальности оригинальный текст (неадаптированный), не отвечающий в полной мере дидактическим задачам, «забыв» об основных положениях методики, или же использовать адаптированные, фактически смоделированные тексты?

Думается, что при обучении языку специальности в силу специфики научного текста, а также характера поставленных методических задач допустимо и методически оправдано использование как смоделированных, так и адаптированных видов текста.

Весь речевой материал по специальным дисциплинам должен быть организован и представлен в обобщенном (в языковой направленности) виде таким образом, чтобы в нем по существу отражались все наиболее важные стороны речевой деятельности студента на занятиях по специальности.

Степень адаптированности специальных текстов по научному стилю определяется поставленными целями и задачами, а также уровнем языковой подготовки студентов.

Подчеркиваем в этой связи важную роль преподавателя – русиста, который должен:

- определить этап формирования речевых навыков для восприятия и продуцирования текста;
- моделировать и адаптировать тексты при активном участии преподавателей – специалистов;
- установить целесообразный баланс и последовательность введения различных текстов.

Только при этих условиях процесс обучения специальности будет отвечать современному уровню развития лингвистики и методики преподавания РКИ.

#### Литература

1. Мотина Е.И. Конспектирование в системе видов речевого общения./Е.И.Мотина// Язык и специальность: лингво – методические основы обучения русскому языку студентов – нефилологов. – М.: Рус.яз., 1988. – С.10 – 58.
2. Клобукова Л.П.Обучение языку специальности./ Л.П. Клобукова// М.,Изд-во МГУ, 1987. – С.62-65.

### **ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*Латышева Оксана Сергеевна*

*Национальный фармацевтический университет*

На современном этапе сложно представить изучение языков без применения современных технологий. Информационные инновации дают возможность субъектам образовательной деятельности успешно обрабатывать новый материал. Обновление содержания образования в системе высшей школы требует разработки и совершенствования научно-методического сопровождения и внедрения современных технологий в процесс преподавания языков.

Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать лично-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей иностранных студентов, их уровня обучаемости.

Формы работы с компьютерными обучающими программами в изучении русского языка как иностранного включают изучение лексики, отработку произношения, обучение диалогической и монологической речи, обучение письму, отработку грамматических явлений.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. На занятиях с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи иностранных студентов, пополнять словарный запас; формировать мотивацию к изучению русского языка. Кроме того, работа направлена на изучение возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора, поддержания связей и контактов с родственниками.

Одним из современных методов является использование компьютерных технологий при изучении русского языка как иностранного, который открывает перед студентами доступ к новым источникам информации, повышает их мотивацию, усиливает эффективность самостоятельной работы, дает новые возможности для творчества. Методические преимущества изучения языка при помощи мультимедийных средств состоят в том, что этот метод имеет большую степень интерактивности, дает возможность выбирать темп и уровень заданий, улучшает скорость усвоения грамматических конструкций и накопления словарного запаса.

Внедрение мультимедийных технологий создает условия для интерактивного общения, что на сегодняшний день является важной составляющей учебного процесса. Необходимо заметить то, что усвоение новой информации с использованием мультимедийных

технологий проходит в игровой форме. Применение мультимедийных технологий позволяет студентам самостоятельно готовить мини-проекты по тематике и презентовать их. При овладении русским языком у студентов возникает ряд проблем, одной из которой является низкая мотивация к изучению языка. В таких случаях именно интерактивные технологии считаются ценными для применения, потому что они создают такие условия, когда студент чувствует свою успешность и интеллектуальную способность.

Эффективное сотрудничество и коммуникация становятся базовыми компонентами такого обучения, которое ставит перед собой цель совместного решения проблем, приобретения навыков монологической речи, ответственности, критического мышления и достижения значимых результатов. Пути интеграции интерактивных методов в учебном процессе практически не ограничены, на каждом этапе занятия является целесообразным использование разных методов, круга идей, имитационных игр и др.

Одной из технологий, обеспечивающей личностно-ориентированное обучение, является метод проектов, как способ развития творчества, познавательной деятельности, самостоятельности.

Метод проектов способствует развитию активного самостоятельного мышления и ориентирует на совместную исследовательскую работу. Данный метод формирует у студентов коммуникативные навыки, культуру общения, умения кратко и доступно формулировать мысли, терпимо относиться к мнению партнёров по общению, развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать её с помощью современных компьютерных технологий, создает языковую среду, способствующую

возникновению естественной потребности в общении на русском языке. Студенты расширяют свой кругозор, границы владения языком, получая опыт от практического его использования, учатся слушать иноязычную речь и слышать, понимать друг друга при защите проектов.

Стратегию группового обучения используют для усиления мотивации и мышления, чтобы помочь студентам развить положительный образ собственной личности и других, чтобы дать возможность критически мыслить и решать проблемы, чтобы поощрять взаимодействующие социальные привычки. Групповому обучению необходимо учить. В аудитории студенты автоматически не начнут общаться до тех пор, пока не разделены на небольшие группы. Совместным групповым навыкам необходимо учить, потому что большинство студентов зачастую не научена эффективно сотрудничать. Условия и проведение игры дают возможность для осуществления индивидуализации: подбора языковых партнеров и групп с учетом общих интересов, вариативных заданий, подбора языковых партнеров с учетом стиля владения русским языком.

Внедрение современных технологий в обучение дает возможность разнообразить процесс восприятия и отработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам студентам предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом. А также значительно расширяется и мотивационная основа их учебной деятельности.

## ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ

*Лебедь Ю. Ф.*

*Харківський національний медичний університет*

Латинська мова та медична термінологія – один із предметів, що вивчається іноземними студентами у медичних університетах України. Проблеми, що пов'язані з вивченням латинської мови іноземними студентами, є актуальними і розглядаються на різних науково-практичних конференціях.

Метою вивчення латинської мови в медичному університеті є підготовка термінологічно грамотного лікаря. Адже саме латинська мова служить для номінації термінів у складі сучасних міжнародних номенклатур – анатомічної, гістологічної, ембріологічної, біологічної, мікробіологічної та фармацевтичної.

Вивчення латинської мови іноземними студентами залежить від ряду особливостей: 1) освітньо-виховної роботи з іноземними студентами у вищих навчальних закладах України [3]; 2) педагогічних умов розвитку їх професійної спрямованості [6]; 3) формування комунікативної компетенції у іноземних студентів [5]; 4) педагогічних технологій вивчення латинської мови в медичних вузах [2].

Згідно з Концепцією мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України [4] мовою отримання вищої освіти, або мовою навчання, можуть бути українська, російська, англійська, німецька мови тощо. ВНЗ повинні забезпечити навчання іноземних студентів мовою, визначеною умовами контракту.

Як правило, зараз в якості мови-посередника з метою навчання і комунікації з іноземними студентами використовується англійська мова, що має статус мови міжнародного спілкування [5]. Але є



студенти, для яких основним засобом спілкування і навчання є російська мова. Тому проблема дослідження російської мови як іноземної у вищих медичних закладах України є зараз особливо актуальною [1].

Таким чином, якісне вивчення латинської мови безпосередньо залежить від знання мови викладання і мови навчання, що в свою чергу дозволяє активніше використовувати науковий і освітній потенціал вищих учбових закладів. Все це сприяє підвищенню рівня вмотивованості до вивчення курсу латинської мови і значному росту мовної компетенції студентів. Адже саме латинська мова стимулює логічне мислення, розширює кругозір студентів, націлює їх на ефективне вивчення базових предметів.

#### Література

1. Азарх К. Методика викладання російської мови як іноземної [Електронний ресурс] / Карина Азарх. – Режим доступа: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/3026>. – Дата звернення: 06.04.2017. – Назва з екрана.
2. Исраилова М. Н. Новые педтехнологии изучения латинского языка в медицинских вузах [Електронний ресурс] / М. Н. Исраилова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – Выпуск № 53, 2016. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/novye-pedtehnologii-izucheniya-latinskogo-yazyka-v-meditsinskih-vuzah>. – Дата обращения: 06.04.17. – Название с экрана.
3. Калашнік Н. В. Особливості освітньо-виховної роботи з іноземними студентами у вищих медичних навчальних закладах України / Н. В. Калашнік // Вісник Житомирського державного університету імені

Івана Франка. Педагогічні науки. Випуск 1 (83). – Вид-во ЖДУ ім. І. Франка Житомир, 2016. – С. 60–66.

4. Мазурик Д. Про концепцію мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України / Д. Мазурик // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2014. – Вип. 10. – С. 3–7. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Timvum\\_2014\\_10\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Timvum_2014_10_3)

5. Рамазанова А. Я. Специфика терминологической подготовки иностранных студентов медицинского вуза / А. Я. Рамазанова // Bulletin of Medical Internet Conferences (ISSN 2224-6150) 2016. Volume 6. Issue 1. – С. 112–113.

6. Тихолаз С. І. Педагогічні умови розвитку професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Софія Іванівна Тихолаз; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Вінниця, 2011. – 21 с.

**ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЗГЛЯДУ ЯВИЩА  
КВАЗИСИНОНІМІЇ В АНАТОМІЧНІЙ НОМЕНКЛАТУРІ У  
КУРСІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

*Литовська О. В.*

*Харківський національний медичний університет*

Синоніми є однією з проблем, на яку звертають увагу автори Федеративної міжнародної програми з анатомічної термінології (FIPAT) при черговому перегляді анатомічної номенклатури. Існування кількох термінів для позначення однієї анатомічної одиниці

ускладнює професійну комунікацію та стає на заваді кодифікації анатомічних термінів.

При викладанні дисципліни «Латинська мова та медична термінологія» явище синонімії потребує окремої уваги. Адже вивчаючи анатомічні терміни, студенти стикаються не лише з повними синонімами (наприклад, *vesicafellea* та *vesicabiliaris*; *noduslymphaticus*, *noduslymphoideusta* *lymphonodus*; приросток і апофіз тощо), але й з синонімами неповними – квізисинонімами (наприклад, *collumta cervix*; *mediusi medialis*, *cavumi cavitas*).

У випадку з повними синонімами завданням викладача латинської мови є звернення уваги студентів на можливість використання різних термінів та на наявність рекомендованого для використання терміна та його офіційного синоніма.

Складнішою в методичному плані є ситуація із неповними синонімами, адже явище квазисинонімії неодмінно виявляється при співставленні національної номенклатури з латинським варіантом. Саме тому Міжнародна асоціація анатомів рекомендує послуговуватися латинськими термінами.

Оскільки мета курсу – навчити студентів правильно вживати анатоно-гістологічні терміни, то проблема квазисиноніміїв анатомічній термінології має бути окресленою. Так, у сучасних посібниках з латинської мови та медичної термінології пояснюється своєрідність використання найбільш уживаних термінів. Наприклад, український термін «під'язиковий» є відповідником для трьох латинських термінів, з яких *hypoglossus* вживається лише зі словами *nervusta ramus*; *hyoideus* – виключно у терміні *oshyoideum*; *sublingualis* вживається у поєднанні з *glandula*, *ductus*, *ganglion*, *fovea*, *plica*, *vena*.

Зазвичай студенти виявляють до цієї проблеми неабиякий інтерес, адже квазісинонімія демонструє механізм становлення і розвитку професійної термінології. Однак детально розглядати явище неповної синонімії у межах основного курсу викладач не в змозі.

Ми вважаємо цю тему надзвичайно продуктивною для позааудиторної роботи студентів. Так, теми з квазісинонімії є цікавими для розгляду на студентському гуртку та при написанні студентами перших наукових робіт. Пошук синонімів активізує роботу з анатомічною номенклатурою, вимагає роботи з різними типами словників (тлумачний, етимологічний, перекладний), сприяє усвідомленню ролі контекста у формуванні значення терміна, закладає базис для вміння систематизувати одержаний матеріал. Крім того, майбутні лікарі мають змогу відсторонено подивитися на власну професійну мову, усвідомлюючи важливість її уніфікації та кодифікації.

Разом з тим анатомічна номенклатура постає зручним інструментом для порівняння своєрідності українських відповідників латинських термінів із відповідниками в інших мовах, зокрема російської, англійської, французької.

Отже, явище квазісинонімії не варто обходити увагою при створенні курсу «Латинської мови та медичної термінології». Воно має глибокий евристичний потенціал і є прекрасною базою для посилення міжпредметних зв'язків та залучення студентства до пошукової самостійної роботи.

## К ВОПРОСУ О РОЛИ ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Медуница А.Н.*

*Запорожский государственный медицинский университет*

Овладение языковыми нормами русского языка, правильной и выразительной речью, развитие потребности чётко выражать свои мысли необходимо иностранным студентам уже на самом раннем этапе обучения, так как языковая практика способствует их успешной адаптации к новой социокультурной и образовательной среде [4].

Современные условия обучения русскому языку как иностранному, а именно: изменение статуса русского языка в Украине; обучение на контрактной основе; пребывание студентов-иностранцев в полилингвальной среде [1]; переосмысление содержания внеаудиторных занятий как продолжения и дополнения аудиторных приводят к снижению уровня владения языком, что требует перестройки практического курса русского языка (Л.Е. Азарова; Л.Н. Бондаренко; Л.И. Васецкая; Е.И. Гейченко; С.П. Остапенко; Л.А. Суббота; Т.О. Тростинская и др.).

Внеаудиторные занятия, играя важную роль в практическом овладении русским языком, в использовании иностранного языка для удовлетворения информационных и профессиональных потребностей обучающихся, особенно актуальны в свете значительных изменений в процессе преподавания русского языка для поддержания у студентов интереса к нему.

По мнению Л.И. Васецкой, при пересмотре программ по русскому языку как иностранному с целью их усовершенствования одной из центральных проблем является проблема определения

коммуникативного содержания обучения в социокультурной сфере общения [2:16], где немаловажное значение имеет коммуникативная направленность внеаудиторных занятий. К сожалению, из-за формата публикации мы ставим целью только обозначить некоторые формы внеаудиторной деятельности преподавателя-русиста.

Внеаудиторная работа формирует у студентов умение осмысливать, определять и формулировать свои информационные потребности. Для решения коммуникативной задачи, которая заранее ставится преподавателем на аудиторном занятии, обучающийся должен суметь в соответствии с русским этикетом обратиться к прохожему, задать вопрос, услышать и понять ответ, поблагодарить собеседника. После совместного посещения театра, выставки, любого другого объекта города все студенты собираются вместе на внеаудиторном занятии, где каждый показывает фотографии, видеозаписи, приобретённую во время посещения объекта продукцию и рассказывает об успехах и о возникших трудностях в коммуникации, чувстве уверенности или неуверенности во время общения [3:180].

Внеаудиторные занятия, такие как совместные просмотры кинофильмов на русском языке, слушание музыки, ролевые игры, студенческие праздники и вечера, экскурсии, поездки, походы, прогулки выходного дня, участие студентов в «круглых столах» и конференциях продуцируют погружение иностранного студента в практическую межкультурную коммуникативную деятельность, что способствует формированию у него позитивного отношения к стране пребывания, к носителям иной лингвокультуры, преодолению скованности, трудностей в процессе общения [3:181].

Таким образом, внеаудиторные занятия как системная и целенаправленная деятельность преподавателя-словесника в процессе

преподавания русского языка иностранным студентам-филологам значительно повышают уровень владения языком, предполагают комфортное включение обучающегося в социум через продуктивное восприятие языка и культуры, понимание национальных обычаев и традиций, межличностных взаимоотношений и т.д.

### Литература

1. Азарова Л.Е. Особенности преподавания русского и украинского языков как иностранных для студентов филологических вузов [Электронный ресурс] / Л.Е. Азарова. – Режим доступа :[http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2253/azarova\\_osob\\_prepod\\_rus\\_ukr.pdf?sequence=1](http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2253/azarova_osob_prepod_rus_ukr.pdf?sequence=1)
2. Васецкая Л.И. Основные конструкты коммуникативного содержания обучения профессиональной речи иностранных студентов-филологов / Л.И. Васецкая. – Международное сотрудничество в образовании и науке. Труды IX Международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке : Актуальные вопросы обучения иностранных студентов в российских вузах. 50 лет подготовительному факультету». Санкт-Петербург, 20 – 23 мая 2015 г. Т.3. Проблемы формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения. – СПб : СПбПУ, 2015. – С. 16-26.
3. Громова Л.Г. Лингвометодическая среда как важный фактор формирования умений русской устной речи иностранных студентов (включённое обучение) / Л.Г. Громова. – Преподавание русского языка как иностранного в вузе : традиции, новации и перспективы : IV Междунар. Научно-методич. конф. (25–26 февраля 2016 г.) : сб. науч. статей / [сост. М.В. Беляков, Н.Д. Афанасьева] ; Моск. гос. ин-т

междунар. отношений (ун-т) М-ва иностр. дел Рос. Федерации, каф. рус. языка для иностр. учащихся. – М. : МГИМО-Университет, 2016. – С. 179-184.

4. Свойкина Л.Ф. Роль внеаудиторной работы в адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде [Электронный ресурс] / Л.Ф. Свойкина, И.В. Петухова. – Режим доступа: <http://www.confcontact.com/2009ip/svojkina.php>

## **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОГРАМИ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ»**

*Мельничук О.М., Сілевич Л.І.*

*Івано-Франківський національний медичний університет*

«Культура мовлення» як курс за вибором вивчає рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний, особистісний і професійний аспекти їх культуромовної діяльності; закладає основи культури фахової мови медика з подальшою перспективою використання здобутих знань у професійній діяльності; продовжує формувати вміння використовувати засоби мови залежно від стилю мовлення, його різновиду, жанру; формує навички писемного та усного наукового мовлення майбутніх спеціалістів-медиків.

Предметом вивчення курсу за вибором «Культура мовлення» є основи культури професійного спілкування майбутнього фахівця, текстові різновиди усного й писемного наукового мовлення в медичній галузі.

Курс за вибором «Культура мовлення» інтегрується з психологією (психологічні особливості мовця, вплив мови на психіку людини, мовна поведінка), логікою (логічність мовлення), філософією мови



(філософські положення є методологічною основою культури мови), соціологією (соціальні ролі мовців, які визначають комунікативно-діяльнісні потреби особистості), риторикою (техніка публічного виступу) та ін.

Метою викладання курсу за вибором «Культура мовлення» є допомогти студентам досконало засвоїти сучасні норми української мови в її різних функціональних стилях (передовсім – науковому); сприяти виробленню цілісного наукового погляду на мову, набуттю вмінь і навичок аналітичного опрацювання різних джерел наукової інформації; навчити правильно використовувати мовні засоби залежно від сфери й мети наукового чи професійного спілкування, створювати якісні наукові тексти; розвинути потребу нормативного вживання засобів наукової мови для успішної презентації результатів наукової діяльності тощо.

Основними завданнями вивчення курсу за вибором «Культура мовлення» є: розширити уявлення про мову професійного спілкування медичного працівника; розвинути вміння і навички мовностилістичного аналізу наукового медичного тексту та самостійної роботи з ним; закласти основи майстерності наукового виступу, у т.ч. захисту наукової роботи; сприяти оволодінню етичних норм наукового та професійного спілкування.

Курс за вибором забезпечує набуття студентами таких компетентностей: *інтегральні* (здатність розв'язувати складні практичні проблеми і завдання в процесі навчання); *загальні* (здатність спілкуватися державною мовою; здатність вчитися й оволодівати сучасними знаннями та навичками міжособистісної взаємодії; здатність опанувати теоретичні й практичні знання; здатність продукувати нові ідеї (творчість); здатність шукати, обробляти та

аналізувати інформацію з різних джерел; здатність до безперервного навчання та саморозвитку, самостійної праці); *спеціальні (фахові, предметні)* (здатність здобути професійні знання та фахове розуміння основ мови професійного спілкування; здатність опанувати культуру усного й писемного мовлення; здатність до практичного застосування знань; здатність аналізувати та синтезувати інформацію; здатність оцінювати важливість матеріалу для одержання ґрунтовних знань).

Результати навчання:

1. Уміння застосовувати етичні норми професійного та наукового спілкування в його усній і писемній формах.

2. Здатність правильно використовувати мовні засоби залежно від сфери й мети наукового чи професійного спілкування.

3. Уміння читати, аналізувати, редагувати і створювати різні жанри наукових текстів.

4. Розвиток навичок мовного оформлення та презентації власного наукового повідомлення.

Результатами навчання для курсу за вибором буде оволодіння студентами культурою мови професійного спілкування на рівнях її етичних, власне лінгвістичних, комунікативних та мовленнєвих норм, знання фахової терміносистеми, фразеології, композиційно-жанрових форм наукового стилю, етикетних мовленнєвих формул.

На вивчення курсу за вибором відводиться 120 годин, 4 кредити ЄКТС.

Програма структурована на 1 модуль: *Мова професійного спілкування. Культура писемного та усного наукового мовлення медичного працівника.*

Основними видами самостійної роботи з курсу за вибором «Культура мовлення» є: опрацювання конспекту лекцій та

рекомендованої літератури з кожної теми; підготовка відповідей на теоретичні питання практичних занять; виконання практичних завдань; конспектування наукової статті з фахової проблематики, складання планів, тез; редагування та рецензування наукового тексту; мовностилістичний аналіз наукового, науково-навчального та науково-популярного текстів, підготовка рефератів, повідомлень, доповідей, презентації наукових досліджень.

Під час викладання курсу за вибором «Культура мовлення» використовуються такі методи навчання: словесні, наочні, практичні, пошуково-дослідницькі, інтерактивні.

Проблематика запропонованого курсу за вибором «Культура мовлення» є актуальною для сучасного мовознавства як у плані подальших досліджень, так і в плані підвищення мовленнєвої компетентності студентів.

## **КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Манаєва Г. С., Куйда Н. Я., Новикова И. Г.*

*Запорізький державний медичний університет*

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению иноязычной речевой деятельности студентов на этапе довузовской подготовки привлекает все большее внимание методистов и преподавателей украинского и русского языков как иностранных.

Коммуникативно-когнитивный подход при обучении студентов-иностранцев неродному языку обусловлен современными требованиями к организации учебного процесса в соответствии с учетом психических особенностей и познавательных предпочтений студентов, к развитию у них адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к реальному общению в иноязычной среде. Коммуникативно-когнитивная направленность занятий предполагает систематизацию знаний, умений и навыков для формирования компетенций: лингвистической, социальной, дискурсивной и социокультурной.

Коммуникативно-когнитивный подход к изучению русского языка как иностранного способствует накоплению и упорядочиванию теоретических, лингвокультурологических знаний, развитию познавательных возможностей студентов.

При таком подходе к обучению иностранцев неродному языку приобретает особую силу культурологический аспект.

Человек, желающий адекватно и непосредственно использовать иностранный язык в реально складывающихся коммуникативных ситуациях, должен не только владеть лексикой и грамматикой, но и понимать культурные и социальные особенности поведения носителей языка и их традиции.

Исходя из сказанного, мы считаем, что на начальном этапе важно соединить два аспекта обучения: формирование и развитие речевых умений и социокультурной компетенции.

Для участия в межкультурном общении на иностранном языке необходимо владеть соответствующим языковым и речевым материалом, позволяющим понять не только представителей другой культуры, но и рассказать о своей.

Общение с той или иной культурой всегда индивидуально. Без опоры на личный опыт студентов и обсуждения на занятиях этого опыта невозможно увидеть и понять особенности «чужой» и своей культуры.

Для выполнения поставленной перед преподавателем языка задачи обучения межкультурному общению предлагается система заданий и упражнений, направленных не только на овладение предметом «Иностранный язык», но и обеспечивающих развитие способностей студентов-иностранцев активно мыслить и творчески перерабатывать получаемую информацию, познавать окружающий мир посредством языка, грамотно формулировать суждения и высказывания.

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранному языку связан не только с развитием речевой компетенции студентов, но и с формированием у них социокультурной компетенции. Реализуемая на уроках иностранного языка система заданий и упражнений обязательно содержит коммуникативный компонент. Эти задания стимулируют студентов к свободному высказыванию своих мыслей в неформальной ситуации общения и способствуют формированию личности, порождающей тексты и дискурсы (высказывания) в условиях диалога культур.

Необходимо отметить, что развитие социокультурной компетенции тесно связано с формированием у иностранных студентов дискурсивной компетенции, поскольку межкультурные различия касаются не только определенных элементов языка, но и особенностей построения дискурса.

Дискурс – открытое многомерное коммуникативно-когнитивное образование, которое включает в себя множество компонентов, одним

из которых являются прецедентные высказывания, репродуцируемые в процессе коммуникации представителями определенной лингвокультурной общности. Целью обучения использованию прецедентных высказываний в дискурсе является формирование навыков узнавания и правильного понимания смысла высказываний и комментариев к ним.

К прецедентным высказываниям относятся цитаты, крылатые слова и фразеологизмы, пословицы и поговорки, которые широко используются на уроках русского языка. Например, пословицы и поговорки об активной жизненной позиции: «Жизнь прожить – не поле перейти», «Не тот живет больше, кто живет дольше», высказывания писателей и афоризмы о цели и смысле жизни: «Счастье всегда впереди – это закон природы» (Д. Писарев), «Смысл жизни – в красоте и стремлении к цели» (М. Горький), «Человек без мечты, как соловей без голоса» и др.

Большой интерес у студентов вызывает работа над фразеологизмами. Например, «Одна голова хорошо, а две лучше», «Делать из мухи слона», «Как снег на голову» и др.

Изучая на уроках русского языка пословицы, поговорки, высказывания, студенты используют их в речи, приводят аналогичные примеры на родном языке, выражают свое отношение к труду, к вопросам смысла жизни, счастья, активной жизненной позиции, знакомятся с культурой страны изучаемого языка.

Прецедентные высказывания наряду с лексикой участвуют в создании языковой картины русского лингвокультурного сообщества.

Таким образом, в результате коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранному языку у студентов повышается

интерес к изучаемому материалу, улучшаются их коммуникативные способности и происходит аккультурация иностранных студентов.

## **МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ**

*Манаева Г. С., Куйда Н. Я., Новикова И. Г.*

*Запорізький державний медичний університет*

В настоящее время нет необходимости доказывать важность межпредметных связей в процессе преподавания языка иностранным студентам. Принцип межпредметной координации – это путь к оптимизации учебного процесса на разных этапах обучения иностранцев. Он требует учёта специфики других предметов, изучаемых на подготовительном факультете на занятиях по языку и соблюдения единых языковых норм.

Содержание учебных пособий по языку специальности составляют типичные лексико-грамматические конструкции, термины и словосочетания, которые необходимы для изучения предметов: физики, химии, биологии и математики на подготовительном факультете.

Уже на начальном этапе обучения языку специальности – вводного курса по предметам – преподаватель проводит постепенную подготовку языковой базы для восприятия естественнонаучных дисциплин. На этом этапе студенты знакомятся с научной терминологией и основными лексико-грамматическими моделями, которые необходимы для понимания и усвоения дисциплин научного профиля. На пятой неделе на подготовительном факультете начинают

свою работу преподаватели-предметники. В этот период, как и в дальнейшем, необходимо тесное взаимодействие и координация усилий преподавателей языковой кафедры и предметников для того, чтобы изучаемый материал по языку специальности нашёл своё применение и закрепление на занятиях по общетеоретическим дисциплинам. Так, при подготовке лекций по языку специальности учитывается мнение специалистов-предметников в определении тем лекций и наполнении их специальной лексикой, терминами. А методические рекомендации по презентации данных лекций на языковой кафедре были интересны преподавателям профилирующих дисциплин. Такая совместная работа в плане межпредметной координации способствует повышению лингвистической культуры преподавателя-предметника и общей эрудиции филолога-русиста, повышает научно-методический уровень обоих специалистов и открывает широкие возможности для создания учебных пособий и терминологических словарей по языку специальности.

В формировании коммуникативной компетенции, которая включает профессиональную коммуникацию, участвуют как преподаватели языковой кафедры, так и преподаватели-предметники. И от их согласованных действий во многом зависит качество получаемых студентами знаний и применение их в учебно-профессиональной деятельности.

Итак, поэтапная и методически обоснованная межпредметная координация поднимает изучение языка на более высокий уровень.

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ФУНКЦИОНАЛЬНО- КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ**



*Манаева Г. С., Куйда Н. Я., Новикова И. Г.*  
*Запорізький державний медичний університет*

Одним из условий успешного осуществления принципа коммуникативности в обучении языку специальности на материале текстов научного стиля является соответствующий способ представления и организации языкового материала. Представление языкового материала включает исчерпывающее описание языковых единиц в их взаимосвязи и взаимодействии с опорой на модели, речевые образцы, смысловые блоки, терминологические словосочетания, а также тексты в аспекте выполнения ими коммуникативных задач.

Коммуникативно-когнитивное направление в обучении русскому языку иностранных студентов является наиболее оптимальным и характеризуется рядом особенностей: речевые действия выполняются студентами в соответствии с алгоритмом, студент понимает контент высказывания, о чём и какую функцию оно выполняет, какую функцию несёт высказывание, осознаёт, насколько сообщаемая информация соответствует нормам носителей языка.

Лексические единицы вовлекаются в реальное общение не системно, а функционально, поэтому речевое действие базируется не на отдельных словах, а на фразе, так как именно фраза является основной единицей речи, «обслуживающей» мышление и общение.

Это позволяет рассматривать речевую деятельность как сложный и важный когнитивный процесс. Когнитивная обработка языковой информации, поступающей к человеку во время иноязычной речевой деятельности, осуществляется как во время восприятия и понимания, так и во время порождения речи.

Известно, что под коммуникативной компетенцией, выступающей в качестве интегративной цели обучения иностранным языкам, понимается способность осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом (программой) пределах.

Усвоение лексических единиц при коммуникативном подходе к обучению взаимообуславливается тремя категориями: экстралингвистической (ситуацией деятельности), коммуникативной (ситуацией общения), речевой (текстом).

Усвоение программной лексики предполагает осознание значений составляющих её единиц, актуальных в определенных условиях, запоминание и адекватное употребление их в конкретных ситуациях.

Однако работающая в традиционной методике формула: форма слова – значение – функция часто влечёт за собой образование неправильной связи между пониманием значения слова и его ситуативной отнесенностью.

Данная формула действует в процессе осуществления рецептивных видов речевой деятельности, когда для учащегося важно найти правильное соответствие между формой и значением слова в заданном контексте, однако при речепроизводстве оно может привести к нарушению связи между интенцией говорящего и собственно выражением мысли на основе знаний значения слова. Недостаток традиционного метода заключается в том, что на этапе семантизации форма нового слова усваивается учащимися независимо от её речевой функции.

Усвоение лексики, основанное на принципе функциональности (принятом в коммуникативном методе обучения), представляет собой формирование навыков в непосредственной соотнесённости с

ситуацией, тем самым слово усваивается как функциональная единица.

Таким образом, процесс усвоения лексических единиц образует единство восприятия формы слова, понимания его значения и специфики функционирования.

В связи с этим необходимо предлагать учащимся употреблять вводимые на уроке слова для выражения собственных мыслей. Такая деятельность должна основываться на потребности в продуцировании и восприятии того, что представляется в качестве предмета говорения. Например, выполнение заданий по учебно-профессиональному общению, где студенты выражают свою точку зрения, своё отношение и мнение по изучаемым вопросам и проблемам.

Если такая потребность существует и обучающийся осознаёт важность того или иного слова, то процесс запоминания будет более продуктивным и устойчивым, эффект использования данного слова более высоким.

Речевая ситуация может послужить основой для определения смысла слова, дискурса, текста, отбора лексических единиц и организации речевого материала.

Следует уделять внимание на начальном этапе формированию у иноязычных учащихся способности осознанно осуществлять продуктивную деятельность по определённым лексико-семантическим темам. Большую роль в этом играет усвоение иностранными студентами моделей, связанных с лексическим значением группы слов по тематическому принципу.

А также, учитывая возрастающую роль словообразования, мы уделяем большое внимание словообразовательным моделям при обучении языку специальности. Знание корней слов,

словообразующих аффиксов и словообразовательных закономерностей развивают у студентов языковую догадку, что способствует обогащению словарного запаса по специальности. Таким образом, студенты сами узнают незнакомые слова и устанавливают их значения, что помогает им овладеть лексикой выбранной специальности, читать и понимать специальную литературу, извлекать из неё нужную информацию.

На начальном этапе определение правильной организации языкового материала дает возможность найти оптимальную сегментацию и структурирование языковой информации, а также удовлетворять познавательные потребности учащихся.

Итак, в процессе коммуникативно-когнитивной деятельности происходит изменение лингвокогнитивного пространства обучаемых студентов, их мотиваций, целей, интересов.

Всё это относится к факторам, которые находят отражение в создаваемых на нашей кафедре учебных пособиях по языку специальности. При коммуникативно-когнитивном подходе предусматривается не только получение иностранцами суммы языковых знаний, но целенаправленное формирование у них речевых и коммуникативных навыков и умений для общения в разных жизненных и профессиональных ситуациях.

## **РАБОТА С ИНДИЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ДХАРМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

*Минакова Л.И., Запорожец И.В.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Современные преподаватели РКИ (УКИ) работают в поликультурных и мультиконфессиональных группах иностранных учащихся, чем определяется необходимость владения преподавателями минимальными знаниями об особенностях контингента студентов.

Внимание к индийским студентам вызвано значительным увеличением их численности в нашем регионе. В данное время в ХНМУ обучается более 1000 студентов из Индии.

Понятие дхармического воспитания восходит к соблюдению религиозных правил, объединенных в Индии четырьмя направлениями: индуизмом, буддизмом, джайнизмом и сикхизмом.

Не вызывает сомнения факт необходимости выработать общие принципы работы с индийскими студентами с учетом их психологии, культуры, религии, отношения к жизни – одним словом, с учетом дхармического воспитания, которое и объединяет в себе все вышеназванное.

Широко известны такие черты национального индийского характера, как доброжелательность, миролюбие, социальность, которые вполне сочетаются с беззаботностью и почитанием патриархальных традиций. Вместе с тем хотелось бы остановиться на некоторых особенностях традиционной культуры и менталитета, которые могли бы помочь преподавателю в общении со студентами из Индии как в аудитории, так и вне ее.

Одна из главных целей дхармического воспитания (Дхарма – это закон существования, совокупность норм и правил, соблюдение которых необходимо для поддержания космического порядка) и основа образа жизни – контроль ума над отправлениями тела. Чистота, аскеза, правдивость и ненасилие – четыре столпа Дхармы. Опрятный

внешний вид, порядок и чистота в доме, строгий распорядок дня пользуется большим уважением, чем владение асанами йоги. Чистоплотность напоказ пользуется общественным одобрением. Неряшливость наносит неисправимый вред имиджу человека. Напротив, продуманность в одежде, ухоженные волосы образуют основу хорошей репутации в индуистском обществе. В соответствии с принципом контроля ума над функциями организма человека судят по тому, насколько упорядоченно и ритуализировано его питание. Умеренность в еде – основа религиозной практики хинду.

Одной из особенностей культуры индийцев, как и некоторых других народов, является незнание своего дня рождения. Редко кто отмечает день своего рождения. Особенно это характерно для малограмотных социальных низов.

Замечено, что индийские студентки всегда передвигаются группами, т.к. в соответствии с дхармическим воспитанием женщины не должны выходить из дома без сопровождения. Самостоятельные прогулки не одобряются. И вообще для женщин существует много запретов и ограничений, однако многие современные индийские женщины пренебрегают покорностью и смирением с целью активного карьерного роста.

Недопустимым для индийцев является обращение к старшим по имени. По имени называют только младших и нижестоящих, реже ровесников. Даже жена не называет мужа по имени. В связи с этим вполне объяснимо, почему индийские студенты не обращаются к преподавателю по имени-отчеству.

Давно известно, что индийцы с большим уважением относятся к старшим. Старшим – почёт и все самое лучшее. Младшие не занимают места старших. Не смеет младший повышать голос на старшего,

нижестоящий на вышестоящего, жена на мужа, поэтому столь редко можно наблюдать непочтительное отношение студентов к преподавателям. Индийские студенты характеризуются дисциплинированностью и бесконфликтностью.

Преподавателю, работающему с индийским контингентом студентов, следует обратить внимание на то, что молчание в ответ на вопрос не является нарушением этикета для индийцев. Человек имеет право на молчание. Оно считается признаком достоинства и умения владеть собой.

Для индийской философии важнейшим является всеобщее единство, но ей абсолютно чужд концепт социального равенства. Превосходство и подчинение – формула мироустройства. Каждый член общества занимает строго определенную позицию относительно других, принимает знаки уважения и обязанности соответственно своему статусу. Поэтому так важно сохранить в неприкосновенности свой статус-кво. У индийцев феноменально развито чино- и группочитание. С малых лет осваивается хореография подобострастия, умение непринужденно складываться в поклоне. С точки зрения индийцев, язык низкопоклонства – это естественная составляющая хорошего воспитания и хороших манер. Таким образом, преподавателю необходимо воспринимать как должное все внешние признаки проявления почтения и соблюдать субординацию в любой ситуации. Педагог должен помнить о своём высоком статусе и своим поведением не разрушать его.

Преподавателю, возможно, стоит контролировать свои жесты, привычки, манеру разговаривать. Нельзя повышать голос, кричать, ругаться, двигаться резко и суетливо. Говорить сбивчиво и взхлёб. Извиняться и оправдываться. Нельзя совершать нервные неосознанные

действия: барабанить по столу, стучать ногами об пол и тому подобное. Неприемлемо демонстрировать слабость и неуверенность.

Индийские студенты в силу своего менталитета с уважением относятся к преподавателям, которые держатся уверенно, с достоинством, неторопливо и спокойно разговаривают и двигаются.

Проявление спокойного нейтралитета, соблюдение субординации – основа отношений с индийскими студентами. При этом строгость воспринимается ими как необходимый атрибут статуса преподавателя. Если он поддерживает ровные взаимоотношения с индийцами без проявления резких эмоций и чувств, он подтверждает свой высокий статус и тем самым сохраняет уважение со стороны студентов.

В заключение обобщим наши наблюдения в сопоставительной таблице характерных этнических особенностей студентов поликультурных групп.

Универсальные характеристики поликультурных групп

1. Социальность
2. Уважение религиозных традиций
3. Авторитет родной культуры
3. Не ярко выраженное влияние речи других культур

Особенности индийского контингента

1. Уважение к старшим
2. Соблюдение этнических этикетно-узуальных моделей речи
3. Сохранение национальной экспрессии жестов
4. Отсутствие конфликтности
5. Сохранение этнических этнических приоритетов во всех сферах жизни

Использование результатов исследования характерных особенностей студентов поликультурных групп может способствовать оптимизации обучения с учетом национально-ориентированного подхода.



**ПРЕДМЕТ «СТРАНОВЕДЕНИЕ» КАК ОДНА ИЗ  
СОСТАВЛЯЮЩИХ КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРНОЙ  
ИДЕНТИЧНОСТИ**

*Минченко Н.С.*

*ОНМедУ*

При преподавании украинского и русского языков как иностранных в неязыковых ВУЗах Украины на современном этапе, помимо идеи межкультурной интеграции, необходимо также учитывать идеи межкультурной коммуникации и культурной идентичности.

Для иностранных студентов, приехавших в Украину, первое время свод правил поведения, общения и существования в инокультурной среде является своеобразным замкнутым «коллективным самосознанием», к которому им необходимо приобщиться как можно скорее. Для этих целей был введен предмет «страноведение» (или «краеведство»).

Несмотря на небольшое количество часов, именно там иностранные студенты знакомятся с ценностями, определениями, верованиями и видами деятельности, являющимися основой для культурной идентичности нашего народа.

Концепция культурной идентичности базируется на идеях национального и социального характера, которые разделяют все члены мажоритарной группы общества без учета индивидуальных различий, но при условии внимательного отношения к так называемым «группам меньшинства», взгляды и поведение которых могут существенно отличаться от взглядов основной части общества.

К таким группам меньшинства можно отнести и иностранных студентов, приехавших из неславянских стран.

Именно эта группа студентов сложнее всего адаптируется в нашем обществе, т.к., помимо незнания языка и отсутствия языка-посредника, они испытывают настоящий культурный шок оттого, что их концепция культурной идентичности существенно отличается от нашей, а иногда и совершенно противоположна ей.

Задачей преподавателя-филолога является, в первую очередь, примирение «эго» студента с культурными реалиями данной страны.

Для этого лучше всего подходит методика сравнения, поскольку сравнивать можно все, начиная с природы, климата или кухни и заканчивая системой семейных и политических ценностей или гендерных особенностей поведения в социуме.

Именно при обсуждении схожести или различия культурных концепций и устанавливаются доверительные отношения «преподаватель-студент».

У студента исчезает страх быть непонятым или смешным при формировании коммуникативных конструкций на иностранном языке. Он легче осознает принадлежность уже к двум культурным ареалам, что помогает преподавателю переместить акценты с психологии коллектива на психологию индивидуума, тем самым осуществляя концепцию студентоцентризма (студент в центре внимания).

Таким образом, в базу концепции культурной идентичности ложится осознание чувства индивидуальной идентичности в синтезе со стабильностью ценностей и чувством целостности и интеграции.

## ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОСЕССИВНОЙ КОНСТРУКЦИИ «У КОГО (ЕСТЬ) ЧТО»

Мирошник Л.В., Шафоростова С.Г.

*Харьковский национальный медицинский университет*

Категория посессивности (от лат. *possessio* – владение, обладание), или притяжательности, является универсальной понятийной категорией, то есть присутствует во всех языках.

В русском языке одним из средств выражения посессивных отношений является предикативная конструкция «*у кого (есть) что*», имеющая значение обладания. Данная лексико-грамматическая конструкция является коммуникативно значимой, частотность ее использования в живом общении велика. Мы расспрашиваем собеседника, стремясь узнать о нем больше информации: *У тебя есть брат или сестра? У тебя есть машина? У тебя есть водительские права? У вас есть дети?* Мы обращаемся к другим людям при необходимости воспользоваться принадлежащими им вещами: *У тебя есть красная ручка? У тебя есть (с собой) телефон?* С помощью данной конструкции можно сделать комплимент: *У тебя красивый шарф. У вас замечательный сын.*

Конструкция «*у кого (есть) что*» выражает идею обладания через отношения между одушевленным субъектом (посессором) и объектом (обладаемым). Несмотря на всеобщий характер категории посессивности, не существует универсальных способов выражения посессивных отношений. В разных языках имеются различные лексико-грамматические средства, с помощью которых выражаются отношения посессивности. Например, в английском языке используется глагол *to have* (иметь): *I have a car*. В русском языке преимущественно употребляется глагол *быть*: *У меня есть*

*машина*. Данная посессивная конструкция имеет различное грамматическое оформление в русском и английском языках. В русском языке посессор (обладатель) грамматически оформляется как *у + Genitive*, т.е. используется форма родительного падежа с предлогом *у*. В английском языке посессор имеет форму номинатива. Кроме того, отличаются также и логико-смысловые структуры русских и английских предложений с посессивными конструкциями. В английском языке грамматический субъект (подлежащее) и логический субъект (посессор) совпадают. В предложении *I have a car* посессор (I – «я») является подлежащим, в то время как в русском предложении *У меня есть машина* грамматический субъект (машина) не совпадает с логическим субъектом (я).

Указанные лексико-семантические и логико-грамматические различия русских и английских посессивных конструкций объясняют ошибки, которые делают иностранные студенты при изучении конструкции «у кого (есть) что». Преподаватель должен знать, с какими трудностями могут столкнуться студенты, и быть готовым объяснить особенности употребления этой конструкции в русском языке.

Еще одним трудным моментом при изучении данной конструкции является употребление глагола *есть*. В одних случаях употребление глагола *есть* обязательно (*У меня есть брат*), в других случаях употребление этого глагола не допускается (*У нее длинные волосы*). Наконец, в отдельных случаях возможны оба варианта (*У меня идея! У меня есть идея*). В учебных пособиях для иностранных студентов и литературе по методике преподавания РКИ не объясняется, чем определяется присутствие или отсутствие глагола *есть* в посессивных конструкциях. Тем не менее, у студентов,

изучающих русский язык постоянно возникают вопросы, связанные с употреблением слова *есть*.

Выражение *у меня есть* имеет обязательный глагольный компонент только в тех случаях, когда используется в значении собственно обладания. В качестве объекта обладания могут выступать предметы (*у меня есть машина / дом / телевизор / шапка / перчатки*), родственные и дружеские связи (*у меня есть брат / сестра / друг*), ресурсы (*у меня есть деньги / время*).

Следует отметить, что при объектах ментального характера глагол *есть* может опускаться. Его употребление факультативно: *у меня (есть) новость / информация / идея / предложение / просьба*. Например: *У меня (есть) новость для тебя: завтра придет наш старый друг*. На начальном этапе обучения нет необходимости специально выделять подобные случаи. Это можно сделать позже, когда студенты хорошо овладеют не только правилами, предусматривающими обязательное использование глагола *есть* в данной конструкции, но и правилами, которые исключают употребление этого глагола.

Усвоив, каким образом в русском языке передается значение обладания, студенты по аналогии составляют фразы, которые для носителя языка звучат некорректно: *\*У тебя есть красивая улыбка. \*У нас есть перерыв сейчас. \*У меня есть хорошее настроение*. Ошибка заключается в том, что в русском языке данные контексты не допускают использования глагола *есть*. Для того чтобы объяснить студентам, почему в приведенных примерах употребление слова *есть* является ошибочным, целесообразно показать разницу между значениями, которые может выражать конструкция «*у кого (есть)*

*что*»: (1) наличие / отсутствие чего-либо (предмета, признака и т.д.) и (2) характеристика объекта. Продемонстрируем это на примерах.

(1) **У меня есть машина** (говорящий заявляет о наличии машины). Можно поставить вопрос: *У тебя есть машина?* (Есть или нет?)

(2) **У меня большая красивая машина** (говорящий дает характеристику машины). Можно поставить вопрос: *Какая у тебя машина?*

Целесообразно закрепить понимание указанных различий в форме вопросно-ответных реплик:

- У тебя есть ручка? (Да или нет?)

- Да, у меня есть ручка.

- Какая у тебя ручка? (Красная? Черная? Синяя?)

- У меня синяя ручка.

Употребление глагола *есть* зависит от коммуникативной цели высказывания: хотим ли мы спросить / сообщить о наличии чего-либо (употребление глагола *есть* обязательно) или же мы даем характеристику (указываем цвет, размеры, симптомы и т.д.) или оценку (хороший / плохой, красивый / некрасивый, интересный / неинтересный и т.д.). В последнем случае употребление глагола *есть* избыточно. Ср.:

**У меня есть подруга. У нее светлые волосы и голубые глаза.**

- *У тебя есть температура?* - Да, у меня высокая температура.

Заметим, что всякий раз, когда фокус внимания говорящего сдвигается с указания на наличие / отсутствие, глагол *есть* опускается. Так, например, кроме описательного значения конструкция «*у кого (есть) что*» может передавать и значение событийности. В этом случае

предикат *есть* также отсутствует: *у меня сейчас репетиция; у меня сегодня концерт.*

Сформулируем основные правила употребления глагола *есть* в конструкции «*у кого (есть) что*». Глагол *есть* используется только при указании на наличие / отсутствие чего-либо: *У меня есть брат и сестра. Сегодня у нас есть первая пара.*

Глагол *есть* не употребляется в следующих ситуациях:

- при описании внешности, характера человека (неотчуждаемый признак): *у него темные волосы / карие глаза / добрый характер;*

- при выражении оценки: *у тебя красивое платье, у вас интересный доклад;*

- при описании настроения, состояния человека с указанием симптомов: *у меня температура (кашель, насморк, озноб); у меня высокая температура / сильный кашель / небольшой насморк; у меня хорошее / плохое настроение;*

- при указании на событие: *у нас сейчас перерыв (урок, репетиция, собрание, встреча).*

Анализ языкового материала показывает, что русская посессивная конструкция «*у кого (есть) что*» имеет много особенностей. Предложенный подход к объяснению этого материала позволяет минимизировать трудности, с которыми могут столкнуться студенты, изучающие русский язык.

## **ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В УСЛОВИЯХ ЕСТЕСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ**

*Мухортова О. Д.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Методика преподавания русского языка как иностранного студентам-нефилологам, обучающимся в условиях естественной языковой среды, в качестве одного из важнейших дидактических принципов всегда выдвигала принцип комплексного коммуникативного подхода к формированию компетенций в четырех основных видах речевой деятельности: чтении, аудировании, письме и говорении [1].

В настоящее время наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и приобретения чисто коммуникативных компетенций в качестве цели обучения речь идет лишь коммуникативной ориентации учебного процесса. Появление новой перспективы заключается в расширении целей образования, результатом которого должна быть не только и не столько коммуникативная, сколько межкультурная компетенция, так как язык есть органическая часть культуры и отдельно от языка и культуры не существует.

Определяя сферы общения иностранных студентов, обучающихся на постсоветском пространстве и, в частности в Украине, можно указать на учебно-профессиональную, социально-бытовую, общественно-политическую, административно-правовую и социально-культурную сферы, в которых иностранные студенты могут реализовать приобретенные навыки в разных видах речевой деятельности.

Нет сомнений в том, что из всех вышеперечисленных сфер наиболее значимой для преподавателей русского языка как иностранного является учебно-профессиональная и социально-культурная сферы.



По мнению методистов, практическое овладение иностранным языком успешнее всего происходит в условиях естественной языковой среды. Следует заметить, что языковая среда сама по себе не ведет к автоматическому овладению иностранным языком. Лучшим результатом погружения в естественную языковую среду без одновременного сознательного изучения языка может быть лишь его пассивное понимание без возможности активного использования. Таким образом, языковая среда является необходимым условием изучения любого языка, в том числе и русского как иностранного. Необходимо заметить, что языковая среда не может быть только языковой. Она всегда настолько же языковая, насколько и культурная. Именно культурный компонент является содержательным и определяет, о чем говорить [2], поэтому важно познакомить учащихся с особенностями страны изучаемого языка, тем самым предотвращая возможное возникновение разного рода недоразумений при первом знакомстве с новой культурой.

Аутентичные источники языковой информации приближают образовательный процесс к ситуации реального использования языка и значительно влияют на повышение мотивации учащихся. В качестве аутентичных методических материалов могут выступать литературные произведения небольшого объема, СМИ, Интернет, фильмы, предметы ежедневного обихода. Последние не только нашли отражение в материалах рабочих тетрадей для студентов, но также являются идеальными источниками языковой информации во время внеаудиторной работы (при проведении разнообразных экскурсий по городу, в музеи, выставочные залы и культурные центры, конференций, конкурсов, концертов). При работе с учащимися начального уровня наиболее доступными источниками языковой

информации могут быть вывески, объявления, расписания движения транспорта или работы заведений, схема станций метрополитена, меню, визитки, прейскуранты. Такое знакомство не только способствует непосредственному погружению в естественную языковую среду, но и повышает мотивацию, которая дает студентам уверенность в знаниях настоящего, живого языка.

Применение образовательных игр для отработки изучаемого материала также способствует существенному повышению мотивирующего потенциала. Согласно дифференциальной теории эмоций С.С. Томкинса, К.Е. Изарда и др., в когнитивной психологии эмоции образуют одну из основных мотивационных систем человека. Данная теория исходит из первичности аффективного момента в познании. Это означает, что когнитивная система включается непосредственно после начала эмоционального процесса. Игровая деятельность эмоционально насыщена, тем самым ее использование в образовательном процессе, в частности при изучении русского языка как иностранного, способствует повышению мотивации учащихся.

Во время учебной работы со студентами применяются различные виды образовательных игр – лексические и синтаксические игры (слова с пропущенными или перепутанными буквами, предложения с переставленными словами); игры на тренировку памяти, где нужно соотнести слово с картинкой; ролевые игры, воспроизводящие разнообразные ситуации ролевого общения.

#### Литература

1. Клубукова Л.П., М. Сардиньяс Варгас. Особенности преподавания русского языка студентам нефилологического профиля в условиях

наличия или отсутствия языковой среды. // Русский язык за рубежом. – № 4. – М., 1989.

2. Брагина Л.В. Краткосрочное обучение англоговорящих студентов повседневному общению на русском языке. // Русский язык за рубежом. – № 6. – М., 2010.

## **ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА» ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН**

*Нестеренко А. К.*

*Харківський національний медичний університет*

Останнім часом зростає попит на високоосвічених фахівців в усіх галузях знань. Українська система вищої освіти пропонує комплекс заходів для підготовки кваліфікованих кадрів як серед вітчизняних студентів, так і серед іноземних громадян. Здебільшого студенти з інших країн вступають до медичних закладів освіти нашої держави, що спричиняє особливі вимоги до рівня підготовки таких фахівців. Адже основною умовою успішного навчання й опанування всіма вміннями та навичками майбутньої професії є адаптація іноземців у чужому для них мовно-культурному середовищі. Значна роль у цій адаптації відводиться дисциплінам гуманітарного профілю, які покликані розвинути комунікативні та поведінкові навички громадян з інших країн.

Велике значення під час навчання й адаптації іноземних громадян, на наше переконання, має наявність ілюстративного матеріалу (малюнків, таблиць, схем), що значно полегшує процес

запам'ятовування нової інформації. З огляду на це, поряд із звичайними вправами на складання діалогів, переклад фраз і текстів, відпрацювання розмовних конструкцій тощо, ми пропонуємо іноземним студентам блок завдань, проілюстрованих відповідним унаочненням. Так, до останньої редакції практикумів з української мови увійшла низка вправ на опис зображених людей чи предметів, підпис тематичних малюнків (одяг, меблі, канцелярське приладдя). Ми переконані, що такі завдання не лише сприяють кращому запам'ятовуванню та розвитку зв'язного мовлення, але й забезпечують зв'язок навчального матеріалу з розмовними темами. Наприклад, малюнки застосовуються при вивченні зовнішності та характеристики одягу (у межах теми «Прикметник як самостійна частина мови»), опису інтер'єру (при опануванні тем «Іменник» та «Прислівник»), визначення часу (тема «Числівник»), створенні діалогів між продавцем і покупцем (теми «Прикметник», «Займенник», «Числівник») тощо.

Не менш важливим видається ілюстрування теоретичного матеріалу дисципліни (особливо з огляду на те, що згідно з навчальним планом студентам пропонуються лише практичні заняття, а теорія частково залишається на їхнє самостійне опрацювання). Наявність схем і таблиць дає змогу систематизувати й узагальнити теоретичний матеріал, чітко виділивши головні моменти, на які слід звернути увагу. Крім того, у разі пропуску заняття студент може самостійно підготуватися до його відпрацювання, використовуючи ілюстрований теоретичний матеріал з посібника.

Однією з пріоритетних технологій у підготовці іноземних громадян вважаємо використання звукових і зорових інтерактивних засобів навчання, які не лише моделюють певну розмовну ситуацію, але й допомагають створити відповідний психологічний клімат у групі.

Певна частина мультимедіа (насамперед електронні презентації) покликані, крім навчання, сприяти ще й культурному вихованню іноземних громадян, розумінню ними особливостей менталітету українського народу. Тому викладачі кафедри залучають до навчального процесу електронні презентації та інші види унаочнення, приурочені до таких подій, як Новий рік, Різдво, дні народження видатних постатей української літератури та освіти (Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка, Іван Огієнко, Христина Алчевська) та ін.

На наше переконання, під час навчання студентів з інших країн доцільно залучати також перекладні словники, тематичні розмовники для англомовних і російськомовних студентів, навчальні відеофільми, які ілюструють комунікативні ситуації за темами «Знайомство», «Моя сім'я», «У магазині», «На вулиці», «У їдальні», навчально-ознайомчі відеоролики «Україна», «Харків», «Українські традиції та свята», «Міста України», «Історія української держави» та ін.

Отже, ілюстративний матеріал є одним з елементів навчання іншомовних громадян, а також складником їх мовної та психологічної адаптації в умовах іншої культури поведінки. Тому вкрай необхідним є не лише залучення мультимедіа, схем, малюнків та іншого ілюстративного матеріалу, але й постійне його вдосконалення відповідно до мінливих вимог сучасного суспільства.

#### Література

1. Бондар В. І. Дидактика : підручник / В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Педагогіка в запитаннях і відповідях : навч. посібник / Л. В. Кондрашова, О. А. Пермяков та ін. – Київ : Знання, 2006. – 252 с.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М. М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2007. – 560 с.

## ПОНЯТТЯ «СРОДНОСТІ», «ВНУТРІШНЬОЇ ЛЮДИНИ» ТА «СЕРЦЯ» В ТВОРЧОСТІ Г.С. СКОВОРОДИ

*Нос Н.М.*

*Український державний університет  
залізничного транспорту*

Творчість Г.С. Сковороди посідає особливе місце в історії української та європейської літератури. Мандрівний філософ та поет, він є однією з найзагадковіших постатей українського літературного бароко. Загадковість і суперечливість мислителя виявляється не тільки в його світобаченні, а й у тому, що досить важко визначити, де закінчується філософія і починається художня література в його творчості, і навпаки. Кількість робіт про Сковороду росте з кожним роком, так само, як і кількість розбіжних думок про нього. Д. Чижевський багато років тому, в далекому 1933 році, у своїй книжці «Філософія Г.С. Сковороди» писав так: «Тепер є не менше, ніж 250 великих та малих праць, присвячених Сковороді...В цих працях – можна сказати без перебільшення – висловлено, напевне, не менше, ніж 250 різних поглядів на Сковороду...» [1, с. 3]. На даний час ми можемо казати про досить вражаюче число – більш ніж п'ять тисяч робіт про Сковороду.

На тлі цих різноманітних досліджень все ж таки залишаються центральними ідеї «сродної праці», «серця» та «внутрішньої людини». «Сковороду мало цікавить філософія природи, теорія буття чи пізнання – він прагне збагнути ество людини...» [1, с. 100]. Поняття «серце» у творчості Сковороди нерозривно пов'язане з поняттям «внутрішньої людини». На думку мислителя, «внутрішня людина» –

це доказ того, що щастя можна досягти шляхом самовдосконалення. А самовдосконалення – це вміння отримати мудрість, тобто знання, через серце. «Серце» у Сковороди – не фізичне явище, а невидимий зовні світ, це зв'язок людини з Богом. Внутрішня людина – це не абстрактна, а нова людина, яка знайшла «сродність» і яка пізнала таємний Божий закон. Особливо виразно Сковорода висвітлив «сродність» в діалозі «Розмова, звана Алфавіт, чи Буквар світу», а також у «Байках Харківських».

В «Розмові...» Сковорода повчає, що треба вибирати ремесло не модне та прибуткове, а таке, яке буде приносити задоволення і втіху серцю. В цих двох творах присутній образ Бджоли. В «Розмові...» мислитель порівнює людину, яка вибрала чужу для себе працю, із бджолою, яка не може вилетіти на медоносні луки в сонячний день із-за того, що замкнена в світлиці. А у «Байках Харківських» «бджола уособлює... мудрого чоловіка, який пізнав свою «сродність», тобто закарбовану в серці галузку Божого промыслу, вроджену Божу волю та його таємний закон, котрому підлягає все твориво» [2, с. 41].

Л. Ушкалов, дослідник українського бароко, в одному із розділів своєї книги «Сковорода та інші: Причинки до історії української літератури» наводить цікаві статистичні дані, які свідчать про те, що саме «філософія (чи теологія) серця» – центральна тема в творчості великого мислителя. Слово *серце* Сковорода вживає 1146 разів, прикметник *сердечний* - 106 разів, отже загалом 1252 рази. Якщо порівняти ці дані зі статистикою «божеських» слів, то виходить, що серце вживається Сковородою всього лише в 2 рази рідше, ніж слово Бог, на 18,7% більше, ніж Господь, і в 2,4 рази частіше, ніж Ісус Христос» [2, с. 83].

Література

1. Ушкалов Л. Григорій Сковорода [Текст] / Л. Ушкалов.- Х.: Фоліо, 2013.- 123 с.
2. Ушкалов Л. Сковорода та інші: Причинки до історії української літератури [Текст] / Л. Ушкалов.- К.: Факт, 2007.- 552 с.
3. Чаплыгин А.К. Моя Сковородиана [Текст] / А.К. Чаплыгин.- Х.: Лидер, 2015.- 288 с.

## **О РОЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО - ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН**

*Овчаренко В.Г.*

*Национальный фармацевтический университет*

Обучение русскому языку как иностранному является сферой, где, помимо методических исследований, большое внимание уделяется проблеме адаптации иностранных студентов к условиям жизни и учебы в Украине. Преподавателям русского языка как иностранного хорошо известно, что на начальном этапе обучения многие студенты сталкиваются с трудностями не только в изучении русского языка, но и в общении с окружающими, с акклиматизацией, с условиями жизни и т.д.

Процесс адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде – процесс сложный и многоступенчатый, ведущая роль в котором принадлежит преподавателю. Начальный этап обучения студентов-иностранцев на подготовительном факультете связан со сложными социологическими, психологическими, общеобразовательными и воспитательными задачами. Эти задачи обусловлены многонациональностью контингента иностранных



студентов, социальными и классовыми различиями, новыми условиями жизни, незнанием языка, образа жизни украинского народа, различным уровнем подготовленности по общеобразовательным предметам, различной религией. Эти особенности и обуславливают специфику обучения студентов-иностранцев на подготовительном факультете.

Формы и методы проведения различных внеаудиторных мероприятий разнообразны, но все вместе они представляют собой единый учебно-воспитательный процесс, построенный на взаимопонимании. В связи с этим внеаудиторные формы работы на начальном этапе обучения имеют большое теоретическое и практическое значение в плане повышения уровня владения русским языком, позволяют глубже усвоить теоретические знания. Студенты вовлекаются в подготовку внеаудиторных мероприятий, что является большим стимулом для их непосредственного участия в жизни факультета. В процессе подготовки и проведения внеаудиторных мероприятий создаются условия для совершенствования речи, естественного речевого общения.

Обучаясь на подготовительных факультетах украинских вузов, студенты-иностранцы не только изучают русский язык и другие предметы – биологию, химию, физику, математику, информатику, страноведение, но и занимаются спортивной деятельностью, знакомятся с украинским образом жизни, участвуют в культурно-массовых мероприятиях, в работе студенческих научных конференций, и в дальнейшем поступают на первый курс университетов Украины.

Во время обучения на подготовительном факультете со студентами проводятся беседы, посвященные ознакомлению с

обычаями и традициями Украины, с правилами обучения и поведения в высшем учебном заведении, организуются экскурсии в театры, музеи, на выставки, выезды за город на лыжах, катание на коньках. Преподаватели русского языка, они же кураторы групп, также посещают общежитие с целью оказать помощь в организации быта студентов. Работа в этом направлении строится с учетом всего комплекса менталитета иностранных учащихся.

Манера общения куратора с иностранными студентами, доброжелательность ко всем членам группы имеют большое значение для установления благоприятных деловых и межличностных отношений как у преподавателя со студентами, так и между студентами. Понять, терпеливо выслушать, изнутри посмотреть на проблемы студента, помочь выйти из трудной ситуации – это и есть непосредственная работа куратора.

Перед преподавателем-куратором группы иностранных студентов стоит масса воспитательных задач, которые он должен решить. Воспитание активной личности, готовой общаться со студентами разных национальностей на принципах дружелюбного отношения, помощи и взаимовыручки - основная цель учебно-воспитательного процесса на подготовительном факультете.

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ НА ПУТИ К КОММУНИКАЦИИ**

*Овчинникова А.С., Помазун О.В.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

В настоящее существует множество методов обучения, в том числе и новаторских. Каждый их этих методов по-своему интересен.

Ориентируясь на цели и задачи обучения, преподаватели могут изменять их. Известно также много методов обучения и их модификаций, но не найден еще универсальный метод. Это говорит о том, что оптимальность метода определяется конкретными целями, задачами и условиями обучения. Современная педагогика считает, что наилучший метод, обеспечивающий как количественный, так и качественный результаты деятельности преподавателя, это полиметод, который основан на взаимодействии различных педагогических методов, что связано с дидактическими возможностями преподавателей и студентов.

Следует подчеркнуть, что современная методика обучения должна ориентироваться на сочетание разнообразных форм и методов при коммуникативном подходе в обучении. Необходимо учитывать возрастные и психологические особенности студентов, степень сформированности личности, стремление к овладению языком. Овладение русским языком предполагает развитие у студентов коммуникативной компетенции, основу которой составляют коммуникативные умения, сформированные на базе языковых знаний и навыков, а также лингвострановедческих.

При выборе метода или методов главным является вопрос их эффективности.

Метод – это средство достижения цели, упорядоченная деятельность, направленная на достижение этой цели. Без соответствующих методов невозможно реализовать цели и задачи обучения.

Использование различных методов должно входить в любую систему обучения языку: формирование навыков произношения,

использование лексического материала или грамматически правильное оформление высказывания.

Необходимо обратить внимание на психологические аспекты взаимодействия студентов и преподавателей. А эффективность учебного процесса во многом определяется умением преподавателя организовать общение со студентами. В процессе обучения происходит взаимодействие преподавателя со студентами и студентов друг с другом, то есть их совместная деятельность. Огромную роль играет взаимопонимание между ними, что является психологической основой сотрудничества. Для продуктивности общения необходим преподаватель в диалоге должен незаметно управлять контактами. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя играет здесь большую роль: очень важно знать психологические особенности студентов. Еще одной особенностью методов, применяемых при обучении в высшей школе, является опора на родной язык. Родной язык – это фундамент, на котором строится новое языковое здание. Студент осмысливает все действия, поступки, всю информацию на своем родном языке и лишь тогда переходит к мышлению на другом.

Существуют признанные всеми принципы преподавания иностранных языков. Самый важный из них: необходимо говорить со студентами не только «о русском», но и «по-русски», давая им возможность больше практиковаться. Студенты должны общаться на изучаемом языке, выражать на нем свои мысли и чувства, а задача преподавателя – помогать им в этом.

А методы, с помощью которых он будет достигать цели, не столь важны. Обучение должно быть эффективным.

Изучение иностранного языка – это индивидуальный процесс, и подходить к нему с жесткими мерками оценки той или иной методики

просто неправильно. Не к каждой конкретной теме подойдет один и тот же метод. От умения преподавателя правильно организовать урок и выбрать метод обучения зависит во многом эффективность учебного процесса. Преподаватель же поднимает интерес студентов к изучению языка и развивает их самостоятельность, обучает работе с различными источниками.

Для того чтобы овладеть русской речью, необходима языковая подготовка. Начальный этап важен не только для самого процесса обучения, но и для овладения языком в дальнейшем. Наиболее частотные лексические единицы и базовая грамматика необходимы для всех, для будущего врача в частности. Языковая подготовка невозможна без применения грамматико-переводного метода.

Знания грамматики и лексики чаще всего бывают недостаточными: на языке надо уметь свободно общаться, с легкостью выходить из сложных ситуаций. И коммуникативный метод обучения иностранному языку направлен на отработку этих навыков. Он предполагает развитие устной речи. Изучение языка по этой методике начинают с запоминания слов и выражений, потом подводят грамматическую базу. В процессе обучения студенты осваивают устную и письменную речь, перевод текстов на слух и чтение. Научить студента разговаривать на иностранном языке легко и относительно грамотно – главная цель. Применение коммуникативного подхода в обучении требует от преподавателя высокой квалификации. Роль преподавателя в процессе обучения очень велика: он должен быть открытым для общения, располагать к себе, знать все оттенки значений слов и выражений языка, уметь донести их до студентов. Чтобы сделать занятия интересными, ему необходимо постоянно применять разнообразные виды учебной деятельности, брать на себя

различные роли: преподавателя, организатора общения, оппонента в дискуссиях. Грамматико-переводной способ обучения направлен на академическое изучение языка: он дает углубленное понимание грамматической структуры, устойчивый навык письменной речи.

Грамматико-переводной метод имеет свои положительные стороны: он позволяет усваивать грамматику иностранного языка на очень высоком уровне; этот метод приемлем для студентов с хорошо развитым логическим мышлением, которые воспринимают язык как совокупность грамматических формул.

Недостатком этого метода является то, что он создает идеальные условия для возникновения «языкового барьера», так как человек в процессе обучения начинает не говорить, а просто комбинировать слова посредством правил.

Важной задачей преподавателя является создание различных ситуаций общения на занятиях, используя разные приемы работы.

Важным также считается приобщение студентов к культурным ценностям народа-носителя языка. Большое значение имеют аутентичные материалы.

Коммуникативный метод нацелен на успешное развитие способностей к устному общению, создает у иностранца дополнительную мотивацию к изучению языка, которая и обеспечивает заинтересованность студентов, а значит, эффективность и результативность занятий. Этот способ больше всего подходит студентам, уже имеющим определенную грамматическую и лексическую базу (закончившим подготовительный факультет).

Прямой метод используется на продвинутом этапе обучения или же при обучении русскому языку в стране изучаемого языка.

Мастерство же преподавателя, работающего по традиционной методике, коммуникативной или прямой, определяется умением сопрягать все аспекты и направления в едином эффективно работающем комплексе, где реализуется принцип, когда видимый конечный результат оказывается на порядок выше простой суммы исходных элементов, то есть количество переходит в качество. Изучение же и применение новейших методов обучения иностранному языку и анализ результативности представляет собой важную и интересную тему для дальнейшего исследования.

#### Литература

Бим И. Л. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей // Иностранные языки в школе. – №1, 1989

Вайсбурд М. Л.: Методы обучения. Выбор за вами.// Иностранные языки в школе. – № 2, 2002.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. – Москва, 1980.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедческое преподавание русского языка как иностранного. – Москва, 1983.

Кабардов М. К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком. Москва, 1983.

## **ENGLISH ACADEMIC WRITING AS AN ASPECT OF POSTGRADUATE TRAINING**

*Petrova O.B.*

*Kharkiv National Medical University*

Current intensification of international cooperation in education requires certain level of English fluency as a priority for the university teaching staff professional development (PD). Thus, English academic writing is a significant aspect of postgraduate training.

Writing communication is of great value in modern world, especially concerning research and development (R&D) area. Postgraduate learners have to attain the English for academic purposes (EAP) course objectives and acquire writing skills which are defined as productive activity and are included in general tasks of higher and postgraduate education. Academic essay writing skills are trained through regular growing challenges which are to be completed in practical tasks. English language course is focused on academic writing, in particular, education papers in English. Functional genre-based approach is preferred. Attention is paid to genre conventions, structure features, correct language use. The trainees are intended to be able to present writing skills in developing well-structured texts on the proposed topics of interest, thus building their writing style for better prospects in academic career become available.

It must be considered that life-long learning concept supposes teacher's permanent PD, in particular via English medium professional communication. Widening and deepening special knowledge could be realized by R&D writing tasks, such as publication of research articles and abstracts, designing conference posters and presentations. English course involves comprehensive training to optimize acquiring the proper level in foreign language usage, supposing independent writing activity adequate to specific requirements for different types of articles in international journals. The course subject-matter contains really useful material for professional practice, as well as the practical tasks. English language course contributes



greatly to the creative thinking formation and postgraduate professional development.

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ЛАТИНСЬКИХ НАЗИВНОГО І РОДОВОГО ВІДМІНКІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

*Полянська О. М.*

*Харківський національний медичний університет*

Відомо, що значна кількість сучасних мов є нащадками латинської та давньогрецької. В медичних закладах вивчення давніх мов, зокрема, латинської є обов'язковим, адже усі галузі медичної термінології базуються на лексиці латинського та давньогрецького походження. Кожна мова має свою специфіку, особливості, закономірності, тому при викладанні іноземної мови необхідно знати мовні розбіжності та проводити паралель між їх граматичними структурами.

У ході війн і тісних торгово-економічних відносин переважна частина латинських слів увійшла у побут англійської мови. Саме через це англійським студентам набагато легше запам'ятати латинські слова, адже порівняно з англійськими, вони є спільнокореневими. Наприклад, англійське слово перелом – «fracture» – латинською перекладається як «fractura, aef»; алергія – «allergy» – «allergia, aef»; ін'єкція – «injection» – «injection, onisf». Але можуть виникнути труднощі з граматичними категоріями іменників. На відміну від латинської, англійська мова не є флективною, а отже, іменники не відмінюються, у той час, коли в латинській мові, так само як і в українській, відмінок іменників є невід'ємною його частиною. Відмінок іменника – це граматична категорія, що служить для вираження відношення певного іменника до інших слів у реченні. У

сучасній англійській використовуються лише два відмінки: називний, що вказує на підмет – граматично незалежний член речення, і родовий або присвійний, що виражає приналежність об'єкту до суб'єкта. Називний відмінок – англійською «Nominative case»дістає подібний еквівалент у латинській мові – «Nominativus»; присвійний же відмінок, «Possesive case», характеризується родовим відмінком, латиною – «Genetivus». Щодо інших латинських відмінків, то вони дістають своє відображення в англійській за допомогою прийменників, які мають фіксоване значення. Більшість латинських медичних термінів представлені називним та родовим відмінками, що англійською мовою проявляються за допомогою прийменника «of», який вказує на власника того предмета/об'єкта, що пишеться перед ним. Наприклад: латинський анатомічний термін «venacordis» англійською перекладається як «veinoftheheart», де можна побачити, що слово, написане перед прийменником «of» має безпосереднє відношення до іменника, написаного після прийменника, як висновок: вена відноситься до серця – укр.: «вена серця». Аналогічно до цих закономірностей перекладаються наступні терміни: англ.: «cortex of the brain» – лат.: «cortexcerebri» – кора головного мозку; англ.: «root of a tooth»–лат.: «radixdentis»; англ.: «aman'sbody» – лат.: «corpushominis» – тіло людини, де згідно з правилами англійської граматики, присвійний відмінок також може виражатися шляхом додавання апострофа із флексією «s» до іменника, що характеризує володіння. Можна зробити висновок, що перший іменник в обох мовах є головним, тобто, стоїть у загальному – називному відмінку, а другий іменник в латинській мові та англійській (той, що керується прийменником «of») – у родовому або присвійному.

Необхідно зазначити, що для того, щоб перекласти англійський термін латинською мовою важливо не лише опанувати правила перекладу термінів, але й також знати словникову форму латинського іменника та вміти знаходити його відміну і основу.

## **У ИСТОКОВ УКРАИНСКОЙ ФИЛОСОФИИ**

*Помазун О.В., Овчинникова А.С.*

*Харківський національний медичний університет*

Почти три тысячелетия отделяют нас от той эпохи, когда жил и творил один из крупнейших мыслителей XVII века выдающийся философ, педагог, поэт и композитор Григорий Саввич Сковорода. Но феномен этой неординарной личности до настоящего времени полностью не раскрыт.

Великий философ и богослов, один из первых оригинальных философов не только в Украине, но и в России, родился в 1722 г. на Гетманщине в селе Чернухи и был сыном казака. Так как у мальчика был хороший голос, отец отдал его в Киевскую Духовную Академию, где он учился и пел в хоре. Затем его отправили в царскую капеллу в Петербурге. Через некоторое время он вернулся в Киев, где продолжил свою учебу. Учителями Григория были знаменитые профессора философии и богословия Феофан Прокопович и Георгий Конисский, который познакомил Сковороду с духовными стихами и драмами.

Пройдя все классы Академии, но не закончив ее, Сковорода уехал за границу в Венгрию, куда его пригласили для церковной службы. Он совершал поездки в Вену, Пресбург и другие города, знакомился с иностранными учеными. Сковорода хорошо говорил по латыни, по-немецки, хорошо знал греческий и во время встреч с образованными

людьми много узнал такого, что было нельзя узнать в России и Украине.

После знакомства с произведениями греческих и латинских философов и немецких богословов Григорий Саввич стал внимательно изучать Библию. Когда ему исполнилось 30 лет, Сковорода вернулся в Украину очень ученым человеком, но и здесь продолжал свое образование. Его любимыми книгами были философские и богословские произведения Сократа, Платона, Демосфена, Горация, Цицерона, Овидия, Климента Александрийского, Дионисия, Ареопагита и др. Главной же книгой для него была Библия. Большую часть книг он читал в оригинале. Сковорода хорошо знал учение греческого философа Платона и его стихи, а также учение восточных учителей церкви.

По возвращении из-за границы он работал учителем в Переяславском коллегиуме, домашним учителем в семье помещика, путешествовал, а в 1759 г. получил место преподавателя Харьковского Коллегиума, в котором проработал 10 лет.

Сковорода одевался очень просто, ел один раз в день – поздно вечером; мясо и рыбу не употреблял, а питался только овощами и пил молоко; спал не более четырех часов в сутки. Вставал рано и в любую погоду шел пешком за город на прогулку, всегда был весел, всем доволен, словоохотлив, вежлив со всяким; любил навещать больных, добрым словом помогать людям, попавшим в беду, разделить последнее с бедными, был набожным, но вера его не была слепой.

Большую часть свободного от работы времени проводил в беседах с людьми, и это привело его к тому, что он сменил должность преподавателя Коллегиума на положение странствующего учителя всего украинского народа.

Философ много путешествовал, но любимым краем для него была Слободская Украина и Харьков. Он жил в монастырях у священников, у образованных помещиков; переходил из одного села в другое; любил жить в одиночестве – так лучше было ему писать философские произведения. Сковорода любил петь, играл на нескольких музыкальных инструментах, сам писал музыку и стихи. Совсем отказался от денег.

Так как Сковорода обращался к людям с новыми идеями, которые должны были преобразовать общество, он хотел, чтобы его философские и богословские взгляды распространялись в обществе. Своим словом, письмами, рукописными произведениями и собственной жизнью он нес в народ свои мысли, свою философию. Он учил так, как жил, а жил так, как учил.

Цензура не разрешала печатать его произведения, но они были достаточно широко распространены в рукописях.

Философское учение Г.С.Сковороды, изложенное в его диалогах и трактатах, исходит из идеи трех миров: макрокосма, или Вселенной, микрокосма, или человека, и третьей, «символической» реальности, связующей большой и малый мир, идеально их в себе отражающий; ее наиболее совершенный образец есть, по Сковороде, Библия. Каждый из этих миров состоит из «двух натур»: видимой («тварь», сотворенный мир) и невидимой («бог»). В поиске невидимой природы через видимую состоит, по учению Сковороды, основная проблема человеческого существования, которая решается в подвиге самопознания, в обнаружении «внутреннего», «сердечного», «единого» человека. Постоянный интерес к библейской проблематике сочетается у Сковороды с интересом к античному философскому наследию.

Социальные и педагогические взгляды Сковороды основаны на учении о «сродности», «сродном труде». «Сродность» каждого человека к определенному виду деятельности, физической или духовной, выявляется через самопознание; человек, распознавший свою «сродность», становится по-настоящему счастлив. Согласно Сковороде, только через духовное устройство отдельной личности можно прийти к идеалу совершенного человеческого общества. Так как не всякий человек способен к творческому усилию самопознания, возникает проблема социальной педагогики.

Демократизм стиля, диалогическая форма выражения идей еще при жизни Сковороды способствовали широкой популярности сочинений и личности странствующего философа.

Умер Г.С.Сковорода в 1794 г.в возрасте 72 лет и был похоронен в селе Пан-Ивановке. На его могиле надпись: «Мир меня ловил, но не поймал».

Творческое наследие Г.С.Сковороды как философа, сформировавшееся на различных этапах развития отечественной философии и научной философии как научной дисциплины, затрагивает многие актуальные на сегодня проблемы. Следовательно, для того чтобы понять в чем актуальность философии Сковороды для нас, необходимо понять его философию с точки зрения того времени, когда жил и творил великий мыслитель, поставленный в один ряд с выдающимися учеными и древними философами: «украинский Ломоносов», «русский Сократ».

#### Литература

1. Громов М.Н. Козлов Н.С. Русская философская мысль X-XVII вв. учеб.пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1990.

2. Два століття сквородіани. Бібліографічний довідник/укладачі: Леонід Ушкалов, Сергій Вакуленко, Алла Євтушенко: загальний нагляд та наукова редакція Леоніда Ушкалова. – Харків: Акта. 2002. – 528с.
3. Костюк Г.С. Русско-украинские связи в формировании передовой отечественной психологической мысли. //Известия АПИ РСФСР,1955. Вып 65.
4. Марченко О.В. Григорий Сковорода, его жизнь, сочинения и учения // Духовный алфавит. Григорий Сковорода и литература его времени. – М., 2000.
5. Чижевський Д Нариси історії філософії на Україні//Чижевський Д. Філософські твори у 4 т./ під заг.ред В.Лісового. – Київ: Смолоскип. 2005. Т.1. С. 165-388.

## **G. SKOVORODA'S PEDAGOGICAL WORK IN THE CONTEXT OF CULTURE OF GRAECO-ROMAN ANTIQUITY**

*Prasko A.Yu., Sherstova K.I.*

*Kharkiv National Medical University*

Gregory Skovoroda's work was considered and studied in the light of culture of Graeco-Roman antiquity by many scientists. This issue was analyzed in the following scientific papers: "Ukrainian Errant Philosopher Gregory Savvich Skovoroda" («Украинский странствующий философ Григорий Саввич Сковорода») [1], "I know the person..., Gregory Savvich Skovoroda: Poetry. Philosophy. Life." («Знаю человека..., Григорий Саввич Сковорода: Поэзия. Философия. Жизнь») [2], "Gregory Savvich Skovoroda" («Григорий Саввич Сковорода») [6], "Skovoroda's Philosophy and Thinking Style" («Философия и стиль мышления

Сковороды») [3], “Gregory Skovoroda and Antique Culture” («Григорий Сковорода и античная культура») [5] and others.

Skovoroda is known to be respectful of antique word men all through his life. It is evident from his communication in the Latin and Greek languages, interest in literature of antique poets and writers regarding their literary heritage as that kind of “...humanitarian literature which ... inspires to everything that is beautiful and useful...” («...гуманитарной литературой, которая ... вдохновляет на всё прекрасное и полезное ...») [4:399].

One of the sources of studying Skovoroda’s educatory and pedagogic ideas is represented by his epistolary heritage. Thus, analyzing communication of *the Philosopher* with his followers one can find a lot of lessons, pieces of advice, meditations aimed at development of high Christian moral and spirituality and also those aspects which encapsulate pedagogical issues. In order to solve them, *the Philosopher* often cited wise thoughts of antique philosophers (Aristotle, Vergil, Hippocrates, Horatio, Demosthenes, of Latin or Greek writers and poets.

It should be noted that when communicating with his follower M.I. Kovalinsky Skovoroda cited the original sayings of antique wise men. For instance, when, in order to involve his student in communication in the letter dated January 27, 1763, Skovoroda, referring to a wide citation of Plutarch concerning sincerity and insincerity in human relationship, admitted the following: “As far as I do not have what to tell you, then through my mediation you will talk to Plutarch, a man full of faith and honesty, the most outstanding one among those people who devoted themselves to real muses” («Поскольку теперь мне нечего тебе сказать, то через мое посредничество с тобой будет разговаривать наш Плутарх – муж, полный веры и честности, самый выдающийся из тех, кто



посвятил себя настоящим музам») [1:410]. In this way *the Teacher* was emphasizing not only his deep knowledge in the field of antique philosophy, but also was trying to encourage his student to improve knowledge of the Latin and Greek languages, because in his own opinion “one and the same issue is discussed by a Latin man and a German man differently ... , consequently, when we translate something from Latin it is always necessary to consider traditions and features of the language not being limited by sense presentation and word meaning” («... об одном и том же предмете латинянин говорит так, а немец иначе ... таким образом, когда мы что-нибудь переводим с латыни, всегда следует учитывать традиции и свойства языка, не ограничиваясь передачей смысла и значения слова») [4:460]. In addition, Skovoroda promoted reading books in the original as it could not but improved understanding of thought transfer accuracy and served as good didactic material in learning of the Greek and Latin languages.

In order to inculcate love for antique literature in a favorite student, Skovoroda advised him to read and reread not many but a few best authors admitting that “quality should exceed quantity” («стоит читать не так много по количеству, как много по качеству») [4:460]. In this area Skovoroda advised to read Cicero’s works admitting that they embodied “pure and spotless lightness and magnificence of the Latin language which composes the basis for a clear and right style” («чистую и незапятнанную легкость и изящество латинского языка, что составляет основу ясного и правильного стиля»); considered careful reading of Terence, Plautus, Caesar “who do not have luxuries or highfaluting” («в которых нет всяких излишеств или напыщенности») to be useful; recommended works of Persius, Virgil, Horatio, and Ovid. Special attention should be paid to the study of works written by Claudius. That was the reason *the Teacher*

advised his followers to keep this poetry “in the heart, eyes and even better in the head and memory” («в сердце, в глазах, а еще лучше в голове и в памяти») to imitate it [1: 460-461].

It should be added that Skovoroda was always trying to engage his pupils in understanding the necessity of constant self-education expressing not only his own thoughts but also referred to wisdom of ancient thinkers “Remember that nothing flies as fast as youth” («Помни, что ничто не проходит так быстро, как юность») [4:412].

Skovoroda’s commitment to antique heredity significantly influenced his followers’ work, promoted development of their cognitive interest, world view, understanding of moral values as an effective factor of personal harmonious development.

### References

1. Багалей Д.И Украинский странствующий философ Г.С. Сковорода (с приложением статьи М.И. Яворского «Сковорода и его общество») /Д.И. Багалей // Библиотека журнала «Путь просвещения». – Харьков: Типография Народного комиссариата просвещения, 1923. – 66 с.
2. Барабаш Ю. "Знаю человека..." Григорий Сковорода: Поэзия, философия, жизнь /Барабаш Ю.Я. – Москва: Издательство «Художественная литература», 1989. – 336 с.
3. Іваньо І. Філософія і стиль мислення Г. Сковороди // І.Іванько – К.: Наукова думка, 1983. – 270 с.
4. Сковорода Григорій Савич. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи / Григорій Савич Сковорода; Упоряд., вступ.ст. та приміт. І.В. Іваньо; АН УРСР. – Київ: Наукова думка, 1983. – 541 с.
5. Ушкалов Л.В. Григорій Сковорода і антична культура / Л. В. Ушкалов. – Харьков: ТОВ "Знання", 1997. – 180 с.

6. Эрн В. Ф. Григорий Саввич Сковорода. Жизнь и учение / Эрн Владимир Францевич // Москва: Директ-Медиа, 2016. – 394 с.

**ПРОГРАММА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ  
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ  
ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ УКРАИНЫ: СТРУКТУРА И  
СОДЕРЖАНИЕ**

*Пушкарева Е. Н.*

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина*

Для иностранных студентов, которые хотят получить образование в Украине на английском языке, но не имеют необходимого уровня языковой подготовки, в текущем учебном году на подготовительном отделении Центра международного образования ХНУ имени В. Н. Каразина были открыты группы английской формы обучения. Для данной категории студентов была разработана программа по английскому языку (авторы: доц. Колоколова А. А., ст. преп. Пушкарева Е. Н.), которая адресована преподавателям английского языка как иностранного, работающим на подготовительных факультетах (отделениях) с иностранными студентами. Программа рассчитана на 480-500 часов аудиторных занятий и ориентирована на студентов, которые приступают к изучению английского языка (вне зависимости от родного языка или языка-посредника).

В программе даются базовые сведения о структуре и системе английского языка. Программа включает следующие компоненты:

- 1) материал по фонетике;
- 2) грамматический материал (части речи и модели предложения);
- 3) лексические темы для изучения;

- 4) требования к уровню владения видами речевой деятельности;
- 5) формы организации контроля;
- 6) приложение (алфавитный лексический и тематический минимум).

Компоненты программы находятся в органической связи друг с другом, что является необходимым условием комплексного обучения различным видам речевой деятельности.

## **ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА**

*Рогаткина Е.А.*

*Харьковский национальный университет радиоэлектроники*

Уже давно вошли в образовательный процесс компьютерные информационные технологии, и преподаватели русского языка как иностранного уже не представляют без них своей деятельности. Идет постоянный поиск форм и методов обучения. Для этого создаются электронные пособия, которые, прежде всего, могут быть использованы при дистанционных методах общения со студенческой аудиторией. Здесь, конечно же, происходит обращение к мультимедийным технологиям и гипертексту, а также организация учебного пространства, в котором могут быть применены все виды речевой деятельности.

Электронное пособие должно соответствовать всем принципам, вытекающим из специфики предмета. Прежде всего, должен сохраняться принцип педагогического процесса, включающий в себя две основные составляющие: преподаватель и студент. Пособие должно создавать условия для коммуникации на русском языке, включать информационные и контролирующие моменты.

Электронное пособие предполагает самостоятельную работу студента в интерактивном режиме. Если обычное бумажное пособие представляет собой линейное изучение материала, то электронное – это многовариантный вход в систему обучения: учащийся может познакомиться с учебной информацией в той последовательности, скорости и глубине, которые ему наиболее приемлемы и понятны. Кроме того, студент может открывать несколько окон интерфейса одновременно, что позволяет ему сравнивать информацию, дополнять ее новыми данными. Это наиболее важная составляющая современного обучения.

Электронное пособие в отличие от учебника является источником решения частных задач, например, задачи изучения определенной темы. В нашем случае – это путешествие по разным городам Украины. Тем не менее, этот небольшой пласт в образовательной системе несет в себе очень важную смысловую и обучающую нагрузку. Электронное пособие является тем необходимым информативным источником, который выполняет функцию завершающего окончательного этапа в усвоении студентами грамматического и лексического материала.

В основе электронного пособия заложен гипертекст. «Гипертекст – способ организации текста, появившийся с внедрением в жизнь компьютерных технологий обучения, дает возможность читателю, работающему с одним текстом, мгновенно получить на экране другой (чаще всего, поясняющий, раскрывающий смысл некоторого понятия глубже, чем текст первоначальный), а затем вернуться обратно и продолжить чтение основного текста. Глубина "вложенности" текстов формально не ограничивается. Связь текстов между собой организуется с помощью гиперссылок (линков). Ссылки могут быть и перекрестными» [1]. Обучение по электронному пособию происходит

благодаря проникновению во все виды вербальной и невербальной информации, благодаря соединению аудио-, видео-, компьютерной графики. Здесь на помощь приходит также система гиперссылок, что делает учебный процесс максимально эффективным.

В электронном пособии активно представлены аудиовизуальные речевые ситуации, участником которых может быть сам студент. Речевые ситуации позволяют обучаемому погружаться в языковую среду, благодаря чему постижение иноязычной действительности происходит на более высоком уровне.

Электронные пособия – это пособия будущего, которые призваны формировать языковую компетенцию и увеличивать эффективность обучения русскому языку как иностранному.

#### Литература

1. <http://slovar.lib.ru/dictionary/gipertext.htm>

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ**

*Савченко Л.А.*

*Запорізький державний медичний університет*

Навчаючи студентів-іноземців згідно з Концепцією мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України, в єдності трьох напрямів: комунікативного, адаптаційного та загальнонаукового, - викладач повинен знаходити нові методи навчання, які б формували комунікативну, мовну і мовленнєву компетенції у процесі вивчення нерідної мови. Інтерактивна модель навчання у досягненні таких цілей є досить ефективною. Вона зацікавлює студентів, породжує

мотивацію до певної сфери діяльності та навчання загалом, вчить студентів ставити перед собою конкретні цілі та досягати їх.

Інтерактивне навчання – це навчання, яке передбачає співпрацю не тільки викладача і студентів, а й усіх членів групи між собою. У процесі заняття з використанням інтерактивних технологій важливою є така форма навчання як колективна взаємодія студентів-іноземців, яка досягається через обговорення завдань, ідей студентами та взаємодопомогу один одному у вирішенні поставлених завдань.

Під час використання інтерактивних технологій викладачу потрібно звертати увагу на точність визначення теми та мети заняття, відповідність запропонованих викладачем завдань поставленій темі та меті заняття. Не допускається критика запропонованих ідей і втручання викладача у роботу групи. Обов'язковим є коригування та направлення діяльності студентів-іноземців через співпрацю з ними. Викладач має створити комфортну психологічну атмосферу та сприятливі умови для творчого навчання мови.

Для формування у студентів-іноземців мовних, мовленнєвих та комунікативних навичок та вмінь пропонуємо використовувати такі види завдань на заняттях з мови:

1. «Незакінчене речення»

Пропонується перелік речень, які потрібно закінчити, використовуючи при цьому слова, вжиті у правильній формі.

2. «Обери позицію»

За допомогою наданих двох протилежних суджень викладачем, студент обирає вірне твердження і доводить свою думку.

3. «Знайди помилку»

Викладач пише на дошці речення з навмисно допущеними помилками, а студенти мають їх виправити і прокоментувати.

#### 4. «Навчаючи – вчуся»

Студент отримує від викладача картки з певною інформацією, яку він має проаналізувати та повідомити, пояснити індивідуально кожному студенту групи. На завершальному етапі роботи студенти по черзі розповідають інформацію, яку вони отримали один від одного.

#### 5. «Мікрофон»

Такий метод надає можливість кожній особі висловити свою думку по черзі за допомогою мікрофону. Відповідає тільки той, у чіїх руках мікрофон.

#### 6. «Аналогії»

Аналогіями називають тези про схожість двох предметів, явищ, подій, тем, які, на перший погляд, не мають нічого спільного між собою. Студент повинен за допомогою творчого мислення віднайти те, що їх поєднує.

#### 7. «Аналіз ситуації»

За допомогою аналізу статті, художньої літератури, історичних фактів та подій студент вчиться самостійно шукати, критично мислити, систематизувати свої знання з різних сфер та застосовувати свій життєвий досвід.

Отже, використання інтерактивних технологій навчання на заняттях з мови стимулює студентів до поглиблення знань з певної теми, їхню мотивацію до вивчення нерідної мови та формує навички творчого мислення.

## **ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ МЕДИЧНИЙ БІОЛОГІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**



<sup>1</sup>Садовниченко Ю.О., <sup>2</sup>Пастухова Н.Л.

<sup>1</sup>Харківський національний медичний університет

<sup>2</sup>ДУ «Інститут харчової біотехнології та геноміки НАН України»

За даними Українського державного центру міжнародної освіти МОН України, кількість студентів з 148 країн світу в державі складає майже 64 тис., понад третина з них обрали медичні спеціальності. Більшість іноземців навчається українською, російською та англійською, але значна їх кількість володіє мовою на середньому рівні, що зумовлює напрацювання особливого підходу у викладанні фундаментально-прикладних дисциплін. У зв'язку з цим метою нашого дослідження стала екстраполяція лінгводидактичного підходу на навчання медичній біології студентів-іноземців медичних спеціальностей.

Для середнього етапу навчання іноземній мові є характерним формування достатньо повних знань про граматичну систему мови, що вивчається, тоді як лексичний запас обмежується використанням одного слова з синонімічного ряду. У курсі медичної біології цим вимогам відповідає розділ медичної паразитології, оскільки цей матеріал студенти не вивчали попередньо. У ньому широко вживається міжнародна термінологія, у тому числі латинська номенклатура; професійна лексика формується за принципом наступності, а сам розділ містить певний набір стандартних мовних конструкцій.

Задля успішного засвоєння навчального матеріалу студентами-іноземцями лекційні презентації та дидактичні матеріали до практичних занять готуються з урахуванням рівня володіння мовою. На початку практичного заняття викладач пояснює зміст нових термінів, у тому числі латинських назв таксонів, та вимовляє їх вголос

разом зі студентами. Далі студенти читають і переказують адаптовані тексти, а також виконують завдання різної складності.

Обговорюється ефективність лінгводидактичного підходу до викладання медичної біології студентам-іноземцям із середнім рівнем володіння мовою навчання.

## **ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ МОВНОЇ КАФЕДРИ**

*Саєнко О. А.*

*Запорізький державний медичний університет*

В останні роки спостерігається чималий інтерес до пошуку нових актуальних і сучасних методик та засобів навчання нерідної мови іноземних студентів, які навчаються на підготовчих факультетах. І саме тому використання інноваційних комп'ютерних технологій у навчальному процесі, як якісний і новітній засіб навчання, привертає увагу науковців і викладачів мовних кафедр ВНЗ України. Сьогодні, на нашу думку, кожен викладач ВНЗ розуміє, що, використовуючи тільки традиційні методи та загальновідомі засоби навчання, неможливо сформувати в іноземного студента високий рівень мовних, мовленнєвих знань та вмій.

На шляху до євроінтеграції в Україні за останні роки зроблено вже чимало реформ у різних сферах науки й освіти. Але важливо зазначити, що саме завдяки інформатизації освіти в країнах Європи значно підвищилась не тільки якість навчання, але і якість освіти загалом. Тому питання щодо доцільності використання у ВНЗ України комп'ютерних технологій в процесі навчання іноземних студентів

нерідної мови на сьогодні стає ще більш актуальним. Під формулюванням «використання комп'ютерних технологій» мається на увазі, насамперед, робота в комп'ютерному класі або в аудиторії, облаштованій комп'ютерами та мультимедійними моніторами, що дає змогу працювати з електронними підручниками, проводити уроки-конференції, уроки-презентації з використанням відеослайдів та різноманітних пізнавальних відео- та аудіоматеріалів. Під час таких занять виконуються такі види робіт: самостійна робота з можливістю виходу до мережі Інтернет, дистанційна робота, лабораторна робота, поточні контролю, тренінги, он-лайн тестування, віртуальні екскурсії та лекції за фахом тощо. За допомогою використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі здійснюється і контроль успішності засвоєння нової інформації іноземними студентами та створюються всі умови для формування у них мовних та мовленнєвих знань і вмінь, адже сучасні мультимедійні дисплеї, проектори і комп'ютери під час роботи у комп'ютерному класі дозволяють урізноманітнити процес навчання і відійти від звичайних аудиторних форм занять.

На жаль, незважаючи на прогрес технологій сьогодення, не кожен фахівець має змогу використання цього засобу навчання – за елементарною відсутністю обладнання. Але викладачі кафедри мовної підготовки Запорізького державного медичного університету мають вільний доступ до сучасних комп'ютерних класів, що дає змогу вивести навчання іноземних студентів нерідної (української або російської) мови на більш якісний рівень, тим самим удосконалюючи і свій власний досвід і знання, підвищуючи рівень інформаційної культури.

Таким чином, використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі на підготовчому факультеті мовної кафедри

дозволяє не тільки покращити якість засобів навчання іноземних студентів нерідної мови, але й оптимізувати сам навчальний процес, створюючи умови для нової інформативної освіти європейського рівня.

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ИДЕАЛЫ Г.С. СКОВОРОДЫ И СУДЬБЫ ЕВРОПЕЙСКОГО РАЦИОНАЛИЗМА**

*Сажина Т. Н.*

*Украинский государственный университет железнодорожного  
транспорта*

Европейский рационализм пришел в Россию в XVIII веке. Культура в России имела блестящее развитие, однако, в сравнении с европейской культурой и литературой, развивалась исключительно своим собственным путем. Рационализм в России с самих истоков складывался без тех разрывающих культуру коллизий, которые можно было наблюдать в Европе. основополагающий вопрос европейского рационализма – противоречие и борьба со средневековой мистикой – решался в России гармоничнее, пластичнее, нежели на Западе. Искусство Г.С. Сковороды является олицетворением этой пластики.

Критикуя Библию, старые, связанные с религиозными догмами мировоззренческие представления, Г.С. Сковорода отличал мистифицированную форму традиционных ценностей от их социального и гуманно положительного содержания. Эти ценности: целостное видение мира, признание в нем единых закономерностей, единство строения мира («машинища, из машинок составленная»), бескрайность и беспредельность мира, даже можно сказать – двойственность мира, присутствие в нем «мертвых» предметов и

«живой» внутренней основы – Бога, который, однако, выглядит, скорее, как древнекитайский Дао. К этим ценностям Сковорода относил логику и доказательность в мышлении («умствуй проворнее»), единство человека и общества на основе первенства этого самого общества. Суть рационализма Сковороды ни в коем случае не примитивная рассудочность и косный позитивизм. Сковородиновский рационализм стремится к закономерно вырастающей из новоевропейского рационализма диалектике Гегеля. Именно диалектика, с одной стороны, бережет ценности духовности, творчества, жизни, а с другой – кладет конец мистическим спекуляциям об их неподвластности рассудочному декартовскому рационализму.

Именно по этим причинам Г.С. Сковороду критиковали (и репрессировали) с двух сторон: церковники – как масона-просветителя, индивидуалиста и либерала, рационалиста, «позитивиста» и «модерниста», а всевозможные «стяжатели грунта», эти подлинные рассудочно-прагматичные «позитивисты» XVIII в. – за «мистику» и «поповщину» целостности, духовности, патриотизма и совестливости.

Русская душа – не позитивистская душа. Культура в России в XIX в. не окунулась в позитивизм. Европа между тем уже с середины XIX в. перешагнула черту, за которой рационализм превращается в рассудочный сциентизм и начинается отрицание самих ценностей целого, общего, закономерного, общезначимого.

Позитивистский индивидуализм «штурмовал» феодализм в 1905 г. и в феврале 1917 года. Ему оказывали сопротивление «Вехи», но на свой, феодально-церковный лад. Гегелевскую диалектику авторы «Вех» если и упоминали, то только втискивая ее в рамки

исключительно позитивистского рационализма. Диалектику Г.С. Сковороды либо замалчивают, либо подвергают изгнанию с двух сторон: для позитивистов она – «идеология», «утопия», «мистика», а для мистиков она – «колбасный материализм» и индивидуалистическая рассудочность как основа либерализма, революций и ГУЛАГов.

XX в. дал дальнейшую деградацию рационализма от позитивизма к постмодернизму. Постмодернизм создает концепции исчезающего, распадающегося, плюралистичного, некоммуникативного, неустойчивого бытия. Эти «турбулентные вихри многомыслия» пытается парировать эклектическая доктрина синэргетики, претендующая на восполнение «недостатков» диалектики. Но и она оставляет человека в состоянии неуверенности и отстраненности, бытие становится неким призраком, из жизни уходит возможность и желание ее обоснования: нет самого Бога, как реальной целостности мира, нет так и человека, как субъекта актуализации этой целостности. Постмодернизм – это, по сути, отказ от рационализма и приход к мистике, или, по крайней мере, значительная расчистка дороги для нее и, следовательно, для нового Средневековья XXI в.

Сегодня мы ставим вопрос именно так: исчерпана ли культура европейского рационализма или же у нее есть перспективы на следующий век? Будет ли XXI в. веком разума или же веком «свиста»?

Об этом следует сказать только следующее: постмодернистскую «революцию» в культуре совершает не какой-то безликий XX в., а господствующий в нем буржуазный класс (действительно, ведь главенствующими идеями являются идеи правящего класса). Это он растерялся и утратил всякую жизненную опору, состарился и не имеет ни сил, ни потребностей ее искать. «Мертвый» хватает «живого»; но

история не может закончиться на буржуазности. Она бесконечна. И «устаревшая», и «преодоленная» сегодня диалектика еще будет востребована не только нами, но и последующими поколениями как высший и адекватный эпохе вариант рационализма.

Г.С. Сковорода посвятил всю свою жизнь этому. Тени великих предков оберегают нас от гибели сегодня.

## **ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ**

*Самолисова О.В., Миронова І.І.*

*Харківський національний медичний університет*

Сучасні тенденції в лінгвістичній і медичній освіті висувають нові вимоги як до особистості викладача та його професійних компетенцій, так і до засобів та методів навчання мови як іноземної з урахуванням майбутньої спеціальності студента. Для реалізації вищезазначених вимог ключовими стають дидактичні принципи наступності, системності, послідовності й принцип єдності загального та професійного навчання. Тож саме їхня єдність дає широкі можливості для міжпредметної інтеграції в межах вищої медичної освіти, особливо коли йдеться про базову підготовку іноземного студента англійської та російськомовної форми навчання, у тому числі й лінгвістичну [5].

Для будь-якого іноземного студента вивчення мови цієї країни, у якій він навчається, стає першим фундаментальним етапом підготовки для подальшого навчання в межах вибраного фаху. Адже досконале володіння мовою на всіх її рівнях: читання, усне та писемне мовлення, аудіювання – це запорука успіху соціокультурної адаптації та здобуття

вищої медичної освіти, що може бути якісною лише за умови вільного спілкування мовою, якою викладають профільні предмети у виші. Саме високий рівень лінгвістичної підготовки надалі допоможе студенту-іноземцю подолати комунікативні й соціокультурні бар'єри, особливо під час вивчення фундаментальних та профільних дисциплін.

Міжпредметна інтеграція – це той метод, який є застосовним на всіх рівнях навчання, але саме в групах іноземних студентів першого–другого курсу процес співпраці викладачів різних кафедр є найбільш результативним. Завдяки тому, що ті самі медичні терміни, поняття та явища розглядаються різноаспектно, тому, хто навчається, легше їх запам'ятати, причому не лише на репродуктивному, а й на більш глибокому рівні розуміння сутності певного концепту.

У цій науковій розвідці ми хотіли б розглянути дидактичні можливості міжпредметної інтеграції практичних занять з медичної біології з курсом паразитології та української мови на конкретних прикладах, узятих з нашого спільного педагогічного досвіду.

Пілотні варіанти дидактичного матеріалу було апробовано на практичних заняттях з української мови та медичної біології з вітчизняними студентами. Так, уривки з відомих художніх творів, що подають опис якогось паразитарного або інфекційного захворювання, студенти опрацьовували суто з лінгвістичної точки зору, звертаючи особливу увагу на лексичні одиниці, що містять опис симптомів захворювання. Потім цій аудиторії репрезентували той самий фрагмент на заняттях з паразитології, пропонуючи визначити за симптомами діагноз та збудника хвороби.

Ось один із прикладів – уривок з твору Габрієля Гарсія Маркеса «Сто років самотності»: «Одного разу вночі, коли Ребека вже



вилікувалася від поганої звички їсти землю і їй дозволили спати в загальній дитячій кімнаті, індіанка Вісітасьйон, яка спала там же разом з дітьми, випадково прокинулася й почула в кутку дивне безперервне прицмокування. Вона в тривозі схопилася, думаючи, що пробрався до спальні якийсь звір, і раптом побачила Ребеку в її качалці з пальцем у роті. Очі в дівчинки світилися у темряві, як у кішки. Заклякнувши від жаху, від нової зустрічі зі своїм злим фатумом, Вісітасьйон зрозуміла: вона бачить в цих очах блиск тієї хвороби, яка загрожувала їй і її брату на батьківщині та змусила їх назавжди залишити стародавнє царство й царську родину. Цієї заразною хворобою було безсоння...

... Хвилювань індіанки не розумів ніхто. «Не будемо спати? Тим краще, – говорив із задоволеним виглядом Хосе Аркадіо Буендія. – Продовжимо собі життя». Але Вісітасьйон пояснила їм, що найстрашніше в безсонній хворобі не те, що не можна стулити очей, – адже тіло не втомлюється, – а те, що врешті-решт людина забуває всіх і вся. Вона пояснила, що, коли хворий зникає до пильнування вночі і вдень, з його пам'яті починають спочатку стиратися спогади дитинства, потім забуватися імена та назви речей і, нарешті, він припиняє розрізняти людей, не пам'ятає, хто він сам, і впадає у своєрідний маразм, назавжди прощаючись зі спогадами про минуле...» [3: 142].

Студенти, перечитуючи даний текст не вперше, відшукують опис симптомів хвороби: безперервне прицмокування, світіння очей вночі, амнезія; встановлюють діагноз – родинне фатальне безсоння – та називають збудника хвороби.

Другим етапом міжкафедральної співпраці стала робота з іноземними студентами російськомовної та англomовної форм навчання. Робота із цією категорією студентів є доволі складною

через те, що в тих, хто навчається, ще не сформована достатня артикуляційна та лексико-граматична база. Тому на заняттях з української мови студентам обов'язково надавали теоретичний матеріал за темою з попереднім введенням опорної лексики та її закріпленням на рівні лексичних одиниць, фраз та надфразової єдності.

Далі студентів ознайомлювали з текстовим уривком і давали різноманітні завдання на розуміння поданого матеріалу та його закріплення. Студенти-іноземці виконували вправи на надання відповідей, підстановку лексичних одиниць, відтворення змісту, вправи на загальне розуміння даного уривка. Після цього вони склали мікродіалог з використанням лексики того художнього тексту, який опрацьовувався на занятті.

На заняттях з медичної біології та паразитології викладачі продовжували роботу з тим самим текстом, розглядаючи його вже з медичної точки зору. Незважаючи на те, що українська мова є для студентів 5-го та 6-го факультетів іноземною і вони вивчають її поки що на елементарному рівні, використаний нами інтегративний підхід дав свої перші позитивні результати: студенти досить впевнено орієнтувалися в лексичному мінімумі запропонованого до розгляду уривка, а згодом і називали збудника захворювання, хоча із встановленням діагнозу подекуди виникали певні труднощі.

Іноземним студентам ми, як правило, пропонували невеликі за обсягом текстові фрагменти, як-от уривок з оповідання Г. Сенкевича «У преріях»: «Але не було тоді наді мною милосердя Божого. Уранці шостого дня я помітив на обличчі Ліліан багряні плями, руки її горіли, і вона важко дихала. Раптом, глянувши на мене блукаючим поглядом, вона швидко сказала, ніби побоюючись, що ось-ось втратить свідомість:

– Залиш мене тут, Ральфе, рятуйся сам, мені вже немає порятунку!» [8: 53]

Оскільки іноземні студенти вже детально ознайомились з даним текстом, вони досить швидко відшуковують опис симптомів паразитарного захворювання: багряні плями на обличчі, гарячі руки, тяжке дихання, блукаючий погляд, а потім встановлюють діагноз – кліщовий рикетсіоз Америки – та називають збудника хвороби.

Таким чином, наш досвід співпраці доводить, що сучасний навчально-виховний процес у вищій медичній школі має зазнати відповідних змін, а саме: фундаменталізація змісту природничих і гуманітарних предметів, їхня інтеграція. Це стане можливим лише за умови тематичного й змістового розмаїття курсів, що мають спільну основу; науково обгрунтованого відсоткового співвідношення гуманітарних і природничих предметів (збалансованість питомої ваги освітніх галузей у змісті); раціонального розподілу годин між інваріантною та варіативною освітньою складовими; спрямованості загальнокультурних компонентів у змісті освіти на формування особистісної зрілості студентів; удосконалення змісту та структури навчальних посібників з урахуванням міжпредметної інтеграції.

#### Література

1. Арцишевська М. Р. Теоретико-методичні основи інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / М. Р. Арцишевська; Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України. – К., 2001. – 169 с.

2. Гарсія Маркес, Габріель. Сто років самотності: Роман. Повісті. Оповідання: Пер. з ісп. / Передм. Д. Затонського. – К.: Вид. дім «Всесвіт», 2004. – 616 с. – (Сер. «Б-ка світ. л-ри»).

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Державний стандарт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-p>

5. Концепція профільного навчання в старшій школі [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/fpart86/idx86618.htm>

6. Лимар Л. В. Развитие у студентов-медиков готовности до предотвращения конфликтов на занятиях с иностранной речи. Сборник докладов Международной конференции «Наука как основа возрождения общества и экономики». – Д.: научно-информационный центр Знание, 2014. – С. 92-95.

7. Сенкевич Генрік. У преріях: Повісті. Оповідання: Пер. з польської Р. Михайлюка / Передм. Д. Затонського. – К.: Знання, 2015. – 343 с. – (Сер. «Скарби: молодіжна серія»).

## **ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*Седьмая Е.В.*

*Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина*

Основной задачей, стоящей перед студентами, обучающимися на факультетах естественнонаучного профиля, является овладение русским языком как средством получения знаний по специальности и удовлетворения коммуникативной потребности в сфере профессионального общения.

Второй задачей является овладение языком страны проживания как средством коммуникации в других сферах жизнедеятельности: 1)

социально-культурной; 2) социально-бытовой; 3) административно-правовой и др.

В данной статье мы остановимся на основной задаче, рассмотрим методы и способы ее реализации. Мы уделяем внимание именно данной сфере обучения, так как опыт показывает, что учет профессиональных потребностей помогает обеспечивать мотивацию занятий по русскому языку. Мы будем говорить о формировании и развитии навыков и умений владения устной и письменной речью на материале текстов по специальности, а также о работе с лексикой научного стиля речи.

На медицинском факультете Харьковского университета имени В.Н. Каразина на русской форме обучения иностранных студентов формирование навыков устной и письменной речи является одной из важнейших целей обучения русскому языку. Обучение грамматике осуществляется преимущественно на специальных текстах из дисциплин, изучаемых на медицинском факультете: анатомии, гистологии, физиологии и др. Данные тексты, представленные в созданных на кафедре языковой подготовки Центра международного образования ХНУ имени В.Н. Каразина учебных пособиях (авторы Алексеенко Т.Н., Васецкая Л.И. и др.) [1], довольно сложны как с точки зрения лексики, так и с точки зрения научного стиля речи.

Чтобы научить студентов ориентироваться в таком тексте, выделять и разграничивать основную и второстепенную информацию, формулировать основное содержание текста и воспроизводить его в письменной или устной форме, необходимо использовать методы, позволяющие интенсифицировать процесс обучения. К таким методам мы относим самостоятельную работу студентов, которая состоит в обучении элементам конспектирования, являющегося одним из видов

работы с текстом и связанного со всем процессом обучения на основном факультете. Кроме того, используются методические приемы, позволяющие определить композиционную структуру текста, выделить его основную проблематику и подготавливающие основу для краткого изложения содержания текста:

- деление текста на смысловые части;
- озаглавливание каждой части и запись заголовков в виде плана;
- нахождение главной информации и составление основной информации в виде тезисов;
- трансформация текста и т.д.

Вся эта работа направлена на то, чтобы студенты в дальнейшем могли употреблять средства научного стиля в построении сознательного речевого высказывания.

Помимо этого, проводится работа по совершенствованию знаний о языке, отрабатываются словообразовательные и синтаксические модели, характерные для научного стиля речи.

Система упражнений и заданий по развитию навыков монологического высказывания рассчитана на работу как под руководством преподавателя, так и на самостоятельную работу студентов.

Так, во время аудиторных занятий под руководством преподавателя выполняются в основном задания по смысловому анализу текста:

- смысловое членение связного текста;
- разделение текста на смысловые фрагменты;
- определение и формулировка основной проблематики текста-источника.

Составление различного типа планов (в назывной, вопросной или тезисной форме), составление письменного или устного монологического высказывания с опорой на план могут выполняться самостоятельно.

При структурно-композиционном построении высказывания следует обращать внимание на его тип: изложение, повествование, описание, рассуждение и т.п.

В ходе обучения научной монологической речи письменный способ построения высказывания переходит затем в устный, что способствует более сознательному формированию мысли и реализации речевого сообщения.

При обучении учащихся монологической речи на материале текстов по специальности еще один вопрос нам представляется чрезвычайно важным. Говоря о свободном владении устной и письменной речью, невозможно обойти вопрос об усвоении лексики научного стиля.

Активная работа с лексикой научного, профессионально ориентированного текста является основным компонентом учебного процесса при обучении русскому языку по специальностям филологического профиля.

Как известно, существуют два подхода к освоению иноязычной лексики – традиционный и коммуникативный. В современной методике коммуникативный подход давно признан актуальным и прогрессивным по сравнению с традиционным. Согласно традиционному подходу процесс усвоения лексики начинается со звукового восприятия, направленного на овладение операциями, по выбору слова, его сочетания с грамматическими конструкциями и т.д. Коммуникативный подход предполагает другой порядок операций:

«... от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, к опосредованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов и, наконец, в словах» [3].

Иными словами, коммуникативный подход начинается не с формальной стороны усваиваемой лексемы, а с содержательной стороны той речевой интенции, которая связана с речевой ситуацией. Такой подход обеспечивает адекватное формирование речевого высказывания.

Основным признаком научного стиля является наличие в тексте терминологической лексики. К ней относится специальная и узкоспециальная терминологическая лексика. Кроме специальной терминологии в научной речи присутствуют и общеупотребительные термины, встречающиеся в научных работах различных специальностей [4].

Таким образом, наличие в лексическом составе научного стиля речи различных пластов лексики определяет приемы и способы ее усвоения в процессе обучения. Поэтому работа преподавателя при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов часто осложняется самой лексической сложностью научного текста и требует особого подхода при работе с лексическим материалом.

Обучение по принципу активной коммуникативности не практикует работу с лексикой как изолированную работу. Лексический и морфологический материал осваивается на синтаксической основе, являющейся главным звеном речевой деятельности. «Слова, взятые вне предложений и текстов, вне системы языка в целом, лишь как названия вещей и явлений действительности, – пишут В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова в «Методическом руководстве для преподавателей русского языка как иностранного, – служат



обозначениями этих явлений, но не обеспечивают владения иностранной речью» [5]. Однако это не означает, что при коммуникативной направленности обучения в процессе семантизации лексики нет необходимости. Семантизация была и остается важным компонентом усвоения лексики в учебном процессе, но это только первый этап в работе с иноязычной лексикой.

В соответствии с принципом активной коммуникативности используются такие способы семантизации лексики, как:

– объяснение незнакомых слов с помощью наглядных пособий (так, например, при вводе новых понятий и терминов на занятиях по русскому языку на медицинском факультете используется анатомический атлас и другие наглядные пособия и предметы: картинки, фотографии, таблицы и т.п.);

– прямой перевод слов, обозначающих абстрактные понятия;

– объяснение слов при помощи синонимов и антонимов, анализа словообразовательного состава и др.

Однако в процессе изучения русского языка принцип активной коммуникативности требует, по словам А.А. Леонтьева и др., «обеспечить не интериоризацию каких-то действий с языковым материалом, а обеспечить правильное использование сформированных навыков и усвоенных знаний о языке в практической деятельности, орудием которой этот язык выступает» [2].

Таким образом, работа с лексикой может быть эффективной только в том случае, если в работе с лексикой используется большое количество речевых упражнений, а также предварительно отработанное путем семантизации необходимое количество терминологической лексики.

В этом случае предлагаются упражнения, в состав которых входят такие задания: с данными лексическими единицами составьте словосочетания, сформулируйте основные законы изучаемой науки, приведите примеры наследственных болезней, назовите причины заболеваний животных и растений, объясните, с какой целью применяют антибиотики и т.п.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что при обучении иностранных студентов научному стилю речи именно коммуникативный подход является наиболее эффективным, так как развивает не только речевую, но и мыслительную деятельность, посредством чего можно сформировать у студентов необходимые навыки и умения.

#### Литература

1. Алексеенко Т.Н. Практическая грамматика русского языка: Медико-биологический профиль: 1 год обучения: учеб. пос. / Т.Н. Алексеенко, Л.И. Васецкая. – Изд. 4-е, исправленное. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина. –2014. – 176 с.
2. Виншалек А.А. Научные основы принципа активной коммуникативности Доклады советской делегации / А. Виншалек, А.А. Леонтьев, Л.В. Степанова. – М., 1982. – С. 73
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Собр. соч. – Т. 2. – М., 1982. – С. 358.
4. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи / А.Н. Кожин, С.А. Крылова, В.В. Одинцов. – М., 1982. – С. 94.
5. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М., 1976. – С. 71-74.

**ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ НАУКОВОГО СТИЛЮ  
МОВЛЕННЯ СТУДЕНТАМ З КРАЇН БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ  
(залізничний профіль, просунутий етап)**

*Ситковська М.І.*

*Український державний університет залізничного транспорту*

Науковий стиль мовлення є найважливішою складовою учбового процесу серед студентів-іноземців просунутого етапу навчання, тому що за його допомогою формується професійно-комунікативна компетентність майбутнього фахівця. Вільне володіння основами наукового мовлення є необхідною передумовою для опрацювання спеціальної літератури, отримання відповідного рівня знань та фахових навичок, а також для подальшого успішного функціонування і кар'єрного росту в своїй галузі.

Сфера наукового спілкування відрізняється тим, що в ній переслідується ціль найбільш повної, логічної та однозначної презентації наукової думки. Головною формою мислення в галузі науки є поняття, динаміка мислення виражається за допомогою суджень та висновків, які йдуть друг за другом у суто логічній послідовності та не обтяжені суб'єктивно-емоційним забарвленням. Будь яка думка, презентована вербальними засобами, суворо аргументована, підкреслюється послідовність та поетапність розміркувань, у тісному взаємозв'язку знаходяться аналіз та синтез. Мова наукового спілкування набуває узагальненого та абстрагованого характеру, відрізняється економічністю, стислістю, підвищеною термінологічністю. Невід'ємною складовою наукового стилю мовлення є наявність великої кількості логіко-граматичних структур, їхня специфічна організація та лексичне наповнення. Вивчення даних

особливостей є одним з найважливіших завдань навчання студентів-іноземців на усіх етапах. Але студенти-іноземці з країн далекого зарубіжжя аспектно вивчення мови та знайомство з базовими елементами наукового стилю починають у другому семестрі підготовчого відділення. Вони потрапляють до вишів з уявленням про специфіку функціонування наукового стилю та елементарними навичками використання цього пласту мови, чого не спостерігається у слухачів з країн пострадянського простору. Якщо ця група студентів більш менш задовільно володіє мовою «побутового спілкування», то у галузі майбутньої спеціальності учням не вистачає не тільки чисто мовних ресурсів, але й найпростіших знань з базових технічних дисциплін (математики, фізики, креслення). Під час занять ці студенти демонструють також відсутність навичок логічного мислення і фактично не можуть використати отримані знання навіть в учбових професійно-змодельованих ситуаціях.

Стає цілком очевидним, що організація навчального процесу з цією категорією учнів має деякі особливості. В методичній літературі панує наступна точка зору: під час вивчення наукового стилю на середньому етапі домінує слухання (слухання та конспектування лекцій), а далі читання (необхідність самостійного опрацювання великої кількості науково-технічної літератури). На основі цих двох аспектів слід розвивати говоріння та письмо, оскільки головним завданням на старших курсах є підготовка студентів до слухання та конспектування лекцій, читання спеціальної профільної літератури, до виступів на семінарах та участі у диспутах, обговореннях. Не менш важливим є вміння оформляти результатів самостійної роботи у письмовому вигляді: у вигляді конспектів, рефератів, курсових робіт і т.п.

З власного досвіду роботи слід визначити наступне: студенти з пострадянського простору досить успішно засвоюють учбовий матеріал, презентований у вигляді лекцій (за умов повільного темпу читання та неодноразових повторів). Цей факт пов'язаний насамперед з тим, що усі вони вивчали російську мову в школі і знайомі з фонетичним, граматичним та інтонаційним оформленням усних висловлювань. Але ця категорія студентів зовсім не вміє орієнтуватися навіть в елементарному профільному учбовому тексті. Цей факт витікає з їх слабкої лінгвістичної підготовки та незнання специфіки письмової організації наукової думки .

З чого ж починати роботу і на що насамперед треба звернути увагу з цієї категорією учнів? Перш за все, студенти мають оволодіти термінологічним мінімумом з обраної спеціальності, тому що потужна термінологічна база здатна забезпечити успішне функціонування майбутнього фахівця у професійному колі. Задача викладача-русиста на цьому етапі постає у тому, щоб відібрати, згрупувати та опрацювати максимальну кількість термінів, притаманних відповідному технічному (у нашому випадку залізничному) профілю. Оскільки в залізничному університеті навчання ведеться у напрямках «споруди та устрої залізничного транспорту», «рухомий склад», «автоматика, телемеханіка та основи сигналізації на залізничному транспорті», «організація процесу перевезень та руху потягів» викладачу російської мови як іноземної варто у тісному зв'язку з викладачами профільних напрямків виявити професійно орієнтовану лексику, яка функціонує в усіх цих галузях залізничного господарства. Це , наприклад, такі загальноживані терміни, як *бригада*, *букса*, *вагонетка*, *дистанція*, *дрезина*, *кабель*, *коля*, *маршрут*, *тамбур*, *цистерна*, *графік* і т.п. Засвоєння лексичних значень професійно орієнтованої лексики

відірано від контексту не було досить ефективним, навіть якщо вона групувалася за функціонально-прагматичними ознаками. Засвоєння лексичного матеріалу було значно більш успішним в умовах роботи зі зв'язним текстом, де слово функціонує у природному контексті. Чим більше контекстів функціонування терміну буде виявлено, чим більш семантичних зв'язків розкрито, тим більш вірогідність того, що певний термін перейде до активного словникового запасу учня. Завдання полягає у множинному повторі професійних одиниць у різноманітних контекстах та ситуаціях.

Ще однією суттєвою ознакою слухачів з пострадянського простору є дуже слабка уява про механізми та засоби словотворення, за допомогою яких словниковий запас майбутнього фахівця значно збагачується. Студенти не здатні прослідити навіть найбільш уживані ланцюжки створення нових слів за допомогою афіксів або сполучення основ. Це такі словотворчі моделі, як «найменування дії» (дієслово) → «процес» (іменник) (*сортировать грузы* → *сортировка грузов, сажать пассажиров* → *посадка/высадка пассажиров*); «предмет» (іменник) → «ознака предмету» (прикметник) (*балласт* → *балластный слой, рессора* → *рессорное подвешивание, пар* → *паровая тяга*); «найменування дії» (дієслово) → «абстрактне поняття» (іменник) (*производит* → *производительность, напрягать* → *грузонапряженность*); «найменування дії» (дієслово) → «діяч» (іменник) (*сортировать* → *сортировщик грузов, обходить* → *обходчик путевого хозяйства*) та ін. Уява про лексичне значення тих чи інших афіксів суттєво допомагає студентам орієнтуватися серед незнайомої лексики та визначати значення слів по аналогії зі знайомими одиницями, які містять подібний елемент будови слова.

На пильну увагу також заслуговує синтаксична будова речень. Необхідно зосередити увагу студентів на характерних, найбільш уживаних моделях, які розкривають сутність презентуємого явища чи процесу, його характерні ознаки, функціонування та взаємодію з іншими предметами чи явищами технічного кола. Це моделі класифікації, будови, призначення, порівняння та ін. Синтаксична матриця, за допомогою якої будується речення, залишається незмінною, але постійно наповнюється новим ілюстративним матеріалом. Неодноразове використання відповідних схем у запитаннях та відповідях, у самостійних висловлюваннях сприяє досить успішному їх запам'ятовуванню та засвоєнню.

Окремо також слід зупинитися на текстовому матеріалі. Якими мають бути тексти: демонстраційними чи аутентичними, суто науковими чи науково-популярними? З власного досвіду можемо зазначити наступне: суто наукові тексти виявилися досить складними для сприйняття, а тому малоефективними. Під час їх використання зусилля викладача були зосереджені на аналізі змісту, тоді як будова тексту, зв'язок між його окремими частинами та ієрархія змістовних блоків оставалися поза кадром. Крім того, такі тексти потребують від викладача мови досить поширених знань у відповідній технічній галузі, що не є доцільним. Лінгвіст не повинен перетворюватися у «толмача» та дублювати роботу викладача фахової дисципліни. Крім цього, текст має бути цікавим, відображати актуальні події, містити дискусійну складову, яка спонукала б студентів до обговорення та подальшого розвитку комунікаційних навичок. Таким чином, текст повинен бути науково-популярним, оригінальним, але посильним для сприйняття та перебудованим таким чином, щоб продемонструвати наявність, функціонування та взаємодію його певних елементів.

Таким текстом, на нашу думку, є, наприклад, текст «Двухэтажные скоростные поезда «Шкода». В процесі читання учні знайомляться з історією створення такого потягу, його складовими, характерними ознаками та особливостями. Під час обговорення, аналізу позитивних якостей та недоліків, складових частин цього поїзду студенти активно використовують залізничну термінологію, моделі будови та якісної характеристики явища, а під час порівняння зі звичайним потягом – конструкції порівняння та зіставлення. Студенти вчаться формулювати та аргументувати свою думку, приймати участь у диспуті, зіставляти свою точку зору з точкою зору інших слухачів. Все це досить вдало сприяє розвитку професійно-комунікативної компетенції майбутніх фахівців.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ**

*Скрябина Т.А.*

*г. Киев*

Одной из базовых характеристик современного образовательного процесса является внедрение в обучение инновационных технологий, среди которых особое место занимают информационно-коммуникативные (ИКТ). Использование ИКТ даёт возможность соответствовать глобальным тенденциям развития общества, расширять образовательное пространство, оптимизировать привычные формы работы в формате F2F, выходить за рамки аудитории и занятия. В традиционное обучение уверенно вошли электронные учебники, е-курсы, другие электронные образовательные ресурсы, т.е. сегодня



расширены возможности образования за счёт обращения к образовательному контенту интернета.

Перспективным и продуктивным направлением в образовании сегодня называют использование технологии смешанного обучения (Blended Learning). Более того, сегодня смешанное обучение (СО) понимают как фундаментальное переустройство учебной парадигмы в целом, рассматривают как новый педагогический подход. Н.В.Белякова, Е.В. Рублёва называют СО значимым культурным сдвигом в преподавании [2].

Модель СО возникла как творческое осмысление электронного обучения и развивается с момента появления интернета – с конца 1990-х годов прошлого столетия, хотя концепция подобного рода существует с 60-х годов XX в. Уже тогда СО-модели активно разрабатывались западными методистами. На постсоветском пространстве технология СО изучается не так давно, но достаточно активно. Уже наработан значительный опыт использования смешанного обучения при изучении иностранных языков, однако преподаватели РКИ пока осторожно обращаются к возможностям ТСО. Дело в консерватизме методики РКИ или же для осторожности эркаистов есть основания? Попробуем разобраться.

В качестве синонимов термина «смешанное обучение» предлагают варианты: «гибридное», «комбинированное», «интегрированное обучение». СО можно рассматривать и как разновидность дистанционного обучения, его фрагментарное продолжение; правда, при смешанном обучении обязательным условием является «живое общение» участников учебного процесса.

Определений СО достаточно много: от академических до достаточно вольных. Пурнима Валитан даёт очень «технологичную»

дефиницию «СО – сочетание различных методов доставки образовательного контента» [8]. Более традиционна В.А. Фандей: «СО – комбинация элементов очного и дистанционного обучения, причём одно из них является базовым в зависимости от предпочитаемой модели» [7]. Е.В.Костина, определяя сущность СО, делает акцент на способах подачи учебного материала: «СО не только комбинация формальных и неформальных средств обучения, но и сочетание различных способов подачи информации» [4].

Несмотря на разнообразие дефиниций, все они сводятся к общей составляющей: смешанное обучение предполагает интеграцию традиционного аудиторного занятия, электронного обучения и самостоятельной работы учащихся. Смешанным признаётся обучение, если от 30-79% учебного времени проходит онлайн [9]. Практическая реализация ТСО заключается в следующем: аудиторные занятия дополняются интерактивным взаимодействием студентов, которое обеспечивается компьютерными и электронными образовательными ресурсами, и самостоятельной работой студента.

При моделировании системы работы с применением СО важно определить, какие аспекты обучения в большей степени соотносятся с данной технологией. Одни методисты, рассматривающие процесс изучения иностранных языков, полагают, что на занятиях в аудитории учащиеся должны усвоить базовый курс, а углублённое изучение программы осуществляется посредством онлайн-обучения [6]. Другие исследователи считают, что базовой моделью при смешанном обучении должен стать так называемый «перевернутый класс» (Flipped Classroom): изучение теоретического материала происходит самостоятельно (просмотр видеолекций), а аудиторная работа посвящена выполнению практических заданий [3].

Опыт показывает, что студенты предпочитают такую организацию учебного процесса, при котором учитывается уровень подготовки каждого учащегося. Технология СО предполагает дифференциальный подход к аудитории – параметром высококачественного СО называют персонализацию.

При обучении с использованием СО у студентов формируются навыки работы в информационном пространстве, развивается интеллектуальный потенциал. Студент не просто использует информацию из сети: он ориентирован на отбор, анализ информации, а также на создание своего интеллектуального продукта – собственных проектов, мини-презентаций и т.д. Поскольку в условиях современной образовательной парадигмы необходимой составляющей профессиональной компетенции является ИКТ-компетенция, то использование СО в высшей школе оправдано: умение самостоятельно совершенствовать свои знания в течение всей трудовой деятельности – обязательное требование к современному специалисту.

При использовании СО главным вектором занятия становится сотворчество преподавателя и студентов, а также студентов между собой. В ходе учебного процесса с применением СО организовывается взаимодействие субъектов обучения, создаётся положительный эмоциональный фон. И вот здесь уместен один из главных «инструментальных» вопросов смешанного обучения: вопрос о роли и месте преподавателя, чьи традиционные функции (носитель информации, организатор учебной деятельности, наставник) существенно меняются. Сегодня обмен знаниями происходит посредством share point. Однако, по данным И.А. Малининой, без преподавателя не могут обойтись 94,5% студентов [5]. Какого же преподавателя ждут современные студенты? В условиях тотальной

компьютерной грамотности преподаватель не рассматривается студентами как транслятор знаний, и он вынужден работать в обновлённых педагогических ситуациях. При СО преподаватель, согласно ведущему методическому принципу данной технологии, скорее, менеджер, фасилитатор учебного процесса, а ещё модератор, тьютор и даже ментор стартапов.

Современный преподаватель может создать свой блог, где будет размещать задания, что значительно облегчает контроль за выполнением тренировочных упражнений. Эффективной является и организация в виртуальном кампусе постоянно действующего форума для консультаций в режиме онлайн. Занятия онлайн предлагают гораздо более широкий набор заданий, форм работы. Если, например, при традиционном занятии в лингафонном кабинете все студенты, слушают, как правило, один и тот же текст, то в режиме онлайн это могут быть самые различные подкасты: от централизованно созданных аудиокурсов до файлов, записанных конкретным специалистом и даже для конкретного студента.

Пожалуй, определяющей характеристикой СО является интерактивность: акцент делается на совместной работе студентов, их кооперации, а это существенно мотивирует учащихся, развивает у них рефлексивность. Последняя позволяет анализировать как ход учебной деятельности, так и своё участие в ней, оценивать собственные результаты.

Действительно, ТСО интерактивна, гибка, способствует развитию критического мышления, предполагает творческий подход студентов к использованию е-ресурсов, учитывает индивидуальные психологические особенности студентов, развивает умение учащихся организовывать учебную деятельность, встраивает синхронные и

асинхронные интернет-коммуникации в живой образовательный процесс.

Однако, как и любое новшество, СО имеет свои недостатки, точнее сказать, его внедрение осложняется некоторыми факторами. Абсолютно все исследователи и методисты, изучающие использование СО при обучении иностранным языкам, настаивают: учебный процесс должен быть единым и целостным. А как же тогда быть с упомянутой линейкой «от 30% до 79%»? Как форматировать учебную карту занятия? Где преподавателю найти время для расчётов, выведения пропорций и т.д., если календарно-тематический план никто не отменял? Как смотивировать преподавателя а) разработать не один блок заданий для всей группы, а несколько (с учётом индивидуальных особенностей студентов), б) потратить личное время для создания так называемых Hotlists сайтов, чатов, видеоконференции пр.?

Возникает закономерный вопрос: всякий ли студент готов контролировать свой темп, время и место обучения? Можно предположить, что технология СО подходит для аудитории магистрантов, аспирантов, стажёров, студентов-русистов последних курсов, если речь идёт о высшей школе. И уж совсем идеально модель смешанного обучения вписывается в образовательное пространство курсов РКИ, где занимаются максимально мотивированные люди.

И главное – методика преподавания любого языка зависит от цели его изучения. Русский язык как иностранный в большей степени изучают для получения инструмента познания – на русском языке иностранцы изучают профессию, для чего нужна работа долговременной памяти. На основе этого и построена традиционная методика РКИ.

Думается, будет уместным привести замечание Натальи Андреевой, автора и разработчика курсов смешанного обучения, о сути популярной технологии: «СО – это суп из топора». Почему суп, а не каша – не знаю. Но суть явления от смены названия блюда не поменяется. Замечание остроумное, однако так ли позитивно оно характеризует смешанное обучение?

В заключении обратимся к признанию студентов Гарвардского университета (сведения 2015 года): в смешанном обучении, считают они, для учащихся важнее, как преподаватель преподносит материал, чем то, как работает онлайн-элемент курса.

#### Литература

1. Андреева Н.А. Смешанное обучение – это суп из топора. Режим доступа <https://newtonew.com/tech/blending-learning-sup-iz-topora>.
2. Белякова Н.В., Рублёва Е.В. Технология смешанного обучения на уроках РКИ. – РЯЗР. №3/2016 (256). – С.78-81.
3. Евсеева А.М. Смешанное обучение как форма организации учебного процесса по иностранному языку в техническом вузе // современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16980>.
4. Костина Е.В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и её использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2010. Т.1. №2. С.141-144.
5. Малинина И.А. Применение технологий смешанного обучения иностранному языку в высшей школе // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27936>

6. Мальнова Е. В. Смешанное обучение как инновационная форма обучения иностранному языку [Текст] / Е. В. Мальнова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития : материалы V Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 17 апр. 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (5). – С. 269–272.
7. Фандей В.А. Теоретико-прагматические основы использования формы смешанного обучения иностранному (английскому) языку в языковом вузе. – М.: Моск. гос. ун-т им. М.В.Ломоносова, 2012. – С.12.
8. Purnima V. Blended Learning Models // Published: August 2002. URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html>.
9. Watwood B. Building from content to community: Rethinking the transition to online teaching and learning: A CTE White Paper / Britt Watwood, Jeffery Nugent, William “Bud” Deihl. – Virginia Commonwealth University: Center for teaching excellence, 2009. – 22 p.

## **ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Суханова Т.Е., Крысенко Т.В.*

*Национальный фармацевтический университет*

К обучению языковой коммуникации относятся как процессы, происходящие в аудитории, так и цели обучения. Центральной теоретической концепцией преподавания языковой коммуникации является «коммуникативная компетенция». Цель данной статьи – показать, как обучение языковой коммуникации толковалось и реализовалось в различных контекстах. Кроме того, в статье рассматриваются пути формирования коммуникативного подхода к

обучению в различных ситуациях, принимая во внимание потребности и цели учащихся и традиции преподавания в аудитории, которые включают учащихся как активных участников коммуникации.

Преподаватели изобрели множество способов или методов обучения языку. Некоторыми моделями в определенное время восхищались, некоторые высмеивали или отклоняли как неуместные. Времена меняются, изменяются подходы и методы. То, что однажды казалось новым и многообещающим, впоследствии становилось странным и устаревшим. В течение последней четверти 20-го века коммуникативный подход обучения языку был выдвинут как «новый» или «новаторский» способ преподавания русского языка как иностранного.

Ещё недавно преобладающее место в преподавании РКИ занимали четыре языковых навыка: слушание, говорение, чтение и письмо. Эти навыки были положены в основу образовательных программ. Говорение и письмо описывались как активные навыки, а чтение и аудирование – как пассивные навыки устной и письменной речи.

Сегодня слушатели и читатели больше не рассматриваются как пассивные, они выступают в качестве активных участников общения. Полное и широкое понимание коммуникации было затруднено дихотомией: активный / пассивный. Впоследствии навыки, необходимые для участия в устной и письменной речи были охарактеризованы как продуктивные, а слушание и чтение как рецептивные. Термины «продуктивный» и «рецептивный» более точно отражают природу коммуникации, которая заключается в формировании смысла при отправлении и получении сообщения, а



также разнообразных стратегиях его передачи. Интерес коммуникации лежит в ходах и поведении участников.

Интерпретация коммуникативного языкового обучения показывает, как практикуясь и обретая опыт работы в более широком спектре коммуникативных ситуаций и событий, учащиеся постепенно расширяют свою коммуникативную компетенцию, состоящую из грамматической компетенции, дискурсивной компетенции, социально-культурной компетенции и стратегической компетенции. Каждый из указанных компонентов имеет важное значение, а в конечном результате от их усвоения зависит общий уровень коммуникативной компетенции обучаемого.

К грамматической компетенции относится подготовительный уровень грамматических форм, способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические функции языка и использовать эти функции для интерпретации форм слов и предложений. Грамматическая компетенция не связана с какой-либо одной грамматической теорией. Она призвана выражать смысл с помощью используемых правил и толкований.

Компетенция дискурса строится не из отдельных слов или фраз, но из взаимосвязанной серии высказываний, написанных слов или предложений в форме текста, значимого целого. Текст может быть стихотворением, сообщением электронной почты, телефонным разговором или романом. Идентификация отдельных звуков или слов способствует интерпретации общего смысла текста. С другой стороны понимание темы или цели текста помогает в интерпретации отдельных звуков и слов. Обе интерпретации являются важными для коммуникативной компетенции.

Социально-культурная компетенция выходит далеко за рамки языковых форм и является междисциплинарной областью, а, следовательно, умением пользоваться социальными правилами языка. Социально-культурная компетенция требует понимания социального контекста, в котором используется язык.

Трудно прогнозировать социально-культурные аспекты для каждого контекста, так как русский язык часто служит языком общения между носителями разных языков. Для участников поликультурного общения ощутимы не только культурные смыслы, которые передаёт сам язык, но и социальные составляющие, касающиеся использования языка, такие как невербальный язык и тон говорящего. Эти моменты влияют на интерпретацию сообщений. Культурная осведомлённость и культурные знания, таким образом, становятся всё более важными.

Студенты, «идеально» знающие язык, использующие его надлежащим образом во всех социальных взаимодействиях, существуют только теоретически. Даже носители русского языка не могут знать его во всех многочисленных проявлениях. Коммуникативная компетенция всегда является относительной. Стратегии, которые мы используем в незнакомых условиях, с ограничениями из-за несовершенного знания правил или ограничивающих факторов в их применении, например, усталость или рассеянность, представлены как стратегическая компетенция. С практикой и опытом учащийся получает грамматические навыки, дискурс и социально-культурную компетенцию. Таким образом, уменьшается относительная важность стратегической компетенции. Однако эффективное использование стратегий имеет важное значение для коммуникативной компетенции во всех контекстах и отличает

опытных коммуникаторов от тех, кто в меньшей степени владеет языком.

В преподавании русского языка как иностранного за последние 60 лет многое изменилось. В настоящее время широко используется коммуникативный подход. Он описывает набор общих принципов, основанных на понятии коммуникативной компетенции как цели изучения неродного языка и коммуникативной учебной методологии как способа достижения этой цели. Современное обучение коммуникативному языку, его теория и практика опираются на ряд различных образовательных парадигм и традиций. К ним относятся исследования приобретения неродного языка, совместного обучения, обучения на основе инструкций. И, поскольку коммуникативный подход опирается на ряд различных источников, не существует единого или согласованного набора практик, которые целостно характеризовали бы текущее коммуникативное языковое обучение.

Коммуникативное преподавание языка сегодня относится скорее к набору целого ряда согласованных принципов, которые могут применяться по-разному, в зависимости от контекста преподавания, возраста обучающихся, их уровня, целей в области обучения и так далее. Основным принципом современного коммуникативного преподавания языка является то, что изучение неродного языка облегчается, когда студенты взаимодействуют между собой и эти связи важны для них. Обучение в аудитории является эффективным, когда задачи и упражнения предоставляют учащимся возможности вести диалог, чтобы расширить свои языковые ресурсы, обратить внимание, как используется язык и принять участие в конструктивном обмене информацией значимой, актуальной и интересной для студента.

Обучение языку – это постепенный процесс проб и ошибок. Хотя ошибки являются нормальной продукцией, конечная цель обучения заключается в том, чтобы иметь возможность использовать изучаемый язык точно и плавно. Учащиеся выбирают свои собственные пути изучения языка, прогрессируют с разной скоростью и имеют разные потребности и мотивы. Успешное обучение включает в себя использование эффективного обучения и коммуникативных стратегий. Роль преподавателя в аудитории – это роль посредника, который создаёт микроклимат, способствует разнообразному использованию языка. Класс – это сообщество, где студенты обучаются, взаимодействуя друг с другом.

Пока нет ни одной учебной модели, которая была бы принята повсеместно. Не вызывает сомнения, что необходимо использовать систематическое освещение в методической литературе многих компонентов коммуникативной компетенции, включая языковые навыки, содержание, грамматику, лексику и функции. Различные типы программ коммуникативной направленности для преподавания русского языка используют различные пути развития коммуникативной компетенции.

При планировании обучения языковой коммуникации, преподаватели должны помнить, что не все студенты комфортно чувствуют себя в одной и той же роли. В аудитории, как и в обществе в целом, есть лидеры, и есть те, которые предпочитают быть ведомыми. И те, и другие имеют важное значение для успеха совместной деятельности. В групповых обсуждениях всегда есть студенты, которые стремятся больше говорить. Тех же, кто чаще молчит в больших группах, следует привлекать к работе в паре или по индивидуальному плану. Чем больше вариантов коммуникативных

мероприятий используется, тем больше шансов для вовлечения в них всех учащихся.

Независимо от различных коммуникативных мероприятий целью обучения остается подготовка учащихся к использованию русского языка за пределами аудитории. Это мир, в котором от студента будет зависеть поддержание и развитие его собственной коммуникативной компетенции вне класса. Разработка вне класса компонента коммуникативного обучения начинается с осознания студентом своих интересов и потребностей, возможность не только реагировать, но, что ещё более важно, развивать эти интересы и потребности путём использования русского языка за пределами аудитории, самостоятельно.

Аудиторные мероприятия обычно имеют следующие характеристики. Во-первых, они стремятся развивать коммуникативные компетенции учащихся через связывание грамматического развития и способностей общаться. Таким образом, грамматика не преподаётся в изоляции, но часто возникает из коммуникативных задач обучаемого. Студенты могут выполнить задание, а затем подумать о некоторых лингвистических характеристиках его представления. Во-вторых, они создают потребность в коммуникации, взаимодействуя и получая смысл через использование такого рода мероприятий, как решение проблем, обмен информацией и ролевые игры. В-третьих, они предоставляют возможности как для индуктивного, так и для дедуктивного изучения грамматики. В-четвёртых, они наполняют упражнения и задания содержанием, связанным с жизнью студентов и их интересами. В-пятых, они позволяют студентам индивидуализировать обучение, применяя то, чему они научились в течение их собственной жизни. И,

наконец, учебные материалы обычно создаются с использованием аутентичных текстов для активизации и стимулирования интереса и презентации допустимых языковых моделей.

Таким образом, по выбору путей и методов обучения языковой коммуникации преподаватели отличаются в зависимости от их собственных подготовки и опыта. Некоторые чувствуют разочарование из-за двусмысленности и недостающих критериев оценки коммуникативных способностей учащихся. Другие преподаватели приветствуют возможность выбирать или разрабатывать свои собственные материалы, предоставляя учащимся широкий диапазон коммуникативных задач. Они чувствуют себя комфортно, полагаясь на более глобальные и комплексные подходы к стимулированию прогресса обучения. Кроме того, коммуникативная компетенция не требует отвергать традиционные материалы. Для коммуникативного подхода возможно и полезно использование знакомых и привычных материалов, если они не препятствуют коммуникации. Основным же принципом обучения является ориентация на коллективное участие обучаемых в процессе освоения языка посредством сотрудничества между отдельными учащимися, а также между учащимися и преподавателями.

#### Литература

1. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, second edition / S.J. Savignon // McGraw Hill Publishers, 1997. – 322 p.
2. Суханова, Т.Є. Соціокультурний підхід до навчання іншомовної комунікації / Т.Є. Суханова, Т. В. Крисенко // Одеса, Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. 12/13. Серія: Філологія, № 12, 2014. – С. 221-224.

## ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФСЬКО –ГУМАНІСТИЧНОЇ СПАДЩИНИ Г.С.СКОВОРОДИ

*Тимчук Н.Ф.*

*Харківський національний медичний університет*

Ідейна та філософська спадщина Г.С.Сковороди належить до визначних надбань вітчизняної прогресивної культури XVIII ст. Ім'я Г.С.Сковороди посідає одне з головних місць в ряду тих видатних діячів минулого, які збагатили філософську думку та художню літературу нашої країни. Про Г.С.Сковороду В.Н.Каразін писав, що ми під чубом та в українській свитині мали свого Піфагора, Лейбніца та Оригена.

Г.С.Сковорода був запрошений на викладання християнського добронравія до Харківського колегіуму і він з бажанням на це погодився, навіть відмовившись від грошей. Лекції його були не схожі на звичайне викладання. У суто авторських формах він розглядав принципи філософські проблеми, в тому числі проблему виховання та проблеми ставлення до навколишнього світу.

Він вважав, що щастя – у серці, серце – у любові, любов – у законі Вічного. Уся сила заповідей за Г.С.Сковородою, міститься в єдиному слові – любов, у всіх багатогранних її проявах. Така трактовка обурила місцевого єпископа, і через якийсь час Г.С.Сковорода мусив залишити колегіум і зробився більше ніж на 25 років мандрівним учителем слобожанського народу.

За філософією Г.С.Сковороди, було три світи: великий, або космос, малий – мікрокосмос або людина і третій – символічний, або Біблія. Тому Біблію треба розуміти тільки символічно, а ось перший і

другий світи нерозривно зв'язані між собою, тобто людина – це частина космосу, нерозривно поєднана з природою. Він вважав, що бажання вічної волі (космосу, Бога) перетворилися на думки, а думки – на матеріальні предмети. Таким чином, через думки, через світогляд людина пов'язана з космосом, природою, і їх пізнання є справою благородною, яка з'єднує, робить гармонійним цей союз.

Г.С.Сковорода висловлював у збірнику своїх віршів «Сад божественних п'єсней» ставлення до життя, до різних проблем, до науки, в ньому він передав свою любов до природи.

У значній частині віршів – пісень філософські роздуми отримують емоційно-образної інтерпретації. У своїх поетичних вправах Г.С.Сковорода надавав більшого і самостійного значення тим віршам, у яких популяризував свої філософські ідеї.

Вершиною поетичної творчості Г.С.Сковороди є знаменита 10-а пісня «Всякому городу нрав і права». Ніде у нього ми не знайдемо точніших і конкретніших образів та картин живої дійсності.

«Чиста совість» - ідеал для людини типу Г.С.Сковороди: людина з чистою совістю не боїться загрози смерті. На думку філософа, людське життя подібно до пісні, гарне не тривалістю, а чесністю. Адже «лучше час честно жить, неж скверно цъльй день». Критерієм цінності життя в його піснях виступає моральний принцип – доброчесність, «чисте серце», добре сумління.

Важливим етапом на шляху до філософської творчості мислителя є «Басни Харьковскія», які органічно вписуються у філософську спадщину мислителя.

Корифей педагогічної думки, філософ, просвітитель Григорій Савич Сковорода відіграв величезну роль у формуванні світогляду та менталітету не тільки мешканців Слобожанщини, але й усього



українського народу. Він створив цілий пласт національної духовної культури і його філософська спадщина є надзвичайно актуальною в історичній ретроспективі – від минулого до майбутнього.

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

*Ткаченко О. Ю.*

*Національний фармацевтичний університет*

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується виведенням України на рівень розвинутих країн світу. Наша держава продовжує розвиватись у різних галузях науки, культури та економіки, що спонукає її до співпраці з іншими країнами. Відтак Україна вже не перший рік приймає у себе іноземних громадян, і значний їх відсоток складають саме студенти, що приїхали здобувати освіту.

Проблема удосконалення форм і методів викладання мови не виходить з розряду актуальних для вищої освіти. Так перед викладачем ВНЗ підготовчого відділення постає проблема пошуку нових, дієвих шляхів підвищення пізнавального інтересу до вивчення мови та формування комунікативних навичок іноземних студентів, необхідних для подальшого навчання. Однією із можливостей вирішення цієї проблеми є використання інформаційних технологій у навчанні. Отже, тема нашої статті є актуальною.

Мета статті – дослідити особливості використання інформаційних технологій у процесі формування комунікативних навичок іноземних студентів.

Вивченням важливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі займалися такі науковці, як проф. Є.С. Полат, дослідники А. Н. Леонов та Є. І. Машбіц, такі вчені, як Н. П. Аносова, М. А. Бовтенко.

Перед викладачем постає завдання створити такі умови вивчення мови, щоб студенти могли активно використовувати її і як інструмент набуття професійних знань, і як засіб повсякденного спілкування. На підготовчому відділенні навчання проходить за комунікативно спрямованою методикою, яка дозволяє вивчати мову в режимі живого спілкування. Використання інформаційних технологій має стати у поміч викладачу, це дасть можливість отримувати, передавати, систематизувати, обробляти інформацію, здійснювати комунікацію між студентами.

Одним з ефективних засобів є використання комп'ютерних технологій. Комп'ютерна технологія застосовується на окремих етапах заняття як інформаційна система, що допомагає вирішувати різні питання; джерело інформації для розробки творчих проєктів; засіб для розширення наочності навчання; контроль за засвоєнням знань і умінь [3: 28].

Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання. Це можуть бути тестові програми, спрямовані на оцінювання знань і умінь студента; тренувальні програми, що мають допомогти у закріпленні вже набутих навичок; моделюючі програми, що дають можливість опинитися в тій чи іншій ситуації [1: 45]. Вони дозволяють тренувати різні види мовленнєвої діяльності, допомагають усвідомити мовні уявлення, сформувати комунікативні навички, створити комунікативні ситуації.

Програми застосовують при введенні лексики, наприклад, тем «продукти», «одяг», «людина» і т.д.; в процесі формування діалогічного мовлення (із запропонованих діалогів вибирається один, наприклад, «в магазині»), на екрані з'являються кілька малюнків - сцен даного діалогу, можливі варіанти коли на екрані з'являється текст діалогу чи вимова найпроблемніших слів). Також такі програми можна застосовувати при ознайомленні та засвоєнні граматичних структур, це можуть бути стверджувальні, негативні або питальні речення.

Сьогодні Інтернет є ефективним помічником у процесі навчання та надає доступ до величезного об'єму фонетичного та граматичного матеріалу. Користування Інтернетом дає студентам можливість спілкування з безпосередніми носіями мови і тим самим вдосканалювати свої комунікативні навички.

Навчальне середовище, призначене для розширення словникового запасу студента, забезпечується комплексним застосуванням мультимедійних засобів. Ці засоби на заняттях сприяють розвитку пам'яті, зацікавленості, уваги та позитивного ставлення до вивчення предмета. Мультимедійні заняття в процесі подання лексики створюються за допомогою різних видів занять та інформацій (знімається і оцифровується відео, пишеться текст, скануються фотографії, записується звук) [2: 122]. Презентаційні програми використовуються в основному для створення пасивних уявлень за типом перегляду слайдів, що складаються з естетично оформленого тексту.

Усі перераховані характеристики навчальної діяльності студентів під час роботи з комп'ютером дають можливість звільнити викладача від значної частини роботи, такої як перевірка виконаних окремих вправ, досконалого опитування та надання об'ємного матеріалу. Це

допомагає викладачу проводити аудиторні заняття більш ефективно, тобто забезпечується повноцінне спілкування між викладачем та студентами.

Таким чином, використання інформаційних технологій у процесі формування комунікативних навичок може дати позитивні результати, викладач постійно збагачує знання студентів шляхом залучення до інформаційного простору та знаходить шляхи їх ефективного застосування. Сучасні інформаційні технології дають можливість студенту успішно відпрацювати та закріплювати новий матеріал.

#### Література

1. Бужиков Р. Впровадження нових технологій навчання на заняттях з іноземної мови. К.: Вересень, 2005. - 71 с.
2. Зубов А. В., Зубова И. И. Информационные технологии в лингвистике / А. В. Зубов, И. И. Зубова - М.: Академия. - 2004. - 208 с.
3. Панченков А.О., Пометун Т.О., Ремех Т.О. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. технологій навчання / А. О. Панченков, О. І. Пометун, Т. О. Ремех [Метод. посіб.] - К.: А. П. Н. - 2008. - 72с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНОГО ДИСКУРСА**

*Фадеева О.Ю., Качинский О.С.*

*Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина*

В условиях обучения иностранной речи одним из важных психологических механизмов является механизм вероятностного прогнозирования, т.е. антиципация. «Под вероятностным

(опережающим) прогнозированием принято понимать способность человека использовать информацию, имеющуюся в прошлом опыте, для прогноза вероятности наступления тех или иных событий в предстоящей ситуации» [2:89]. Развитие механизма антиципации на занятиях РКИ играет важную роль при обучении рецептивным видам речевой деятельности на материале текстов по языку специальности. С процессом речевого оперативного прогнозирования тесно связана апперцепция, т.е. влияние прошлого лингвистического опыта на восприятие речевого сообщения. Только наличие хотя бы минимального языкового и речевого опыта дает возможность инокоммуникантам строить прогнозы в процессе рецепции речи, т.е. определенным образом предвосхищать структуру и содержание высказывания [1:193-194].

Механизм антиципации не может быть сформирован стихийно. Его следует развивать при помощи специальных упражнений, формирующих навыки и умения подсознательно различать формы слов, структуру словосочетаний, структурно-смысловую модель фраз, коммуникативных блоков, текстов. Е.И.Пассов подчеркивал, что антиципация происходит в двух планах: структурном и смысловом. В структурном плане предвосхищение возможно на уровне фразы, развернутого высказывания и целого текста [4:128]. Незрелость механизма структурного вероятностного прогнозирования влечет за собой непонимание смысла фразы, даже если все слова ее знакомы реципиенту. Согласно В.Д.Хейлик, операции прогнозирования на внутрифразовом уровне возможны уже на первых стадиях введения в специальность [6:271]. Важную роль для адекватного предвосхищения на уровне фразы играет умение инофона выделить в предложении глагол как одну из более частотных предикативных единиц,

сочетаемость которых в научном стиле речи очень узкая и довольно специализированная. Не менее важное значение для реализации опережающего прогнозирования имеет знание билингвами закономерностей функционирования подчинительных союзов, выступающих в роли суперпредикатов, таких как *если, потому что, в следствие того, что; в связи с тем, что* и др., поскольку эти союзы задают структуру всего высказывания, «строят» сложное предложение.

В качестве примера прогнозирования на внутрифразовом уровне рассмотрим рецепцию учащимися смысловых комплексов, выражающих изменение предмета, качества, процесса. Во фразе с таким содержанием все компоненты взаимосвязаны и характеризуются определенным семантико-лексическим и грамматическим оформлением. Своеобразный ориентир, формирующий предложение глагол, чаще всего используется в форме настоящего времени, несовершенного вида: *нарастать, угасать, исчезать, гибнуть, падать* (о давлении, о температуре) и др. Активно используются глаголы общезовратного значения – *уменьшаться, убыстряться, нарушаться, восстанавливаться* и т.п. Кроме того, инокоммуникант благодаря обстоятельственным распространителям с первых слов фразы получает подсказку – сигнал о структурно-смысловой характеристике высказывания. Такими распространителями являются: а) обстоятельства со значением обстановки, в которой происходят изменения (*на воздухе, на свету, в воде, при температуре* и др.); б) распространители со значением обусловленности изменения – *при повышении, по мере понижения, с возрастом, под воздействием* и т.д. Также своеобразным маркером, подтверждающим первоначальное предположение, может служить и стоящий перед глаголом распространитель со значением качества изменения: *постепенно,*

*постоянно, тотчас, сразу, быстро, резко, слегка* и др. Иногда подобные обстоятельства наречного типа могут занимать место в конце предложения.

Как пример действия механизма вероятностного прогнозирования на уровне сверхфразового единства рассмотрим завершающую композиционную единицу речевого произведения «Вывод». Данный смысловой отрезок, как правило, начинается словами, сигнализирующими реципиенту об информации о результате исследования. Благодаря такому началу читатель или слушатель осознает, что адресант подошел в своем высказывании к последнему композиционному блоку – логическому заключению из всего сказанного ранее. Как известно, автор начинает вывод, используя следующие языковые средства: *итак, на основании (чего), исходя (из чего), резюмируя вышесказанное, обобщив вышесказанное, можно сделать вывод, мы пришли к заключению, можно сделать обобщение* и др. Подобные маркеры предоставляют возможность адресату сделать вероятностный прогноз на структурно-смысловом уровне: предположить, что далее последует информация о причинно-следственной связи обобщенных мыслей в плане исследованных явлений, предугадать возможность перечисления нескольких положений вывода при помощи либо цифр, либо вводных слов: *во-первых, во-вторых* и т.д. Знание студентов, что при констатации факта результата исследования часто употребляются пассивные конструкции (*нами было рассмотрено, доказано, проанализировано, проведено* и т.д.), послужит основанием для понимания тех языковых явлений, которые выходят за пределы лингвистического опыта инофона.

В цельном научном тексте антиципация проявляется в попытке реципиента построить гипотезу относительно содержания текста по

его названию и началу, предугадать, как автор решит поставленную проблему, а также самостоятельно найти пути ее решения еще до раскрытия автором содержания рассматриваемого вопроса в тексте. В случае, когда прогноз реципиента оказывается ошибочным, расхождение ожидаемого с реальным вызывает у инокоммуниканта сильную познавательную эмоцию, усиливающую умственную деятельность [5:184-185].

Как отмечалось ранее, развитие механизма вероятностного прогнозирования будет успешным в случае использования специальных тренировочных упражнений. Взяв за основу систему заданий для развития антиципации и языковой догадки, разработанную Л.П. Красовской и О.Н. Тростинской [3:153-155], мы предлагаем перечень умений, необходимых для формирования механизма вероятностного прогнозирования: 1) умение определять лексическое значение незнакомых производных слов на основе знания наиболее частотных суффиксов, префиксов, корневых базовых морфем, характерных для лексики языка специальности; 2) умение восстанавливать: а) полную форму слова по предъявленной его основе или корню; б) первый или второй член словосочетания по предъявленному зависимому или независимому компоненту; в) часть простого или сложноподчиненного предложения по предъявлению первой или второй его части; 3) умение определять лексическое значение незнакомого слова на основе контекста; 4) умение распространять предложение вправо и влево за счет определений, дополнений, обстоятельств, причастных или деепричастных оборотов; 5) умение прогнозировать развитие темы в рамках части коммуникативного блока, микротекста; 6) умение различать дедуктивный и индуктивный принцип построения сверхфразового



единства. В связи с этим, если в начале его находится общее положение, формируется умение давать разъяснение, конкретизацию, доказательство; если абзац начинается с описания конкретных фактов, развивается умение формулировать общий вывод; 7) умение строить гипотезу относительно содержания текста по предъявленному названию произведения, его началу.

В заключение можно сказать, что регулярное использование на занятиях по русскому языку заданий, имеющих своей целью развитие механизмов антиципации, создает благоприятные условия для профессионально ориентированного обучения РКИ.

#### Литература

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: «Русский язык», 1989. – 221 с.
2. Киселева В.Г. К вопросу о системе упражнений по развитию речевых механизмов / В.Г.Киселева // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. – М.: «Русский язык», 1977. – С. 80-94.
3. Красовская Л.П., Тростинская О.Н. Система упражнений по развитию навыков и умений в аудировании, мыслительной обработке и письменной фиксации речевого материала / Л.П. Красовская, О.Н. Тростинская // Викладання мов у вузі на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Х.: Константа, 2001. – Вип. 5. – С. 149-156.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению/ Е.И. Пассов. – М.: «Русский язык», 1989. – 277 с.
5. Селігей П.О. Науковий стиль української мови: ресурси оновлення / П.О.Селігей // Мовознавство. – Київ: Академперіодика, 2006. – № 2-3. – С. 174-186.

6. Хейлік В.Д. Формування вмінь вигогідного прогнозування та запису російською мовою тексту навчальної лекції в іноземних студентів медико-біологічного профілю / В.Д.Хейлік // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Х.: ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2011. – Вип. 18. – С. 268-275.

### **ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ**

*Філат Т. В., Сербіненко Л. М., Сидора М. Ю., Запорожець О. С.*

*ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»*

Навчання української (російської) мови, як і будь-якої іноземної, включає декілька етапів. По-перше, це слухання незнайомого тексту з попереднім аудіюванням незнайомих слів. При цьому традиційно вважається, що тлумачення нових слів для англословних студентів необхідно давати з перекладом на національну (англійську) мову слухача підготовчого відділення чи студента. Це не завжди правильний шлях. Багаторічний досвід засвідчує, що викладач, який не володіє англійською мовою, інколи досягає кращих результатів, ніж викладач, який знає рідну мову студента. Тому суперечним уявляється положення науковців Одеського національного університету про те, що "для посилення ефекту структура іноземної мови пояснюється рідною мовою студента"[1]. Хоча можна цілком погодитись з іншим положенням: "Статистичні дані при проведенні експериментів зі студентами показують, що чим більше іноземного матеріалу студенти прочитали, тим значніші їх успіхи в розумінні й спілкуванні іноземною мовою, яка вивчається" [1].

Заперечення викликає гіпотеза про те, що "читання в класі й вдома повинно відбуватись зорво без вимови слів, щоб увага зосереджувалась на загальному (не дослівному) розумінні речень, висловів або частин тексту й вільному їх перекладі рідною мовою. Цей метод передбачає, що, коли студент протягом двох років прочитає близько 1000 сторінок іноземного тексту, він одержить оперативне знання мови, яка вивчається" [1]. Вважаємо, що читання повинно супроводжуватись повторенням нових слів. А читання вголос – ефективніший шлях, ніж "читання очима" без вимови та повторення слів.

По-друге, вивчення нових слів супроводжується залученням студентів до монологів та діалогів, що не тільки включає асоціативне мислення, а й дає вихід на кінцеву мету навчання – вільне володіння мовою, уміння спілкуватися. Викладач моделює ситуації, коли студент не боїться зробити мовленнєву чи граматичну помилку. Функція педагога-мовника – виправити помилки та закріпити у студента бажання "висловитись", залучаючи нові слова та граматичні конструкції.

По-третє, важливим є формування у студентів навичок грамотного письма: виконання граматичних вправ, написання диктантів, міні-творів. Треба враховувати й особливості різних національних груп: якщо індуся поважно ставляться до письмових класних і домашніх завдань, то студенти з арабських країн часто ігнорують письмові роботи, що, безумовно, негативно впливає на рівень їх грамотності. Китайці взагалі бачать у постійному письмовому повторенні слів єдиний можливий шлях запам'ятовування. Усе це треба врахувати при складанні робочих планів, бо зменшення кількості годин з мови для іноземних студентів призводить до незадовільного

засвоєння фахових дисциплін, а незнання мови, якою викладають предмети, – шлях до погіршення успішності, академічних заборгованостей і, врешті-решт, професійної непридатності в майбутньому.

По-четверте, потрапляючи в будь-які нові для себе умови, людина проходить через різний за часом, труднощами, особливостями процес адаптації. Він потрапляє в нове для себе соціальне оточення зі своєю структурою, правилами, пріоритетами тощо. Усе це вимагає від студента докладати чимало зусиль, аби органічно та швидко ввійти в нове русло життя. Якщо ж мова йде про студента з іншої країни, то процес адаптації суттєво ускладнюється, адже до вищезазначених аспектів долучаються національні, релігійні, культурно-соціальні, побутові питання, оперативне вирішення яких залежить як від особистих якостей студента, так і від його національності, яка визначає особливості національного характеру, що, у свою чергу, впливає на якість та швидкість адаптаційних процесів. На окрему увагу заслуговує одна з особливостей цих процесів, яка полягає у "прощупуванні меж дозволеного" (термін, сформульований методистами кафедри мовної підготовки ДЗ "ДМА МОЗ України" на основі багаторічного досвіду роботи з іноземними студентами), адже потрапляючи в нові для себе умови, особа намагається не лише пристосуватись до правил та вимог оточення, а й перевірити, наскільки можна їх порушувати безкарно та яка межа цих порушень. З огляду на це, завданням викладачів, які працюють зі слухачами підготовчого відділення або студентами першого курсу, є не тільки допомога в адаптації, а й систематичне, тверде, а іноді й жорстке дотримання дисциплінарних норм з метою демонстрації та звикання до них студентів. Видається також доцільним максимально уніфікувати

вимоги та дисциплінарні покарання, які застосовують різні викладачі, з різних дисциплін, що допоможе чітко окреслити для іноземних студентів межі дозволеного.

Від студентів медичних ВНЗ особливої уваги вимагає робота з медичним текстом. Спочатку – це міні-тексти з дисциплін, безпосередньо пов'язаних з медициною (біологія, анатомія, гістологія тощо). У Дніпропетровській медичній академії на підготовчому відділенні та першому курсі пропонуються такі міні-тексти медичної спрямованості: "Скелет і череп", "Суглоби, м'язи", "Кровообіг", "Органи травлення", "Органи дихання" та інші. Розмір тексту поступово збільшується, а його складність зростає. Застосовується загальний принцип навчання: від простого – до складного.

Серед усіх груп іноземних студентів найбільш мотивованими до вивчення української (російської) мови виявляються арабські. Багато з них сприймають термін навчання у ВНЗ України як час, відведений на те, щоб спробувати заборонене вдома: дружба з дівчатами, нічне життя. Тому серед студентів змішаної англомовної групи саме араби першими намагаються спілкуватись на немовних дисциплінах новою для них рідною мовою викладача. У той час як інші обмежуються лише привітанням.

Досвід роботи з іноземними студентами свідчить, що в інтернаціональних групах вивчення мови країни навчання досягає вищого рівня, ніж у групах, які складаються з представників однієї нації. Пояснити це можна тим, що для вирішення будь-яких питань, які виникають у процесі навчання саме всередині групи, студенти різних національностей вимушені застосовувати спільну мову-посередник (мову навчання), адже інакше не зможуть знайти порозуміння зі своїми однокурсниками та адаптуватись до умов та вимог навчального

процесу. Студенти ж однорідної за національною приналежністю групи не мають нагальної необхідності спілкуватись між собою українською (російською) мовою, що позбавляє їх одного з важливих елементів мотивації до удосконалення мовної підготовки.

Традиційно вважають, що "індуси малоініціативні й роботи уникають... Індус у команді, за рідким винятком, – «слабка ланка»" [2]. Аксиома образлива і для індусів, і для викладачів, які працюють з ними і встигли полюбити студентів з Індії, незважаючи на деякі негативні риси їх характеру.

Індуси настільки доброзичливі та позитивні у своєму світосприйманні, що хочеться оминати негативні риси їх характеру: лінощі та малоініціативність. Серед індусів зустрічаються надзвичайно успішні та наполегливі студенти.

Вчені, які досліджують менталітет індусів, констатують: "Виховувати своїх дітей індуси починають фактично з народження. Головне, чого тут вчать, – це терпіння та вміння жити в гармонії із собою та навколишнім світом. Дуже важлива якість – це самовладання. Дітей з ранніх років вчать стримувати свої емоції, придушувати гнів і дратівливість" [3]. Думаємо, ці особливості характеру індусів треба враховувати в навчанні студентів. Тому тексти для читання, граматичний та морфологічний матеріал намагаємось дібрати в такий спосіб, щоб студент був зацікавлений у читанні, вивченні нових слів, бажав висловити особисту думку, переказати запропонований текст. Саме такими є тексти, які розповідають про історію Індії, творчий шлях видатних письменників, політичних діячів, космонавтів, вчителів, спортсменів тощо. Наприклад: "Індіра Ганді – перша жінка прем'єр-міністр Індії", "Делі – столиця сучасної Індії", "Цікава Індія", "Рабіндранат Тагор", "Ракеш Шарма – перший космонавт Індії".

Упровадження в навчальний процес історико-культурознавчих матеріалів, пов'язаних з національними традиціями, на наш погляд, підвищує ефективність навчання студентів.

Особливу зацікавленість викликають матеріали про індійські святині та образ життя: "День Матері в Індії", "Дівалі – фестиваль вогнів в Індії", "Аюрведа", "Сімейні традиції Індії", "Побут індусів", "Система освіти в Індії".

Від поваги до національних цінностей іде й бажання більше дізнатися про національні святині України. Цікаво, що на початковому етапі Україна для індусів асоціюється лише з іменем футболіста Андрія Шевченка. Тому тематичний матеріал намагаємось дібрати у такий спосіб, щоб уявлення про Україну було найповнішим. Це тексти, присвячені українським звичаям, визначним пам'яткам, театрам, вченим, письменникам, артистам тощо. Наприклад: "Київ – столиця України", "Головні пам'ятки Києва", "Дніпро – місто майбутнього", "Перший професійний театр України", "Українські пісні і танці", "Легенди українського спорту", "Українська сім'я".

Мовна підготовка іноземних студентів – обов'язкова умова їх подальшого успішного навчання та гармонійної адаптації до умов та правил життя в Україні. Навчаючи громадян з інших країн, необхідно не лише використовувати всі здобутки методики викладання, а й враховувати особливості національного характеру різних груп студентів та застосовувати диференційований, гнучкий підхід до організації навчального процесу, намагаючись максимально ефективно використовувати позитивні національні риси та етично оминати ті особливості, які шкодять успішному навчанню, зокрема вивченню мови.

Література

1. Костюк Н.О., Халилов А.Ш., Шип И.В. Особенности преподавания иностранных языков в школах и университетах США // Одесский национальный университет им. И.И.Мечникова. Педагогические науки. – Вып. 5. Современные методы преподавания [Электронный ресурс] – Режим доступа:

[http://www.rusnauka.com/2\\_ANR\\_2010/Pedagogica/5\\_57175.doc.htm](http://www.rusnauka.com/2_ANR_2010/Pedagogica/5_57175.doc.htm).

2. Электронный ресурс – Режим доступа:

<http://psilonsk.livejournal.com/13746/html>.

3. Электронный ресурс – Режим доступа: [http://www.mooya-planeta.ru/travel/view/kak\\_vospityvajut\\_detej\\_v\\_raznyh\\_stranah\\_10992/](http://www.mooya-planeta.ru/travel/view/kak_vospityvajut_detej_v_raznyh_stranah_10992/).

## **АССОЦИАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ И РАЗЛИЧНЫЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОБЩНОСТИ**

*Филянина Н. Н., Долгая Е. А.*

*Национальный фармацевтический университет*

В современной лингвистике активно разрабатывается подход к изучению языка в его тесной связи с человеком – представителем лингвокультурной общности. В связи с этим особое значение приобретает проблема языковой личности как особого лингвопсихического конструкта, отражающего уровни владения языком. Исследования языка проводятся с учетом этно-, социо-, психологических особенностей его носителей.

Одним из направлений в исследованиях языковой личности является изучение ассоциативных реакций на слова, словоформы, словосочетания.

При этом происходит реконструкция ассоциативно-вербальной сети, отражающей организацию языковой способности человека, в ней



представлена информация, которая относится ко всем трем уровням языковой личности. Изучение ассоциативных реакций также позволяет выявить уникальные составляющие для каждой языковой личности и универсальные, инвариантные, характерные для конкретной лингвокультурной общности. Кроме того, возможно сопоставление ассоциативных реакций, характерных для различных лингвокультурных общностей с целью выявления характера связей между лексическими единицами.

Свойства ассоциативно-вербальной сети позволяют рассмотреть ее как один из способов репрезентации языка: она обладает текстовыми и системными свойствами, кроме того, ей присуще дополнительное свойство – психологичность; ассоциативно-вербальная сеть фиксирует психологически релевантные связи и отношения.

В современной лингводидактике существует множество моделей обучения второму языку, которые строятся в дихотомии «родной / неродной язык». Существует много работ, посвященных проблеме двуязычия и смежных с нею вопросов. Билингвизм является сложным речезыковым процессом, следствием контактирования этносов и языков. Поэтому данная проблема находится длительно в фокусе рассмотрения целого ряда наук: педагогики, психологии, социологии, нейропсихологии, лингвистики, психолингвистики.

Актуальным для проблемы билингвизма является вопрос об интерференции. Само это понятие возникло в психологии и связывается с интерференцией навыков и умений, которые противопоставляются по критерию устойчивости. Следовательно, причины интерференции психического характера. Физиологической основой интерференции является совместная локализация двух

речевых механизмов, между которыми образуется постоянная связь, и эта связь бывает причиной неадекватной работы речевых механизмов [3, с. 122].

В лингвистике интерференция исследуется на разных языковых уровнях и определяется как изменения в структуре или элементах структуры одного языка под влиянием другого [1, с. 88]. Интерференция проявляется в речи билингва и выражается в отклонениях от нормы одного или обоих языков. Причем чем больше различия между системами, тем больше потенциальная область интерференции [4].

В психолингвистике считается, что причина интерференции психического характера, а различия между языковыми системами указывают на возможные области интерференции.

Овладевая языком при сформировавшихся умениях и навыках на родном языке, происходит их перенос с родного языка на второй. Иноязычный речевой механизм включает в себя 3 группы навыков:

1) навыки речи на родном языке, которые должны быть только перенесены на новый языковой материал и актуализированы;

2) навыки, которые должны быть сформированы заново;

3) навыки, которые должны быть сформированы на родном языке и при овладении иноязычной речью корректироваться [5, 7].

Интерференция происходит в процессе порождения иноязычной речи на уровне грамматико-семантической реализации программы.

В современных исследованиях часто оперируют понятием «интерференция смыслов», при этом считается, что при овладении вторым языком в конструктивной системе билингва, в связи с ее континуальностью, образуются связи между концептами, принадлежащими разным культурам. А в условиях тесного

контактирования культур и языков можно говорить о существовании лингвокультурной интерференции.

Известно, что язык тесно связан с мышлением, поэтому при изучении билингвизма возникает проблема связи каждого из языков с мышлением. Существуют различные точки зрения: 1) формирование иноязычного высказывания всегда опосредуется родным языком. При становлении билингвизма «речь может идти об усвоении нового кода, накладываемого на код родного языка и поэтому исключить, миновать первичный код будет здесь так же неправомерно, как исключить вообще мышление человека в процессе усвоения второго кода» [3, с. 175]. 2) «Владеть языком в качестве средства общения значит мыслить на этом языке» [2, с. 145].

Связь второго языка с мышлением обусловлена степенью владения языком. В связи с этим Е. М. Верещагин выделяет непосредственный и опосредованный билингвизм. При непосредственном билингвизме второй язык связан с мышлением непосредственно, речевые навыки при этом усваиваются неосознаваемо. При опосредованном билингвизме вторичные языковые умения связаны с мышлением через первичные. В этом случае билингв кодирует и декодирует мысль, выраженную родным языком. Выделяют два речевых механизма, характеризующих актуализацию ассоциативных связей в мышлении билингва: селектор и контролер. Селектор – механизм, при котором актуализируются лексемы первичного и вторичного языков в зависимости от того, какому языку принадлежит речевое произведение. Актуализировавшаяся лексема без промежуточных операций вводится в звучащую речь. Селектор не осознается говорящим и действует только при наличии устойчивых ассоциативных связей. Если такой

устойчивости не выявляется, то в действие вступает механизм – посредник, или контролер, с помощью которого осуществляется выбор той или иной лексемы. О наличии непосредственной или опосредованной актуализации ассоциативных связей говорит и А. А. Залевская. В ходе ассоциативного эксперимента с билингвами выясняется, что недостаточно хорошо усвоенные слова вызывают перевод или включаются в связи более типичные для второго языка, т.е. у билингвов на втором языке в первую очередь актуализируются более устойчивые стереотипные связи. Следовательно, реакция билингва на предложенный стимул – единицу неродного языка – определяется уровнем компетенции в этом языке.

Таким образом, под билингвизмом понимается вид психической деятельности. На основе первого субстрата этой деятельности, головном мозге, возникают две языковые системы, существующие в виде психофизиологического механизма и характеризующиеся определенными знаниями, навыками и умениями, которые обеспечивают производство и восприятие речевых произведений.

Спецификой экспериментального исследования определяется интерес к вопросу о характере структуризации концептуальной системы индивидов, владеющих двумя языками. Отмечается, что овладение вторым языком осуществляется только на основе уже сложившейся определенной – национальной ассоциативно-апперцепционной базы мышления, поэтому усвоение второго языка не может проходить вне формирования инокультурных концептов. В конструктивной системе билингва не существует не связанных между собой ино- и интракультурных концептов. В связи с континуальностью конструктивной системы в концепте обнаруживаются устойчивые ассоциативные связи между концептами. В целом вербальная

репрезентация содержания концепта на втором языке характеризуется стереотипностью, как правило, используется язык клише. Вместе с тем в вербальных ассоциациях может проявиться интерференция идиоэтнических компонентов концептов.

Необходим новый подход к языковому моделированию, согласно которому этнос, социальная группа или отдельный человек моделируют мир не только на материале языка, но и на материале лингвокультурных соответствий. Предпосылкой же адекватного межкультурного общения является статус равноправия родного и неродного языков (родной и неродной культуры в равной степени) в сознании языковой личности. Благодаря этому изучаемый язык становится не «иностранным» по отношению к родному, а вторым языком (и культурой), в который необходимо «входить», осваивать, пропускать через свое сознание и мироощущение.

#### Литература

1. Баранникова Л. И. Сущность интерференции и специфика ее появления / Л. И. Баранникова // Проблема двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С. 87-98.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М., 1965. – 227 с.
3. Верещагин Е. М. Психолингвистическая проблематика языковых контактов / Е. М. Верещагин // Вопросы языкознания. – 1967. – № 6. – С. 122-133.
4. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография : Избр. тр. / В. В. Виноградов ; Отв. ред. [и авт. предисл.] В. Г. Костомаров ; АН СССР, Отд-ние лит. и яз. – М. : Наука, 1977. – [2], 310, [2] с.
5. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение. – 1978. – 159 с.

6. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке/ Г. В. Колшанский. – М.: Наука, 1975. – 231с.
7. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307с.

## **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

*Фоміна Л. В., Дудка А. М.*

*Харківський національний медичний університет*

На початковому етапі формування мовленнєвої компетенції при вивченні іноземної мови викладач повинен насамперед враховувати такі важливі питання:

- Хто вивчає мову (національність студентів, особливості культури, менталітету; психічно-вікові особливості аудиторії);
- Яка мета оволодіння іноземною мовою (вільне володіння, для задоволення потреб повсякденного спілкування, для навчання тощо).

Українська мова як іноземна в Харківському національному медичному університеті викладається для студентів першого року навчання 30 аудиторних годин, один семестр. Тому, виходячи з обмеженості в часі, першочерговим методичним завданням є чіткий відбір мовного матеріалу для формування початкового рівня мовленнєвої компетенції.

Ключовими положеннями у цьому контексті є:

- лексика охоплює основні сфери життя та діяльності;
- основні моделі спілкування (побудова простих речень, діалогів);

- рівень володіння мовою дозволяє вирішувати повсякденні комунікативні проблеми (у магазині, у транспорті, формули етикету тощо).

Зважаючи на це, на початковому етапі формування мовленнєвої компетенції програма вивчення іноземної мови повинна охоплювати такі сфери:

- розмовні теми (формули етикету, числа, кольори, члени сім'ї, продукти харчування, частини тіла, календар (дні тижня, місяці та пори року), одяг, предмети повсякденного вжитку тощо).
- граматичний мінімум для побудови простих мовленнєвих конструкцій;
- аудіювання, читання і письмо (правильна вимова звуків та їх розрізнення у мовленнєвому потоці у проєкції «склад-слово-речення»; розуміння мовлення співрозмовника та включення в розмову (найпростіші конструкції); графічні навички).

Отже, для успішного вирішення ключових завдань початкового етапу вивчення іноземної мови викладач повинен чітко підібрати мовний матеріал та правильно розпланувати час для розвитку зв'язного мовлення студентів. Цьому сприяє залучення усіх видів аудиторних вправ (читання, говоріння, письмо, аудіювання) з опрацюванням лексичного мінімуму.

## **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ (АНГЛОМОВНИХ) СТУДЕНТІВ**

*Фоміна Л.В., СкорбачТ.В., КуліковаІ.І.*

*Харківського національного медичного університету*

Розвиток нашої держави відбувається в багатьох напрямках: політичному, економічному, соціальному. Налагодження нових

ділових та партнерських стосунків зараз спостерігається й в освітньому просторі. Це, у свою чергу, привертає увагу студентів навіть з найвіддаленіших куточків світу: Нігерії, Ямайки, Код-ді-Вуару, Танзанії тощо. Важко знайти вищий навчальний заклад, де не навчаються іноземні громадяни. Медичний університет є одним із прикладів цього. Згідно з останніми соціологічними дослідженнями, спостерігається тенденція до збільшення кількості студентів з Індії. Це пояснюється порівняно помірними економічними затратами на навчання для іноземного студента та високим професіоналізмом викладачів.

На першому курсі студенти разом з базовими дисциплінами починають знайомитися з українською мовою. Мовна підготовка іноземних студентів набуває нового звучання, відкриває можливості для навчання.

Використання української мови дає змогу студентам набувати не лише мовні, але й соціальні знання, тобто краще розуміти менталітет українців, їх культуру, ставлення один до одного, неформальний стиль спілкування.

Варто наголосити, що самі студенти нерідко стають ініціаторами більш детального вивчення мови, ніж того вимагає навчальний план, що свідчить про зацікавленість іноземців нашою країною. Методика викладання української мови для іноземних студентів ще знаходиться на етапі дослідження. Проте вже є певні напрацювання, де активно працюють такі науковці як: Л. Безкоровайна, О. Качала, І. Кочан, О. Кудрявцева, Г. Чуб, Д. Мазурик, О. Немерцова та ін.

Як зазначають вітчизняні науковці Т. Кудіна та А. Кудін, реалізація особистісно орієнтованого підходу в навчанні мов у вищій школі вимагає застосування методичних систем, що містять елементи



інтерактивності, індивідуалізації навчальної траєкторії студента, оперативного контролю засвоєння мови в різних режимах самостійного пошуку та на різних рівнях складності [2, с. 17].

Характерною рисою, наприклад, індійських студентів є те, що вони з перших хвилин заняття активно долучаються до роботи, їм цікаво навчатися, і тому прагнуть якомога краще засвоїти нові слова. Для цієї категорії студентів важливо знаходити різні типи вправ, оскільки використання лише однотипних завдань призводить до згасання інтересу щодо вивчення мови. Важливу роль відіграє також діалогічне мовлення. Ми поділяємо точку зору вітчизняної дослідниці Г. Іванишин, яка зазначає, що метою навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення є формування комунікативної компетентності іноземних студентів, що передбачає володіння нормами сучасної української літературної мови, фаховою термінологією, вербальними і невербальними засобами спілкування та культурою професійного мовлення [1:137]. На нашу думку, слід починати з вивчення етикетних формул, які є обов'язковим елементом усної та писемної комунікації. Важливо, щоб студенти вміли правильно вітатися, звертатися до викладача, висловити прохання чи пропозицію, просити вибачення, прощатися.

Тому важливо працювати над словниковим запасом студентів, який можна збагачувати, використовуючи розмовні теми, зокрема «Моя сім'я», «Професія», «Університет», «Географічні назви», «Назви державних свят та пам'ятних дат» тощо.

Хоча студенти й повторюють нові слова, вони не продукують їх як мовці. Тому на початковому етапі знайомства з українською мовою варто більше звертати увагу на такі засоби навчання, як: використання ілюстративного матеріалу, тобто міні-презентації, фотографії,

інтерактивні технології. Такі, на перший погляд, прості завдання дають змогу студентам не лише чути нові слова, а й одночасно їх візуалізувати, розвивати слухову та зорову пам'ять.

На перших заняттях важливо, щоб студенти навчилися сприймати прості слова та вміли давати відповідь **Так/Ні**. Наприклад, викладач запитує: «Ви студент?», «Зараз Ви живете в Україні?», «Ти навчаєшся в медичному університеті?», «Вам подобається Україна?». Згодом такі завдання ускладнюються. Студентам уже необхідно правильно доповнити діалог.

Наприклад: \_\_\_\_\_? – Мене звати Ашвін.

«Як звати твого батька?» – \_\_\_\_\_;

«Як звати твою маму?» – \_\_\_\_\_;

Варто зазначити, що для студентів, наприклад, з Індії певні фонемні викликають більше труднощів, ніж для студентів з арабських країн. Для студентів з Індії складно відтворити такі звуки як: [х], [г], [щ], [дж]. Наприклад, звук [х] вони передають як звук [к], а [щ], [дж] вимовляють як [ш] та довгий звук [ж].

Слід наголосити, що важливо, щоб студенти не лише вміли відтворювати почуту інформацію, правильно давати відповіді, а й записати, оскільки досить часто іноземці на письмі використовують лише друковані літери. З нашої точки зору, це методично неправильно. Звичайно легше, коли, наприклад, студент має написати про себе, використовуючи аналогічні тексти з підручника, але це призводить до того, що вони не вміють правильно записати навіть мінімальний обсяг інформації про себе та ігнорують розділові знаки.

Отже, на заняттях з курсу «Українська мова» для англомовних студентів необхідно використовувати різні типи вправ, звертаючи

особливу увагу на діалогічне мовлення й правильне написання слів та розвивати у студентів інтерес до української мови.

#### Література

1. Іванишин Г. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів: лінгводидактична модель / Г. Іванишин // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : [зб. наук. пр.] - Львів: ЛНУ, 2014 – . Вип. 10. – С.136–144
2. Кудіна Т., Кудін А. Новітні технології у викладанні української мови як іноземної в мережевій мовній лабораторії / Т. Кудіна, А. Кудін // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: [зб. наук. пр.] - Львів : ЛНУ, 2014 – . Вип. 10. – С.17–25.

### **Г.С.СКОВОРОДА – ВЧЕРА И ЗАВТРА**

*Чернигова Т.Л., Пономаренко И.В.*

*Национальный фармацевтический университет*

В Украине видное место среди просветителей занимает Г.С.Сковорода – музыкант, учитель, гуманист, поэт, философ. В истории отечественной философии он сыграл важную роль как один из ее основателей и утвердился как самобытный первопроходец “от христианского учения в сердце к философии сердца”.

Философия Г.Сковороды – пример существования философии украинского духа как динамической, оригинальной системы взглядов. Она является определением украинским народом своего места в общественно-историческом процессе.

Его философия имеет религиозно-философский характер, она неотрывно связана с обращением к Библии и христианской традиции,

а поэтому опирается на главные христианско-мировоззренческие категории: любовь, веру, счастье, смерть и др.

Одной из ведущих в творчестве Г.Сковороды является идея, что сущность человека – это дух, мысль и сердце. Путь к идеальному обществу лежит через сердце человека, его мораль, самовоспитание, творческий труд. Он осмысливает сущность человека из бытового опыта, яркого фольклорного наследия народной мудрости. Путем рассуждений о них философ ищет ответ на вопрос, кем является человек, в чем смысл его жизни. Науку о человеке Сковорода считает выше всех наук. Счастье человека рассматривается сквозь призму внутренней природы человека, которая, в свою очередь, выражается через взаимодействие с определенным видом труда.

Во многих его произведениях выделяются толкования темы природы человека. Существуют «две природы» (натура рождающаяся, вечная) и натура рожденная (преходящая) и «три мира» (второй из «трех миров» – малый мир, микрокосм – мир человека; третий – Библия). Символический мир («третий мир») занимает особое место в философии Сковороды, как связь между натурой видимой и невидимой, как некое руководство, возводящее к «блаженной натуре» (Богу). Библия выступает как инструмент постижения скрытой тайны. Сковорода отрицал буквальное понимание библейских чудес, как несоответствующее «мудрости», предопределяющей развитие. Развитие мира понималось им как осуществление цели, а развитием управляли внутренние законы, которые определяли возможные границы саморазвития. Эти границы саморазвития заданы Богом и от людей не зависят. Творчество же возможно только в рамках, отведенных Богом естественными законами границ. Возможность преодоления человеком моральных недостатков Сковорода связывает

не с внешними обстоятельствами, а с внутренними качествами человека.

В Украине сейчас идет поиск, формирование национальной идеи, с которой она могла бы войти в XXI век. Сегодня актуальными остаются вопросы: каково предназначение человека? Как найти гармонию с окружающими и самим собой? Как человек может использовать знания прошлого? Насколько идеи философии Г.Сковороды полезны сегодня? Если такое возможно, то какие основные черты должна иметь эта идея для нашей современности? Эти вопросы являются актуальными и по сей день. Актуальность такого исследования очевидна.

Богатое научное и литературное наследие Г.Сковороды имело и имеет влияние на формирование и обогащение стилистической системы украинского языка. Однако научные издания его сочинений делают для современного читателя тексты архаичными. Существенной проблемой восприятия текстов являются цитаты из Библии и образы, трудные для понимания. Все это делает их предметом интереса узкого круга ученых. Перевод сочинений на современные языки поможет приблизить их к современному читателю.

Для Украины Г.Сковорода заложил основы философии образования будущего, понимая его, как сложный процесс, в котором должно уделяться внимание как к «внешнему» знанию, так и «внутреннему», заключающемуся в умении найти себя в обществе, выбрать свой жизненный путь. Важную роль здесь, по мнению философа-педагога, должен сыграть учитель с его знаниями, жизненным опытом, помогающий ученику учиться собственным примером.

Учение Г.Сковороды может способствовать развитию украинской национальной идеи, поможет заложить современные идеалы национальной и межнациональной жизни. Согласно этим идеалам, народ не может быть счастливым, если он не осознал себя. Лишь когда он познает себя, он будет способен на полноценную жизнь. Поэтому национальная идея должна предусматривать меры, направленные на самопознание нацией самой себя. Сегодня нация должна быть свободна и организована так, чтобы обеспечить свободу для развития и реализации способностей каждого индивида, что должно сочетаться с воспитательным процессом.

Украина должна искать собственный путь развития, уважать духовную и религиозную самобытность каждого народа, формировать взаимоуважение в отношениях между нациями. Именно эти отношения должны предусматривать раскрытие внутреннего потенциала народов и направление его свободной реализации в пользу человечества. Лишение народа его самобытности и другие способы сдерживания самореализации его внутреннего потенциала несут вред человечеству.

Философия Г.Сковороды остается актуальной и в XXI веке, а ее значение для формирования украинской национальной идеи является важным моментом.

## **АСПЕКТЫ РАБОТЫ С НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ В РАМКАХ РКИ**

*Чернигова Т.Л., Пономаренко И.В.*

*Национальный фармацевтический университет*

Сегодня преподавание русского языка как иностранного происходит в условиях глобальных изменений всей системы

образования. Меняются цели изучения языка и потребности учащихся. Происходит переход количественных изменений в качественные. Именно потребностями студентов определяются в данный момент цели и задачи обучения русскому языку как иностранному. В процессе обучения студентов-иностранцев на занятиях РКИ важное место занимает обучение языку их будущей специальности.

Для студентов-иностранцев русский язык служит средством для изучения будущей специальности. На начальном этапе обучения студенты изучают особенности русского языка и получают базовые знания.

На среднем этапе обучения студенты знакомятся с основной научной терминологией их будущей специальности. В их число входят и средства построения научных текстов, характерных для данного направления.

Для студентов-иностранцев обучение научному стилю имеет первостепенное значение, так как формирует предметную компетенцию будущих специалистов и мотивирует учебную деятельность. На этом этапе их задача сводится к пониманию оригинальных текстов. А в дальнейшем студенты обучаются самостоятельно составлять тексты по их специальности. Это является одной из самых трудных задач для студентов-иностранцев.

В текстах научного стиля термины преобладают над другими видами специальной лексики. Научный стиль речи имеет свою фразеологию, которая включает в себя различные термины. Научные тексты по специальности для студентов-иностранцев сложны с лингвистической точки зрения. В них присутствуют новые для студентов лексические единицы, новая информация, возникают проблемы правильного произношения новых слов и фраз.

В научных текстах используются разные типы простых и сложных предложений. Предложения в научном стиле почти всегда повествовательны, однообразны. Вопросительные предложения редки. При введении терминов, выведении формул, при объяснении материала в примерах используются неопределенно-личные и обобщенно-личные предложения. На подготовительном факультете следует много работать с химическими, биологическими, математическими и физическими терминами, поскольку это позволит студентам лучше усвоить систему научных знаний.

Для научного стиля характерно широкое использование абстрактной лексики: испарение, замерзание, охлаждение, превращение, фотосинтез, пигмент и т.д. С этими терминами студенты учатся составлять первые научные тексты. Однородность лексики научного стиля приводит к увеличению объема научного текста за счет многократного повторения одних и тех же слов. При обучении студентов-иностранцев следует уделять внимание стилю произношения, который должен обеспечить четкое восприятие слов. Рекомендуется использовать умеренный темп произношения и разделять паузами понятийные словосочетания, чтобы студенты лучше воспринимали их смысл.

Поскольку словарный запас научных терминов у студентов невелик, они испытывают затруднения при работе с научными текстами. Перед студентами стоит задача создать небольшой текст с большим объемом информации. Для этого они используют изученные конструкции (что есть что, что является чем).

Выделение типов учебных текстов в зависимости от цели обучения и этапа обучения имеет большое значение в формировании навыков чтения, аудирования, письма и говорения для студентов-



иностранцев. Типология учебных текстов позволяет обеспечить большую целенаправленность и эффективность учебного процесса при отборе текстового материала для будущих специалистов. Проблему составления и отбора текстов следует решать с учетом типов текстов, способов изложения.

На подготовительном этапе обучения следует использовать оригинальные тексты, взятые из учебных пособий или учебников. Рекомендуется использовать фрагменты оригинальных текстов, поскольку сокращение объема текста вносит изменения в первоначальный вид. Это позволит студентам-иностранцам быстрее адаптироваться в чтении и составлении собственных текстов.

Научный стиль активно проникает в устную и письменную речь, сохраняя при этом свою специфику. Наиболее ярко это проявляется в письменной форме речи. При обучении на подготовительном факультете студенты-иностранцы в разной мере сталкиваются с текстами научного стиля, существующего в устной и письменной форме. Поэтому овладение нормами научного стиля речи является важным подготовительным этапом при обучении студентов-иностранцев их будущей профессии.

#### Литература

1. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Моск. гос. ун-т печати. М., 2004.
2. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. М., 1987.
3. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. М., 2005.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебно-методическое пособие для вузов. М., 1987.

## **ВИДЫ ГЛАГОЛА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

*Шафоростова С.Г.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Процесс формирования высказывания на иностранном языке требует, в первую очередь, осознанного владения грамматическим строем изучаемого языка. Как известно, лучше всего откладывается в сознании учащихся грамматическая система другого языка, которая предьявляется посредством сопоставления систем родного и изучаемого языка. При такой подаче грамматического материала студенты устанавливают сходство и различия в языковом выражении, что позволяет им делать соответствующую коррекцию при продуцировании собственного высказывания [1].

Овладение учащимися речевой коммуникацией требует раннего введения понятия о видах глагола с целью формирования у студентов нормативных правил построения как устного, так и письменного высказывания.

Введение вида глагола на раннем этапе обучения обеспечивает смысловую правильность речи, дает возможность организовать учебный материал таким образом, чтобы он мог служить образцом естественной разговорной речи.

Однако на начальном этапе обучения категория вида глагола вызывает большие затруднения у иностранных учащихся. Главной причиной, с одной стороны, является теоретическая сложность понятия, с другой, языковая и лингвистическая неподготовленность учащихся к восприятию такого сложного явления в изучаемом языке.

Трудности, с которыми сталкивается преподаватель в аудитории, прежде всего связаны с тем, что категория вида не свойственна неславянским языкам. Данная грамматическая категория требует не только длительной тренировки, но и объяснения теории вида. В условиях работы на ограниченном языковом материале, преподавателю необходимо использовать язык-посредник. Подача видовых значений должна быть полной, учитывать целостную систему теории вида.

При знакомстве с несовершенным видом глагола следует давать понятие всех семантических значений вида: значение конкретного процесса действия, значение повторяемости действия и констатации факта действия (общефактическое значение).

Так, для обозначения процесса действия, повторяющегося действия, для названия действия следует употреблять несовершенный вид; для обозначения конкретного действия, достигшего внутреннего предела, необходимо употреблять глагол совершенного вида.

Немало трудностей вызывает отсутствие унифицированных способов видообразования. Учащиеся вынуждены заучивать не один, а два глагола.

Еще одна сложность возникает при объяснении видо-временной формы глагола: сходные между собой формы настоящего времени глаголов несовершенного вида и будущее время глаголов совершенного вида.

Снятие возникающих трудностей возможно при отработке видов глагола в различных тренировочных упражнениях. Такая работа позволяет выявить осознание студентами видовых значений. Однако закрепление усвоенных знаний о видах глагола возможно на основе

письменных и устных микротекстов монологического и диалогического характера.

#### Литература

1. Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. – М.: Рус. яз., 1987. – 144 с.

### **ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА НА УРОКАХ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

*Шубладзе О.Э.*

*Харьковский национальный медицинский университет*

Особенностью современного русского дискурса является насыщенность окказиональными конструкциями, которые частотно используются как при обыденной коммуникации, так и в интернет-пространстве, публицистике, литературе. Среди причин данного выделим такие тенденции, утвердившиеся как маркеры личности XXI века:

1. стремление к нивелировке внутренних границ;
2. экспликация творческого начала;
3. намерение эпатировать адресанта;
4. экономия языковых средств.

Как правило, носители языка легко устанавливают семантику неузуальных слов, опираясь на контекстное окружение. Для иностранцев процесс семантизации окказионализмов вызывает ряд затруднений. Неумение «считывать» значение слов и выражений, появившихся вследствие языковой игры автора, приводит

к трудностям восприятия художественных произведений, текстов СМИ и рекламы.

Значение окказионализмов не фиксируется в толковых словарях, а является, как правило, контекстным и морфологически оформленным.

Мы считаем, что при знакомстве иностранных студентов с выражениями данного типа и выработки навыков определения их значений, нельзя недооценивать роль такого лингво-логического процесса, как словообразовательный анализ. В первую очередь нужно ознакомить учебную группу с моделями образования окказионализмов, наглядно продемонстрировать процесс словообразования, а затем с помощью методически грамотно составленных упражнений выработать и закрепить у студентов навык установления взаимосвязи между семантикой окказионального слова и моделью его словообразования.

Опираясь на словообразовательный потенциал, мы разделили окказионализмы на следующие типы:

#### **1. Окказиональные глаголы от субстантивов:**

(*эсмэсить* – отправлять СМС, *креативить* – проявлять креатив, выдвигать нестандартное решение, *хеппибездить* – поздравлять с Днем рождения, *сейлить* – покупать вещи со скидками);

#### **2. Аффиксация заимствованного слова русским аффиксом:**

(*зафрендить* – подружиться, от англ. friend; *вуменша* – женщина, от англ. woman, *чилдренята* – дети, от англ. children);

#### **3. Аффиксация русского слова заимствованным аффиксом:**

(*жабинг* – неудачная пластическая лица; *откатинг* – взятка);

#### **4. Окказиональная семантика узуальной формы:**

(*сади́ст* – дачник; *журналист* – тот, кто отвечает за журнал посещаемости студентов; *декабристы* – цены в декабре);

## **5. Чередование звуков:**

(*безобразия / бензобразия* – повышение цен на бензин; *это элементарно* – *это алиментарно* – о необходимости платить алименты).

После определения студентом базовой конструкции окказионализма он может провести актуальные параллели между узуальным словом и новообразованием, подобрать однокоренные слова, установить значение аффиксов и, наконец, определить семантику.

Овладение данным навыком позволит иностранцу адекватно расшифровать авторский замысел художественного произведения, оценить иронию публицистического или рекламного текста, стать продуктивным пользователем рунета. Актуальная семантизация окказиональных выражений различной степени словообразовательной сложности дает возможность подняться на новую ступень восприятия русской культуры и менталитета русскоговорящего человека, а значит, и овладеть более высоким коммуникативным уровнем с возможностью реализации себя как успешного коммуникатора в неродном лингвокультурологическом пространстве.

## **СПЕЦИФИКА ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Яценко А.А.*

*Харьковский национальный университет радиоэлектроники*

Каждое конкретное занятие по русскому языку преподаватель планирует и осуществляет с учетом уровня подготовки иностранных

студентов в группе, времени и цели занятий. И вместе с тем, структура и содержание занятий отражает не только личные поиски преподавателя, но и его теоретические знания. Другими словами, методические поиски преподавателя базируются на детальном осмыслении того, как общие стандартные, отработанные формы организации и внедрения учебного материала сделать приемлемыми для конкретной аудитории, что будет соответствовать задачам и целям обучения конкретных студентов–иностранцев. Эта особенность занятий и заключается в объединении общих и индивидуальных вопросов обучения и требует внимания на стадии подготовки преподавателя к занятию. Поэтому, прежде чем поднимать вопрос о структуре занятия, следует обратить внимание на процесс подготовки преподавателя к занятиям, определить и проанализировать его основные этапы.

Первым шагом в подготовке конкретного занятия является определение цели. Занятие может предусматривать основную цель обучения, когда в занятие включены задания, направленные, главным образом, на развитие одного вида речевой деятельности, например, чтения или говорения, или несколько целей, взаимодополняющих друг друга.

Если занятие включает несколько целей, то следует выполнить целевое членение занятия. При этом каждой цели будет соответствовать определенный этап занятия и своя группа заданий, выполнение которых развивает у иностранного студента определенные навыки и умения.

В практическом курсе обучения русскому языку как иностранному главная цель – подготовить иностранных студентов к коммуникативной деятельности, т. е. к использованию языка в

обычных условиях общения. Таким образом, цель обучения русскому языку как иностранному непосредственно связана с будущей речевой деятельностью иностранных студентов и определяется, во-первых, через виды речевой деятельности (формирование умений и навыков чтения, говорения, аудирования и письма) и, во-вторых, через языковой материал, который необходим иностранным студентам в их будущей речевой деятельности.

Между процессом обучения в целом и конкретным занятием существует ещё одно промежуточное звено, которое также следует принимать во внимание. Дело в том, что процесс обучения делится на циклы занятий, в пределах которых реализуется промежуточная цель. Эта цель – формирование, развитие, усовершенствование определенного навыка или умения в том или ином виде речевой деятельности на конкретном речевом или текстовом материале. Если целью обучения является развитие навыков чтения специальной литературы, то целью цикла занятий может быть развитие отдельных умений в одном из видов чтения: скажем, определение основной информации при ознакомительном чтении научного текста или целевой информации при поисковом чтении. В цикле занятий конкретное занятие играет роль «шага», этапа в формировании конкретного речевого навыка или умения, которое развивается на определенной части языкового материала цикла. Таким образом, конкретное занятие является этапом длительного многоступенчатого процесса формирования умений и навыков на языковом материале, который определяется будущей сферой речевой деятельности иностранных студентов. Цель занятия должна быть соотносима с общей целью процесса обучения.



Важным аспектом подготовительной работы преподавателя является определение соотношения между понятием «содержание обучения» и «содержание конкретного занятия». Как известно, в понятие «содержание обучения» русскому как иностранному входят такие составляющие: фонетический, грамматический и лексический материал, умение и навыки в разных видах речевой деятельности, тексты как образцы звуковой, письменной речи и как носители информации, тематика, на основе которой ведется обучение, языковые понятия, которых нет в родном языке студента.

Что же необходимо учитывать в процессе подготовки к занятиям? Прежде всего преподавателю необходимо представлять полный объем языкового материала, который изучают в рамках процесса обучения, т.е. слова и конструкции, которые должны быть выучены в определенный отрезок времени, чтобы обеспечить развитие необходимых навыков и умений. Языковой материал отбирается с учётом программы и учебного плана.

Из отобранных языковых единиц выделяют в первую очередь те конструкции, речевые ситуации, на примере которых будет введена эта языковая единица. При этом следует помнить, что отобранные образцы должны иметь только одну трудность и быть типовыми, а также частотными, необходимыми в будущей разговорной практике иностранных студентов.

Далее выделяют материал для отработки, т. е. какие виды заданий и в какой последовательности будут предложены иностранным студентам в течение всего занятия. Также определяется материал для контроля. В него входят задания, которые будут предложены студентам для проверки усвоения этого материала в ходе урока и в дальнейшей системе занятий по данной теме. Все задания, которые

направлены на овладение грамматическими формами, необходимо предъявлять в таком виде, в котором иностранный студент мог бы использовать выученные конструкции в дальнейшем в своей речевой деятельности.

Проанализируем другой составляющий компонент обучения – языковой материал, на котором осуществляется развитие навыков и умений. Информационный материал цикла занятий, как правило, связан с той или иной краеведческой темой. Он требует первоначального методического прочтения. Во всем материале темы: в текстах, записях, в собственной речи преподавателя, в иллюстративном материале необходимо выделить важные составляющие части – информационные единицы предъявления. Иначе говоря, определяется, о чём, в какой последовательности, с использованием каких языковых средств будет рассмотрена та или иная тема. Потом выделяют тот языковой материал (информационные единицы), который войдёт в активный словарь иностранных студентов. Преподаватель продумывает также оптимальную форму подачи информации (чтение текста, беседа, лекция, фильм) и оптимальную форму получения ответа – обратной связи (ответы на вопросы, сообщение, письменная работа). Наконец, как и при анализе языковых единиц и материала, который обеспечивает развитие умений и навыков, определяется количество времени, необходимое для работы с информационным материалом. Количество времени, которое отводится для работы с тем или иным языковым материалом, определяется количеством заданий, которые вошли в каждое занятие. Весь отобранный материал преподаватель предъявляет в форме заданий, которые сопровождаются инструкциями, комментариями или пояснениями. Количество, характер и последовательность заданий в

каждой целевой части занятия определяются этапом развития конкретного навыка или умения. Необходимым условием достижения поставленных на занятии целей является адекватность, корректность самих заданий и соблюдение принципов их объединения.

Задания, которые предлагаются студентам для отработки умений или навыков, должны создавать для студента проблемную ситуацию и не превращаться в механическую операцию. Эта потребность в методике имеет название ситуативной обусловленности задания.

Второе важное условие – пояснение заданий должно быть четким и однозначным и включать в себя образец выполнения.

Третье требование – четкое выделение и характеристика языкового материала, которым должен воспользоваться студент, чтобы выполнить задание. Это требование необходимо на всех этапах обучения русскому языку как иностранному. На начальном этапе обучения в заданиях четко указывается набор языковых средств, а на среднем и продвинутом этапе могут быть указаны источники языковых средств (тексты, записи), которые обеспечивают выполнение задания.

Предметом особого внимания преподавателя является доступность пояснений к заданию. В пояснении должны присутствовать такие составляющие: мотивационная (зачем выполнять), операционная (что делать и как) и языковая (какой языковой материал следует использовать при выполнении задания). Недостаточное понимание каждой из этих составляющих приводит к потере учебного времени, что ведет к ослаблению контакта со студентами, к уменьшению заинтересованности студентов в занятии.

Перечисленные выше требования относятся к каждому конкретному заданию. Система заданий должна отвечать принципу

последовательности формирования конкретного навыка или умения, когда каждый этап развития умений предопределяет появление нового задания по принципу поэтапного усложнения.

Следует обратить внимание на то, что при расположении заданий в блоке важно придерживаться принципа коммуникативной организации задания, когда языковые ситуации соотносятся с потребностями будущего речевого общения иностранных студентов.

Также следует отбирать задания, которые выполняли бы функцию контроля. Преподавателю следует иметь в виду, что контроль над усвоением учебного материала может проводиться на том же занятии, на котором шла тренировочная работа с учебным материалом, а может быть перенесен на следующее занятие. Важно, чтобы задания имели коммуникативную направленность, т.е. были близки к речевой деятельности иностранных студентов.



## **ПЕРЕЛІК УЧАСНИКІВ**

**Авраменко М. О.**, кандидат фарм. наук, доцент, перший проректор ЗДМУ

**Алексєєнко А.П.**, доктор філософ. наук, професор, зав. каф. філософії, ХНМУ

**Аль-Газо Н.В.**, викладач каф. мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Білик Н. О.**, ст. викладач, ХНЕУ ім. С. Кузнеця

**Богун М.В.**, кандидат філол. наук, викладач каф. іноземних мов, ХНМУ

**Бойко Л.П.**, викладач каф. мовної підготовки, довузівський етап навчання, ЗДМУ

**Варава С.В.**, старший викладач каф. української та російської мов як іноземних Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Васецька Л. І.**, доцент, кандидат пед. наук, завідувач курсом довузівського етапу навчання з вивчення мови, ЗДМУ

**Вержанська О.М.**, кандидат філософ. наук, доцент каф. української та російської мов як іноземних Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Винниченко С. Д.**, викладач каф. мовної підготовки Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Гайдук Л.П.**, викладач каф. мовної підготовки, ЗДМУ

**Гейченко К.І.**, кандидат пед. наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки, ЗДМУ

**Гетманець А.О.**, кандидат філол. наук, доцент каф. мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Гетманець І.О.**, кандидат філол. наук, викладач каф. іноземних мов, ХНМУ

**Гончаренко Л.О.**, кандидат філософ. наук, доцент каф. філософії,  
ХНМУ

**Губарєва С.А.**, викладач каф. мовної підготовки іноземних громадян,  
ХНМУ

**Гусак О.Г.**, кандидат пед. наук, доцент каф. іноземних мов, ХНМУ

**Гусарчук А.О.**, викладач каф. мовної підготовки Центру міжнародної  
освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Давидова І.В.**, викладач каф. мовної підготовки, ЗДМУ

**Даниленко Л. В.**, кандидат філол. наук, викладач каф. мовної  
підготовки, ЗДМУ

**Дерев'янченко Н.В.**, кандидат філол. наук, зав. каф. лат. мови і мед.  
термінології, ХНМУ

**Долга О.О.**, кандидат філол. наук, доцент каф. гуманітарних наук,  
НФаУ

**Дорохова А.І.**, викладач каф. мовної підготовки іноземних громадян,  
ХНМУ

**Дочинець Д. І.**, кандидат фарм. наук, декан I Міжнародного  
факультету ЗДМУ, доцент кафедри аналітичної хімії, ЗДМУ

**Дудка А.М.**, кандидат філол. наук, викладач каф. української мови,  
основ психології і педагогіки, ХНМУ

**Дюрба Д.В.**, кандидат філол. наук, викладач каф. латинської мови і  
медичної термінології, ХНМУ

**Ерьомкіна Г.Г.**, кандидат філол. наук, зав. каф. іноземних мов,  
ОНМедУ

**Жданова Т.О.**, викладач каф. іноземних мов, ХНМУ

**Живолуп В.І.**, старший викладач, Харківська державна зооветеринарна  
академія

**Завгородня Д.О.**, викладач каф. мовної підготовки, довузівський етап навчання, ЗДМУ

**Зана Л.Ю.**, кандидат філол. наук, доцент каф. латинської мови і медичної термінології, ХНМУ

**Запорожець І.В.**, ст. викладач каф. мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Запорожець О. С.**, викладач каф. мовної підготовки, ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

**Карась А.В.**, старший викладач, Харківська державна зооветеринарна академія

**Карпенко К.І.**, доктор філософ. наук, професор каф. філософії, ХНМУ

**Карцева М. Д.**, ст. викладач, ХНЕУ ім. С. Кузнеця

**Качинський О.С.**, викладач каф. мовної підготовки Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Квашина Т.С.**, старший викладач, НТУ «ХП»

**Клочко Т.В.**, ст. викладач каф. мовної підготовки Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Ковальчук О.В.**, кандидат філол. наук, доцент каф. мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Козаровицька З.М.**, кандидат філол. наук, доцент каф. мовної підготовки Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Козка І.К.**, кандидат філол. наук, доцент каф. іноземних мов, ХНМУ

**Козуб Г.Н.**, кандидат філол. наук, доцент каф. українознавства та гуманітарної підготовки, ВДНЗУ «Українська медична стоматологічна академія»

**Корманова Д.С.**, викладач каф. латинської мови і медичної термінології, ХНМУ



**Корнейко І.В.**, кандидат філол. наук, доцент, зав. каф. іноземних мов, ХНМУ

**Король О.В.**, викладач каф. фундаментальної та мовної підготовки, НФаУ

**Корольова О.В.**, ст. викладач кафедри історії та мовознавства, УДЗТ

**Косьміна В.Ю.**, викладач каф. мовної підготовки Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Краснікова С.О.**, канд. філол. наук, доцент, зав. каф. мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Красномовец Д. Н.**, викладач каф. мовної підготовки Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Криволапова О.В.**, старший викладач, НГУ «ХПП»

**Крысенко Т.В.**, кандидат філол. наук, доцент, каф. гуманітарних наук, НФаУ

**Кубрак Л. А.**, викладач каф. фундаментальної та мовної підготовки, НФаУ

**Кузнєцова І.В.**, кандидат пед. наук, доцент каф. іноземних мов, ХНМУ

**Куйда Н. Я.**, викладач каф. мовної підготовки, довузівський етап навчання, ЗДМУ

**Кулікова І.І.**, кандидат філол. наук, викладач каф. української мови, основ психології і педагогіки, ХНМУ

**Кулікова О.В.**, кандидат філол. наук, викладач каф. іноземних мов, ХНМУ

**Кучера Т.М.**, кандидат філософ. наук, доцент каф. філософії, ХНМУ

**Кучма О.Б.**, ст. викладач каф. фундаментальної та мовної підготовки, НФаУ

*Лагута Т.М.*, кандидат філол. наук, доцент каф. української та російської мов як іноземних Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

*Латышева О. С.*, викладач каф. фундаментальної та мовної підготовки, НФаУ

*Левіцькая Л.Г.*, ст. викладач, Харківська державна академія фізичної культури

*Лебедь Ю.Ф.*, викладач каф. латинської мови та медичної термінології, ХНМУ

*Литовська О. В.*, кандидат філол. наук, доцент каф. латинської мови та медичної термінології, ХНМУ

*Манасва Г. С.*, викладач каф. мовної підготовки, довузівський етап навчання, ЗДМУ

*Матвеева О.І.*, ст. викладач каф. фундаментальної та мовної підготовки, НФаУ

*Медуница Г.М.*, викладач каф. мовної підготовки, довузівський етап навчання, ЗДМУ

*Меліхов К.В.*, викладач каф. мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

*Мельничук О.М.*, Івано-Франківський національний медичний університет

*Мінакова Л.І.*, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

*Мінченко Н.С.*, ст. викладач каф. іноземних мов, ОДМУ

*Міронова І.І.*, асистент каф. медичної біології, ХНМУ

*Мірошнік Л.В.*, кандидат філол. наук, доцент каф. мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Мухортова О.Д.**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Нагачевська С.А.**, кандидат філол. наук, доцент каф. іноземних мов, ОНМедУ

**Нестеренко А. К.**, кандидат філол. наук, викладач каф. української мови, основ психології і педагогіки, ХНМУ

**Новикова И. Г.**, викладач каф. мовної підготовки, довузівський етап навчання, ЗДМУ

**Нос Н.М.**, ст. викладач каф. історії та мовознавства навчально-наукового центру гуманітарної освіти, УДУЗТ

**Овсяннікова Г.В.**, викладач каф. іноземних мов, ХНМУ

**Овчаренко В.Г.**, ст. викладач каф. фундаментальної та мовної підготовки, НФаУ

**Овчиннікова О.С.**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Пастухова Н.Л.**, кандидат біол. наук, доцент, ДУ «Інститут харчової біотехнології та геноміки НАН України»

**Петрова О.Б.**, кандидат філол. наук, доцент, каф. іноземних мов, ХНМУ

**Полянська О. М.**, викладач каф. латинської мови та медичної термінології, ХНМУ

**Помазун О.В.**, викладач каф. мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Пономаренко І.В.**, викладач, НФаУ

**Праско А.Ю.**, викладач каф. іноземних мов, ХНМУ

**Пушкарьова О.М.**, ст. викладач каф. української та російської мов як іноземних Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Рагіріна Ж.М.**, викладач каф. мовної підготовки, ЗДМУ

**Рогаткіна О.О.**, ст. викладач каф. мовної підготовки, ХНУРЕ

**Садовниченко Ю.О.**, ст. викладач каф. медичної біології, ХНМУ

**Савченко Л.А.**, викладач каф. мовної підготовки, довузівський етап навчання, ЗДМУ

**Саєнко О. А.**, викладач каф. мовної підготовки, довузівський етап навчання, ЗДМУ

**Сажина Т.М.**, старший викладач кафедри історії та мовознавства, УДЗТ

**Самолісова О.В.**, викладач каф. української мови, основ психології і педагогіки, ХНМУ

**Сербіненко Л. М.**, викладач каф. мовної підготовки, ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

**Сєдьма Є.В.**, ст. викладач каф. мовної підготовки Центру міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Сидора М.Ю.**, викладач каф. мовної підготовки, ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

**Ситковська М.І.**, старший викладач кафедри історії та мовознавства, УДЗТ

**Сілевич Л.І.**, Івано-Франківський національний медичний університет

**Скорбач Т.В.**, канд. філол. н., доц., викладач каф. української мови, основ психології і педагогіки, ХНМУ

**Скрябіна Т.О.**, кандидат пед. наук, доцент, Київ

**Суханова Т.Е.**, кандидат філол. наук, доцент, каф. гуманітарних наук, НФаУ

**Тарлева А.В.**, кандидат філол. наук, доцент каф. мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

**Тімонова Г.В.**, викладач каф. іноземних мов, ХНМУ

**Тимчук Н.Ф.**, кандидат с.-г. наук, доцент кафедри медичної біології,  
ХНМУ

**Ткаченко О.В.**, викладач каф. мовної підготовки іноземних громадян,  
ХНМУ

**Ткаченко О.Ю.**, викладач каф. фундаментальної та мовної підготовки,  
НФаУ

**Фадєєва О.Ю.**, ст. викладач каф. мовної підготовки Центру  
міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

**Філат Т.В.**, доктор філол. наук, професор, зав. каф. мовної  
підготовки, ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

**Філяніна Н. М.**, доктор філософ. наук, кандидат філол. наук, зав. каф.  
гуманітарних наук, НФаУ

**Фоміна Л.В.**, канд. філол. наук, доцент, зав. каф. української мови,  
основ психології і педагогіки, ХНМУ

**Чернігова Т.Л.**, ст. викладач, НФаУ

**Шафоростова С.Г.**, викладач каф. мовної підготовки іноземних  
громадян, ХНМУ

**Шерстова К.І.**, викладач каф. іноземних мов, ХНМУ

**Шубладзе О.Е.**, викладач каф. мовної підготовки іноземних громадян,  
ХНМУ

**Яшенко А.А.**, ст. викладач каф. мовної підготовки, ХНУРЕ

## ЗМІСТ

<i>Авраменко М.О., Дочинець Д.І., Васецька Л.І.</i> .....	7
<i>ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ МОВИ ІНОЗЕМЦІВ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ</i>	
<i>Алексеенко А.П.</i> .....	9
<i>ГРАНИ СВОБОДЫ ГРИГОРИЯ СКОВОРОДЫ</i>	
<i>Аль-Газо Н.В., Тарлевва А.В.</i> .....	16
<i>О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВОСПРИЯТИЯ ЦВЕТА В ВОСТОЧНЫХ И ЗАПАДНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ</i>	
<i>Vogun M.V.</i> .....	20
<i>SPEECH CULTURE THROUGH THE PERCEPTIONAL PRISM OF UKRAINIAN PHILOSOPHY</i>	
<i>Бойко Л.П.</i> .....	21
<i>СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ И СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ЯЗЫКОВ</i>	
<i>Варава С.В.</i> .....	25
<i>ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РКИ: ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА</i>	
<i>Вержанська О.М., Лагута Т.М.</i> .....	27
<i>СЕМАНТИЧНІ ДОЛІ ТЮРКІЗМІВ У РОСІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	
<i>Винниченко С. Д., Красномовец Д. Н.</i> .....	33
<i>ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ КОММУНИКАЦИИ</i>	

<i>Гайдук Л.П., Давыдова И.В.</i> .....	38
<i>ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ СЛУШАНИЮ И КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ЛЕКЦИЙ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ</i>	
<i>Гейченко К.І., Рагіна Ж.М.</i> .....	40
<i>ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ</i>	
<i>Гетманец А.О., Ковальчук Е.В.</i> .....	42
<i>ГРИГОРИЙ СКОВОРОДА И «БАСНИ ХАРЬКОВСКИЕ»</i>	
<i>Ковальчук Е.В., Гетманец А.О.</i> .....	45
<i>О КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДЕ К РАБОТЕ С ТЕКСТОМ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ</i>	
<i>Getmanets I.O., Kulikova O.V.</i> .....	47
<i>G.S. SKOVORODA AND KHARKIV REGION</i>	
<i>Гончаренко Л.О.</i> .....	51
<i>САМОПІЗНАННЯ ТА ЩАСТЯ: ГРАНІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ</i>	
<i>Губарева С.А., Ткаченко О.В.</i> .....	52
<i>ФОРМАЛЬНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГЕНДЕРА В РУССКОМ И УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКАХ</i>	
<i>Губарева С.А., Дорохова А.И.</i>	
<i>ОЦЕНОЧНО-ЛАСКАТЕЛЬНЫЕ ФЕМИНИСТИЧЕСКИЕ МЕТАФОРЫ В ТУРЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....</i>	
<i>Гусарчук А.А., Косьмина В.Ю.</i> .....	58
<i>ПРЕОДОЛЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ</i>	

<i>Даниленко Л. В.</i> .....	<b>64</b>
<i>ШЛЯХИ НАПОВНЕННЯ СЛОВНИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ</i>	
<i>Дерев'янченко Н. В.</i> .....	<b>69</b>
<i>ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ</i>	
<i>Дюрба Д. В.</i> .....	<b>71</b>
<i>ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ QUIZLET В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ЛАТИНСЬКА МОВА ТА МЕДИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ»</i>	
<i>Ерёмкина Г.Г., Нагачевская С.А.</i> .....	<b>73</b>
<i>К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В ГРУППАХ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ</i>	
<i>Zhdanova T.O, Timonova G.V.</i> .....	<b>75</b>
<i>PSYCHOLOGICAL FEATURES AND ACTUAL PROBLEMS OF THE PROCESS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON- LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTION</i>	
<i>Живолуп В. И., Карась А. В.</i> .....	<b>79</b>
<i>ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ПИСЬМО + ЧТЕНИЕ) В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ</i>	
<i>Живолуп В. И., Карась А. В.</i> .....	<b>82</b>
<i>ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙМЕННИКІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ</i>	



<i>Завгородняя Д.А.</i> .....	87
<i>ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ</i>	
<i>Зана Л.Ю.</i> .....	89
<i>ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ХНМУ ДО ЗАНЯТЬ З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ</i>	
<i>Запорожец И.В., Минакова Л.И.</i> .....	90
<i>ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СИСТЕМ И УРОВНЕЙ ЯЗЫКА НА ПУТИ К ОММУНИКАЦИИ</i>	
<i>Карпенко К.І.</i> .....	92
<i>ІНТЕРПРЕТАЦІЙНІ ІНТЕНЦІЇ ОБРАЗУ ПРИРОДИ У ТВОРЧОСТІ ШЕВЧЕНКА ТА СКОВОРОДИ</i>	
<i>Карцева М. Д.</i> .....	94
<i>СОЦИАЛЬНО-РОЛЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК МЕЖКУЛЬТУРНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ</i>	
<i>Карцева М. Д., Білик Н. О.</i> .....	102
<i>ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ</i>	
<i>Клочко Т.В., Левицкая Л.Г.</i> .....	109
<i>ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ И ТЕРМИНОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ</i>	

<b>Козаровицкая З.Н.</b> .....	<b>117</b>
<i>РАБОТА НАД ЯЗЫКОМ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАВЕРШАЮЩЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ</i>	
<b>Kozka I.K., Gusak O.G., Ovsiannikova G.V.</b> .....	<b>121</b>
<i>SEMANTIC COHERENCE IN THE MICROFIELDS OF PERSON PORTRAYING IN THE UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGES</i>	
<b>Козуб Г.Н.</b> .....	<b>128</b>
<i>СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЕ СВЯЗИ РУССКИХ И УКРАИНСКИХ ОТПЕРСОНАЛЬНЫХ АДЪЕКТИВОВ</i>	
<b>Корманова Д.С.</b> .....	<b>132</b>
<i>МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ</i>	
<b>Korneyko I.V.</b> .....	<b>133</b>
<i>MEDICAL CASE DESCRIPTION: A GENRE-ANALYTICAL APPROACH</i>	
<b>Королева Е.В.</b> .....	<b>142</b>
<i>АУДИТОРНАЯ И ВНЕАУДИТОРНАЯ РАБОТА С ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ</i>	
<b>Король О.В.</b> .....	<b>144</b>
<i>МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ</i>	
<b>Краснікова С.А., Меліхов К.В.</b> .....	<b>147</b>
<i>МОВНИЙ ФЕНОМЕН ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ</i>	

<b>Краснікова С.А., Шафоростова С.Г., Мирошник Л.В. ....</b>	<b>153</b>
<i>К ВОПРОСУ КОМПЕТЕНЦИИ И КОМПЕТЕНТНОСТИ</i>	
<b>Криволапова Е.В., Квашина Т.С. ....</b>	<b>158</b>
<i>ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА</i>	
<b>Кубрак Л. А. ....</b>	<b>164</b>
<i>ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ РУССКОЙ РЕЧИ НА СЛУХ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ УСТНОГО ОБЩЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ</i>	
<b>Kuznetsova I.V. ....</b>	<b>172</b>
<i>DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL SPHERE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING</i>	
<b>Кучера Т.Н. ....</b>	<b>174</b>
<i>ОПЫТ РАБОТЫ КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ ХНМУ В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ И ЯЗЫКОВОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАДИЦИОННЫХ И НОВАТОРСКИХ МЕТОДОВ</i>	
<b>Кучма О.Б., Матвеева О.И. ....</b>	<b>178</b>
<i>СТЕПЕНЬ АДАПТИРОВАННОСТИ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ</i>	
<b>Латышева О. С. ....</b>	<b>180</b>
<i>ВНЕДРЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО</i>	
<b>Лєбєдь Ю. Ф. ....</b>	<b>184</b>
<i>ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ</i>	

<i>Литовська О. В.</i> .....	<b>187</b>
<i>ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОЗГЛЯДУ ЯВИЩА КВАЗИСИНОНІМІЇ В АНАТОМІЧНІЙ НОМЕНКЛАТУРІ У КУРСІ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ</i>	
<i>Медуниця А.Н.</i> .....	<b>189</b>
<i>К ВОПРОСУ О РОЛИ ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО</i>	
<i>Мельничук О.М., Сілевич Л.І.</i>	
<i>КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОГРАМИ КУРСУ ЗА ВИБОРОМ «КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ»</i> .....	
	<b>192</b>
<i>Манаєва Г. С., Куйда Н. Я., Новикова И. Г.</i> .....	<b>196</b>
<i>КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД ПРИ ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАНЦЕВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ</i>	
<i>Манаєва Г. С., Куйда Н. Я., Новикова И. Г.</i> .....	<b>199</b>
<i>МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ</i>	
<i>Манаєва Г. С., Куйда Н. Я., Новикова И. Г.</i> .....	<b>201</b>
<i>ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ В ФУНКЦИОНАЛЬНО- КОГНИТИВНОМ АСПЕКТЕ</i>	
<i>Минакова Л.И., Запорожец И.В.</i> .....	<b>205</b>
<i>РАБОТА С ИНДИЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ДХАРМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ</i>	

<b>Минченко Н.С.</b> .....	<b>209</b>
<i>ПРЕДМЕТ «СТРАНОВЕДЕНИЕ» КАК ОДНА ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ КОНЦЕПЦИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ</i>	
<b>Мирошник Л.В., Шафоростова С.Г.</b> .....	<b>211</b>
<i>ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПОСЕССИВНОЙ КОНСТРУКЦИИ «У КОГО (ЕСТЬ) ЧТО»</i>	
<b>Мухортова О. Д.</b> .....	<b>216</b>
<i>ПОВЫШЕНИЕ МОТИВЦИИ УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ В УСЛОВИЯХ ЕСТЕСТВЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ</i>	
<b>Нестеренко А. К.</b> .....	<b>219</b>
<i>ІЛЮСТРАТИВНИЙ МАТЕРІАЛ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО- МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА» ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН</i>	
<b>Нос Н.М.</b> .....	<b>222</b>
<i>ПОНЯТТЯ «СРОДНОСТІ», «ВНУТРІШНЬОЇ ЛЮДИНИ» ТА «СЕРЦЯ» В ТВОРЧОСТІ Г.С. СКОВОРОДИ</i>	
<b>Овчаренко В.Г.</b> .....	<b>224</b>
<i>О РОЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО - ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН</i>	
<b>Овчинникова А.С., Помазун О.В.</b> .....	<b>227</b>
<i>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ НА ПУТИ К КОММУНИКАЦИИ</i>	

<b>Petrova O.B.</b> .....	<b>232</b>
<i>ENGLISH ACADEMIC WRITING AS AN ASPECT OF POSTGRADUATE TRAINING</i>	
<b>Полянська О. М.</b> .....	<b>233</b>
<i>ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕДАЧІ ЛАТИНСЬКИХ НАЗИВНОГО І РОДОВОГО ВІДМІНКІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</i>	
<b>Помазун О.В., Овчинникова А.С.</b> .....	<b>235</b>
<i>У ИСТОКОВ УКРАИНСКОЙ ФИЛОСОФИИ</i>	
<b>Prasko A.Yu., Sherstova K.I.</b> .....	<b>239</b>
<i>G. SKOVORODA'S PEDAGOGICAL WORK IN THE CONTEXT OF CULTURE OF GRAECO-ROMAN ANTIQUITY</i>	
<b>Пушкарева Е. Н.</b> .....	<b>243</b>
<i>ПРОГРАММА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВУЗОВ УКРАИНЫ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ</i>	
<b>Розаткина Е.А.</b> .....	<b>244</b>
<i>ЭЛЕКТРОННОЕ ПОСОБИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА</i>	
<b>Савченко Л.А.</b>	
<i>ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ .....</i>	
	<b>247</b>
<b>Садовниченко Ю.О., Пастухова Н.Л.</b> .....	<b>249</b>
<i>ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ МЕДИЧНІЙ БІОЛОГІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ</i>	

<b>Саєнко О. А.</b> .....	<b>250</b>
<i>ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ МОВНОЇ КАФЕДРИ</i>	
<b>Сажина Т.Н.</b> .....	<b>252</b>
<i>СОЦИАЛЬНЫЕ ИДЕАЛЫ Г.С. СКОВОРОДЫ И СУДЬБЫ ЕВРОПЕЙСКОГО РАЦИОНАЛИЗМА</i>	
<b>Самолисова О.В, Міронова І.І.</b> .....	<b>255</b>
<i>ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З МЕДИЧНОЇ БІОЛОГІЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ</i>	
<b>Седьмая Е.В.</b> .....	<b>261</b>
<i>ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ ИНОСТРАННИХ СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ</i>	
<b>Ситковська М.І.</b> .....	<b>267</b>
<i>ДЕЯКІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТАМ З КРАЇН БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ (залізничний профіль, просунутий етап)</i>	
<b>Скрябина Т.А.</b> .....	<b>273</b>
<i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ</i>	
<b>Суханова Т.Е., Крысенко Т.В.</b> .....	<b>280</b>
<i>ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ</i>	

<b>Тимчук Н.Ф.</b> .....	<b>287</b>
<i>ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФСЬКО – ГУМАНІСТИЧНОЇ СПАДЩИНИ Г.С.СКОВОРОДИ</i>	
<b>Ткаченко О.Ю.</b> .....	<b>289</b>
<i>ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ</i>	
<b>Фадеева О.Ю., Качинский О.С.</b> .....	<b>293</b>
<i>ФОРМИРОВАНИЕ МЕХАНИЗМА ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ НАУЧНОГО ДИСКУРСА</i>	
<b>Філат Т.В., Сербіненко Л.М., Сидора М.Ю., Запорожець О. С.</b> ..	<b>299</b>
<i>ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ</i>	
<b>Филянина Н. Н., Долгая Е. А.</b> .....	<b>305</b>
<i>АССОЦИАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ И РАЗЛИЧНЫЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОБЩНОСТИ</i>	
<b>Фоміна Л. В., Дудка А. М.</b> .....	<b>311</b>
<i>ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ</i>	
<b>Фоміна Л.В., Скорбач Т.В., Кулікова І.І.</b> .....	<b>312</b>
<i>ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ (АНГЛОМОВНИХ) СТУДЕНТІВ</i>	



<b>Чернигова Т.Л., Пономаренко И.В. ....</b>	<b>316</b>
<i>Г.С.СКОВОРОДА — ВЧЕРА И ЗАВТРА</i>	
<b>Чернигова Т.Л., Пономаренко И.В. ....</b>	<b>319</b>
<i>АСПЕКТЫ РАБОТЫ С НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ В РАМКАХ РКИ</i>	
<b>Шафоростова С.Г. ....</b>	<b>323</b>
<i>ВИДЫ ГЛАГОЛА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ</i>	
<b>Шубладзе О.Э. ....</b>	<b>325</b>
<i>ОККАЗИОНАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА НА ЗАНЯТИЯХ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ</i>	
<b>Яценко А.А. ....</b>	<b>327</b>
<i>СПЕЦИФИКА ОТБОРА И ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ</i>	

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

*Матеріали Всеукраїнської науково - практичної конференції*

*«Методологія та практика лінгвістичної  
підготовки іноземних студентів»*

Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції

19 квітня 2017 р.

Друкується в авторській редакції

Редакційна колегія:  
доц. Краснікова С.О.,  
доц. Мірошнік Л.В.

Комп'ютерна верстка: Кутя О.В.

Підписано до друку 08.04.2017 р Формат 60 X 84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк ізографічний.  
Наклад 100 прим. Змовл. № 11-2769

Надруковано з готових оригінал-макетів у друкарні ФОП Петров В.В.  
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців  
Запис № 2480000000106167 від 08.01.2009 р.  
61144, м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 79в., к. 137, тел.. (057) 778-60-34  
e-mail: bookfabrik@rambler.ru