



**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 12

Харків 2018

УДК 800-7: 881-2: 882-3

Затверджено

Вченою радою ХНМУ

Протокол № 3 від 15 березня 2018 р.

Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 17 квітня 2018 р. – Харків: ХНМУ, 2018 – 188 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

Летік І.В. – проректор з науково-педагогічної роботи Харківського національного медичного університету, канд. мед. наук, професор

Маракушин Д.І. – директор Навчально-наукового інституту з підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету, доктор мед. наук, доцент

Краснікова С.О. – декан V факультету з підготовки іноземних студентів Харківського національного медичного університету, канд. філол. наук, доцент

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

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

© Харківський національний
медичний університет, 2018

ПРОГРАМА

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

Початок роботи конференції

17 квітня 2018 р.

11⁰⁰, конференційна зала ХНМУ, головний корпус, 5 поверх

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

II. Доповіді

Красникова С.А., Баткина М.В. (Харків) Развитие информационных технологий и их использование в процессе обучения.

Фоміна Л.В., Скорбач Т.В., Калініченко О.В. (Харків) Формування мовленнєвої компетенції в іноземних студентів-медиків.

Вержанська О.М., Лагута Т.М. (Харків) Розмовний клуб як один із інструментів комунікативної активності студентів.

Дерев'янченко Н.В. (Харків) Використання технології «перевернутого» навчання на заняттях з латинської мови та медичної термінології.

Кузнецова Н.В. (Днепр) Применение логико-смысловых моделей в обучении иностранных студентов.

Аль-Газо Н.В., Тарлева А.В. (Харьков) Семантика темпоральной лексики в контексте концептуализации времени.

Скрябина Т.А. (Київ) Язык как средство формирования гуманистического мировоззрения будущего специалиста–медика.

Самолисова О.В. (Харьков) Особливості викладання української мови як іноземної за методиками Стівена Крашена.

Мельничук О.М., Сілевич Л.І. (Івано-Франківськ) Вивчення типових огріхів, пов'язаних з побудовою складних речень у ділових паперах.

Kozka I. K., Bogun M. V., Pertova O. B., Kulikova O. V. (Харків) Oral presentation of medical case history.

Дюрба Д.В. (Харків) E-learning під час викладання у вищій школі.

Драч І.Д., Мельник Т.П. (Тернопіль) Формування креативних умінь на заняттях з іноземної (української) мови.

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

СЕМАНТИКА ТЕМПОРАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ

Аль-Газо Н.В., Тарлева А.В.

Харьковский национальный медицинский университет

Дефиниция языковых понятий на основании наблюдений за чем-либо называется концептуализацией. Концептуализация времени находит свое выражение в структуре любого языка и передается при помощи как грамматических, так и лексических средств. Среди лексических средств центральное место занимают так называемые темпоральные слова, к которым относятся наречия времени, существительные, обозначающие дни недели, месяцы, сезоны и т.д., производные от этих существительных прилагательные и некоторые причастия с временным значением.

Темпоральная лексика сложилась на основании многовековых наблюдений за природными явлениями и изменениями, связанными со временем, а также с деятельностью человека в тот или иной период времени. Отражение представления о времени происходит на уровне семантики темпоральных слов. Наиболее ярко концептуализацию времени выражают существительные, называющие месяцы. Большинство из них являются мотивированными. Дело в том, что календарь, поделенный на месяцы, в любом обществе всегда играл роль синхронизатора определенных социальных действий. В первую очередь от циклов календарного времени зависело земледелие. Считают, что календарь древнего Египта появился в результате наблюдений людей за разливами Нила, которые происходили в одно и то же время. В этом календаре наблюдалось три сезона: *ахет* (половодье), *перет* («выход» - время всходов, проведение земледельческих работ) и *шemu* (засуха) [1].

Связь годового времени с природной структурой наглядно проявлялась и в древних славянских календарях. Хотя ученые до сих пор ведут споры о существовании славянских Рун, наличие некоторых артефактов позволяет предположить, что существовал рунический словарь и, соответственно, рунический календарь. Следовательно, мы можем обратиться к одному из самых древних исчислений времени, известных в истории славян, которое велось от Сотворения Мира в Древнем Храме (5508 до Р.Х.). Годовой цикл в руническом календаре состоял из 9 месяцев, каждый из которых включал 40 дней. Начинался год в сентябре-октябре, когда заканчивался сбор урожая. Название каждого месяца имело буквосочетание (руну) *летъ*, указывающее на месяц как часть года: *АйЛетъ*, *БэйЛетъ*, *ГэйЛетъ* и другие. Собственно значение заключалось именно в первой части слова (руне): *Ай* – полный достаток, *Бэй* – белая часть лета, *Гэй* – лютый, суровый и др. [4].

Согласно Остромирову евангелию, славяне начали делить год уже на 12 месяцев, но названия этих месяцев по-прежнему были связаны с годовыми природными явлениями. Русские народные названия месяцев были достаточно емкими и поэтичными одновременно: февраль – *Вьюговей*, *Лютень*, *Бокогрей*, *Снежень*, июнь – *Разноцвет*, *Скопидом*, *Хлеборост* [4]. Многие считают, что латинские названия месяцев ввел на Руси Петр 1, однако, на самом деле, они встречались еще в 11 веке. Это происходило потому, что параллельно существовало несколько языков: народный и официальный.

Если обратиться к истории развития славянских языков, которая насчитывает более 3000 лет и включает этапы прабалтославянского, праславянского языка, его диалектов, ставших основой для развития современных славянских языков, то реконструкция значения слов

именно календарного цикла позволяет подтвердить вывод об общности их происхождения.

В литовском языке сохранились названия месяцев, близкие славянским. Например, литовский месяц *gruodis* — это декабрь, *liepa* — июль, а *rugpjūtis* — август (*rugis* «рожь» + *pjūtis* «жатва»), сравните: *серпень* — в украинском, польском и болгарском [3].

Интересно, что в номинациях месяцев в каждом отдельном языке отразились особенности сезонных колебаний погоды в зависимости от расположения страны. Например, *грудень* — это декабрь в украинском, польском, словенском языках, но *ноябрь* — в болгарском. Месяц *просинец* («просиять» — возрождение Солнца) — это *декабрь* в чешском и хорватском языках и *январь* — в словенском и болгарском.

Хотя и не все наименования месяцев в языках разных славянских народов совпадают и имеют родственную этимологию, связь их названий с природными циклами очевидна.

Другим примером того, как в названиях месяцев отражались природные явления, служит французский Республиканский календарь. Он был создан Национальным Конвентом во время Великой французской революции. В нем вместо традиционных названий месяцев появились новые, которые были сложены из корней латинского, греческого и французского языков и семантически привязаны к природным явлениям. Например, летний месяц *fructidor* (дарящий плоды), сконструирован из латинского слова *fructus* «плод» и древнегреческого *δῶρον* «дар». Осенние месяцы: *vendemiaire* (месяц сбора винограда), *brumaire* (месяц туманов), *frimaire* (месяц мороза). Зима: *nivôse* (месяц снега), *pluviôse* (месяц дождя), *ventôse* (месяц ветров). Весна: *germinal* (месяц прорастания), *floréal* (месяц цветов), *prairial* (луговой месяц). Лето: *messidor* (жатва), *thermidor* (месяц

жары), *fructidor* (месяц фруктов) [3].

Если применить французский республиканский календарь к сегодняшнему дню, то дата нашей конференции 17 апреля 2018 года соответствует 27 числу месяца прорастания 226 года: 27 *Germinal* 226.

Наиболее ярким примером календаря как источника синхронизации социальных действий на основе концептуализации времени являлся календарь Хиджры (араб. *الهجري التقويم*, *ат-таквимул-Хиджри*) в том виде, в котором он существовал до 631 года н.э. Названия месяцев в этом календаре предписывали выполнять строго определенные действия, которые зависели от времени года. Действительно, жизненно важно было весной сеять, осенью собирать урожай, а не воевать или кочевать. Также необходимо было обеспечить безопасный хадж в Мекку. Поэтому существовали так называемые запретные месяцы (*حرام شهر* — *шахр харам*), когда нельзя было вести военные действия. Их четыре: *раджаб*, *зуль-каада*, *зуль-хиджа* и *мухаррам*. Вот как переводятся названия месяцев исламского календаря: *мухаррам* - запретный (в это время запрещались какие-либо племенные раздоры), *сафар* - желтый, *раби альауаль* - первая осень, *раби аттани* - вторая осень, *джумада аль-уула* - первые заморозки, *джумада аттани* - последние заморозки, *раджаб* - перемирие, *шаабан* - выступление в поход (месяц, когда можно было начинать племенные разборки), *рамадан* - жарища, *шаууаль* - месяц кочевания (в этом месяце кочевники покидали свои места обитания и искали новое пристанище), *зуль каада* - месяц оседлости (в это время осваивалось новое место обитания), *зуль хиджа* - месяц паломничества (на этот месяц приходился хадж в Мекку) [1].

Сейчас в арабских странах используются параллельно два календаря: григорианский, чтобы поддерживать связь со всем миром, и

собственно исламский, в котором выделяются особые мусульманские праздники и дни паломничества.

В мусульманском календаре всего 354 или 355 дней, т.е. он короче григорианского на 11 дней, потому что он был составлен в соответствии с изменениями фаз луны. Для того чтобы лунный календарь отражал реальное астрономическое время, к нему один раз в 2-3 года добавляли тринадцатый месяц – Наси. В 631 году пророк Мухаммад запретил вводить Наси. Поэтому в современном исламском календаре по сути нет месяцев зимних или летних как таковых. Месяц *джумада аль-уула* (первые заморозки) может приходиться на самое жаркое время года, а месяц *рамадан* (жара, зной) на астрономическую зиму.

Возможно, когда-то произошла попытка согласовать астрономическое и календарное время года, в результате чего поменялись названия месяцев *раби альуаль* и *раби аттани*, которые непосредственно предшествуют зимним месяцам *джумада аль-уула* (первые заморозки) и *джумада аттани* (последние заморозки), то есть являются осенними месяцами. Однако в названиях этих месяцев присутствует слово весна - *рабия* (ربيع), хотя осень по-арабски *хариф* (الخريف).

Таким образом, 33 года григорианского календаря включают 34 года лунной хиджры. Названия месяцев, отображавших тот или иной сезон года и связанный с ним характер трудовой деятельности, сейчас потеряли смысловое значение. Все мусульманские обряды и праздники теперь постоянно смещаются. В этом году исламский Новый 1440 год начнется 11 сентября, а Рамадан продлится с 16 мая по 14 июня [2].

Многие арабские газеты выходят с указанием двух дат: по григорианскому и по мусульманскому календарям, причем после

григорианской даты ставится арабское выражение *ал-муаффику*, что значит *соответствующий*. Например: *17 апреля 2018 года от рождества Христова, то есть 1 число месяца шаабан 1439 года лунной хиджры*.

В большинстве языков стран Западной Европы - английском, немецком, французском, испанском, итальянском – названия месяцев практически идентичны. В календаре Древнего Рима месяцы называли в честь правителей, богов, религиозных событий. В европейских странах традиционно год начинался в марте, который был назван в честь Бога Марса. «Апрель» восходит к латинскому слову «открывать», потому что был первым месяцем весны, май посвятили богине плодородия Майе. Юнона – богиня материнства – дала свое имя месяцу июню, июль получил свое имя от Юлия Цезаря, август – от императора Августа. Следующие 4 месяца сохранили названия, данные им в древнейшие времена и обозначающие порядковый номер: седьмой, восьмой, девятый, десятый (сентябрь, октябрь, ноябрь, декабрь). Несколько позже были добавлены месяцы январь – в честь двуликого бога Януса, обращающего свои взоры одновременно в прошлое и в будущее, и февраль – в честь обряда очищения грехов, который как раз и проходил в это время года [3].

Анализ семантики темпоральной лексики в разных языках подтверждает, что, несмотря на территориальную удаленность, разницу культурных традиций и лексико-синтаксического строя языков, в основание концептуализации положены представления людей об общем устройстве окружающего нас мира, о наиболее значимых для жизнедеятельности всех людей явлениях природы, организующих уклад их жизни.

Литература

1. Астапов С. Н. Время и вечность в восточной патристике // Логос. — 2004.
2. Керимов Гасым. Шариат: Закон жизни мусульман. Ответы Шариата на проблемы современности / http://historylib.org/historybooks/Gasym-Kerimov_SHariat-Zakon-zhizni-musulman--Otvety-SHariata-na-problemy-sovremennosti/45
3. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/kontseptualizatsiya-vremeni-v-raznykh-kulturakh#ixzz5CH9hLU7z>
4. Осканов Я. Что означают названия месяцев? Как появился наш календарь / <http://fakeoff.org/culture/chto-oznachayut-nazvaniya-mesyatsev-kak-poyavilsya-nash-kalendar>

ROLE GAME AS ONE OF THE EFFECTIVE FORMS OF LEARNING OF UKRAINIAN LANGUAGE FOREIGN MEDICAL STUDENTS

Antonovych S. O.

Kharkiv National Medical University

The need for the searching and using of new methods in teaching of the discipline "Ukrainian language" for foreign students is conditioned not only by the lexical saturation of the educational material of the subject and the complexity of its perception by students, but also by the peculiarities of the current situation in the students' groups. Quite often, groups are multinational, resulting in students varying in their level of training. In this context, the psychological and pedagogical adaptation of foreign students has a great significance, which aims, first of all, the creation of a positive

learning environment and the using of various forms and methods of learning. In addition, the teacher should pay attention to the making up the exercises that involve students in cooperation, which contributes to increasing their communicative competence. After all, one of the main goals of learning a foreign language is always fluent language, situational communication without language barriers.

After analyzing a large variety of methods of organizing educational activities, many teachers have chosen a role game method. Using the role game as the form of learning, teachers rightly recognize its potential, because thanks to it, students expand their vocabulary, participate in "everyday dialogue".

The role game method can be used at all steps of studying Ukrainian language as a foreign language, but the content of the linguistic material and the nature of the tasks should be chosen in accordance with the level of preparation of the audience. At the primary stage of study, special attention should be paid to playing games on elementary perception and recalling of the material, and at the next stages – to develop students' skills in logically expression of opinions, to identify and compare phenomena and facts, to analyze them, to draw conclusions, etc. A carefully thought out and well-conducted method of role game facilitates the study and consolidation of linguistic material (phonetics, vocabulary, grammar) and promotes the formation of appropriate skills. The game is an effective learning tool that covers various types of speech activity (primarily listening and speaking). It helps in mastering a foreign language, and besides, students experience emotional satisfaction during the game.

The training is carried out in the process of involving students in an educational game (game simulation of phenomena, "living in situations"). The game contributes to the high level of motivation of students for

speaking and engaging them in the natural-language situation, the maximum mobilization of language skills, rapid reaction in communication, promotes high-quality grammatical formulation of speech expression, removal of anxiety, positive emotional background in the class, the best memorization of grammatical structures and development of creative imagination and creative skills.

The role game takes into account the interests of the speaker and the conditions of the communicative situation. Thus, in the course of the role play, the students work out different language cliché, which in turn promotes communication.

The method of role game at the initial stage of studying a foreign language allows laying the foundation for the formation of students in communicative skills in a foreign language environment. For example, it is possible to simulate the situation on the topic "The store", "In the dining room", "In the street", "In the subway", "At the patient's bed", and so on. By performing a role (doctor, seller), the student not only tries to assume the profession of another person, but enriches his vocabulary, improves communication skills.

The role game is similar to a performance. Students play a role in situations that require appropriate behavior and use of certain vocabulary. The role game provides a relaxed atmosphere in the classroom, enhances the activity of students, develops their creative abilities. The role model simulates the relationship between people in society, teaches students how to act in certain situations in a foreign language environment.

Consequently, the role game adds a communicative orientation to learning communication, enhances the motivation of learning a foreign language, in particular Ukrainian, by foreign students, and improves the quality of its acquisition.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Брик Н. В.

Национальный фармацевтический университет

В сложившейся на сегодняшний день экономической и политической ситуациях существует высокий уровень конкуренции среди высших учебных заведений нашей страны. От того насколько высокий уровень знаний предоставляет то или иное учебное заведение зависит его конкурентоспособность на рынке предоставления услуг в сфере образования. Для этого необходимо иметь определенную методическую базу; внедрять современные технологии в образовательный процесс; знать о проблемах, которые могут возникнуть на одном из этапов усвоения знаний; учитывать психо-педагогические особенности преподавания дисциплины. В настоящее время передовая методика преподавания языков преследует цель не только научить учащихся владеть языком на практике, но и дать им глубокие знания по овладению языком, которые отвечают современным требованиям.

Методика обучения иностранному языку связана не только с проблемами обучения, но и с воспитательным аспектом, так как процесс обучения невозможен без воспитания. Она также связана и с психологией. Необходимо учитывать особенности памяти, мышления, родного языка учащихся, их возраст для достижения поставленной цели.

При изучении иностранных языков одним из важнейших аспектов является мотивация. Существуют определенные мотивы, характерные для изучения иностранного языка:

- а) коммуникативный (потребность в общении);
- б) лингво-познавательный (желание овладеть лингвистическим кодом, дополнительной важной в профессиональном плане информацией);
- в) страноведческий (потребность познакомиться с социокультурной стороной языка);
- г) процессуальный (выражение положительного отношения к отдельным видам работы).

Можно выделить четыре психолого-педагогические мотивационные ориентации при усвоении иностранного языка: на процесс, результат, оценку преподавателя и на «избегание неприятностей».

Характерная черта языковой подготовки—сильно выраженный коммуникативный характер языка. В основе коммуникативного подхода к языковой подготовке лежит стимулирование мышления и речи. Поскольку расширение сферы познавательной деятельности происходит за счет знакомства с другой культурой, стимулируются речевые процессы. Это значит, что изучение иностранного языка и развитие интеллектуальной сферы идут в связке.

Есть существенное различие между изучением иностранного языка в филологическом вузе и изучением языка в неязыковом учебном заведении.

Особенностью языковой подготовки в неязыковых вузах является ее профессиональная направленность, связь с основными профессиональными интересами. Такого рода подготовка

осуществляется на основе моделирования будущей профессиональной деятельности. Из этого следует, что в языковой подготовке студентов неязыковых вузов должна быть в достаточном объеме представлена дополнительная научная информация, востребованная в профессиональной сфере, которая позволит учащимся углублять свою профессиональную компетенцию.

Важной особенностью языковой подготовки студентов является соотношение знаний и умений, необходимых будущему специалисту. По этому признаку иностранный язык занимает промежуточное положение между дисциплинами гуманитарного, естественнонаучного цикла и дисциплинами эстетической, профессиональной подготовки, так как иностранный язык требует такого же большого объема навыков и умений, как практические дисциплины, и вместе с тем не меньшего объема знаний, чем гуманитарные и естественные науки.

Можно сказать, что языковая подготовка предусматривает интегративный характер знаний, навыков и умений.

Еще одной особенностью языковой подготовки является необходимость выработки студентами навыков самоконтроля и самооценки с целью повышения эффективности обучения. Психолого-педагогическая суть самоконтроля и самооценки заключается в умении сравнить и оценить результат, который получил обучаемый, с определенным образцом, который дал преподаватель. Этот самоконтроль необходим для определения успешности овладения дисциплиной относительно целей, определенных программой, и учебных задач, поставленных студентами на каждом этапе обучения.

Можно более конкретно вычленить умения, которые отрабатываются непосредственно в учебной деятельности и составляют ее процессуальную основу:

- осознание заданного предмета мысли;
- определение цели деятельности;
- выделение главного и второстепенного в структуре учебной деятельности;
- установление порядка следования своих действий;
- выполнение действий самоконтроля;
- выполнение действий самооценки.

Важную роль играют психологические факторы, которые влияют на процесс обучения иностранному языку:

1) Опора на сознательное восприятие языкового материала учащимися в процессе обучения, который состоит из идущих друг за другом и связанных между собой этапов обучения: учащийся вначале осмысляет языковые явления, запоминает их, затем пользуется определенными закономерностями и в результате усиленной речевой тренировки активно овладевает навыками и умениями. Развивается умение обобщать и абстрагировать изучаемые явления.

2) Коммуникативно-речевой характер владения речью. Ключевую роль играют те формы, которые в максимальной степени соответствуют задачам речевого общения. Следует отбирать наиболее типичные ситуации, с которыми учащиеся сталкиваются в процессе общения на иностранном языке. Усвоение лексического и грамматического материала связано с жизненными ситуациями.

3) Ведение преподавания на иностранном языке. Когда занятия проводятся только на иностранном языке, учащиеся быстрее и лучше включаются в общение, быстрее продвигаются в овладении учебной дисциплиной.

Особенности родного языка учащихся учитываются в некоторой степени. Имеет место перевод как форма работы в процессе обучения.

Изучение любой дисциплины невозможно без постановки определенных целей, которые должны быть достигнуты. При изучении языка их существует три: практическая, образовательная и воспитательная. Практическая цель – сформировать у учащихся коммуникативно-речевые умения, чтобы обеспечить их потребности для коммуникации. Образовательная цель – это использование иностранного языка для повышения общей культуры, расширения кругозора (искусство, литература, культура, наука). Воспитательная цель – формирование личности учащихся, прогрессивных убеждений, социальной активности, воспитания в духе взаимопонимания .

Рассмотрев и приняв во внимание методологические и психопедагогические проблемы преподавания языков в неязыковых вузах, можно сказать, что в процессе обучения важными являются: память, мышление и восприятие. Исходя из того, насколько развиты эти три составляющие, зависит конечный результат обучения. Но эти навыки можно улучшить во время образовательного процесса. Изучение иностранных языков развивает мышление, память, речевую способность, совершенствует слуховые, зрительные и моторные ощущения, улучшает речевое прогнозирование, произвольное владение обобщенными приемами речевой деятельности с опорой на анализ и синтез, сравнение и обобщение .

Можно выделить три психолого-педагогических фактора, необходимых для учебного процесса: активность, мотивация (постановка перед собой целей) и языковые способности.

В образовательном процессе значимую роль играет преподаватель, который должен направить учащихся на поиск ответов

и решений, определения понятий, формулировку своего мнения, умение делать выводы, обобщать, то есть выполнять последовательную интеллектуальную работу.

Изучение иностранного языка – это погружение в другую культуру. Не принимая это во внимание, нельзя в полной мере овладеть нужным объемом знаний на должном уровне.

РОЗМОВНИЙ КЛУБ ЯК ОДИН ІЗ ІНСТРУМЕНТІВ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Вержанська О. М., Лагута Т. М.

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

Позааудиторна робота у вищому навчальному закладі є складовою навчально-виховного процесу й однією з форм організації студентського дозвілля. Зазвичай її організують і проводять в позааудиторний час органи студентського самоврядування за активної допомоги й керівництва педагогічного колективу. Особливу роль у цій роботі виконує куратор групи. У позааудиторній роботі переважає елемент самореалізації. Студент має можливість нарощувати свій інтелектуальний потенціал, підвищувати професійну культуру. Одночасно відбувається формування відповідальності, самовиховання, самоосвіти.

Позааудиторна робота має здійснюватися безперервно, надаючи студентам знання, виховуючи їх, розвиваючи індивідуальність студента, формуючи мотивацію навчання. Цей вид роботи є одним із інструментів комунікативної активності студентів.

Виокремлюють такі форми позааудиторної роботи, як індивідуальні, групові та масові. До індивідуальних форм належать

робота з навчальною, довідковою, науково-популярною літературою, складання конспектів, робота з електронними підручниками та посібниками, підготовка повідомлень, рефератів, курсових робіт, підготовка презентацій з різних тем, консультації, робота в електронній мережі Інтернет, використання навчально-методичних матеріалів освітніх веб-сайтів тощо. Серед групових форм позааудиторної роботи можна назвати гуртки й клуби, факультативні заняття, творчі ігри, екскурсії та інші. Масові форми представлені лекторіями, науково-практичними конференціями, олімпіадами, конкурсами, турнірами, фестивалями, вікторинами, КВК, інтелектуальними боями, випуском стінгазет, зустрічами з відомими людьми різних професій тощо.

Важливим елементом позааудиторної роботи є взаємодія викладачів і студентів. Викладач виконує роль головного консультанта й вихователя студентів. Гурткова робота є найпоширенішою формою позааудиторної роботи. Мета й завдання гурткової роботи полягають у розширенні та поглибленні знань студентів, у розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей, у формуванні практичних умінь і навичок та ін.

Чинники успішного оволодіння українською мовою мають такі складові: бажання викладача передати свої знання, бажання студента їх отримати, мотивація, здібність до системної роботи, талант і творча майстерність викладача, уміння студента отримувати насолоду від процесу навчання. Зараз досить популярними є клубні методики, що поєднують різні напрямки – класичний, комунікативний, традиційний, нетрадиційний тощо. У «Спікінг клубі» ведучий використовує спеціальні активні форми, що створюють особливу атмосферу живої мови, роблять процес навчання мови більш ефективним і цікавим. На

занятті в розмовному клубі його учасники можуть обговорювати переглянуті фільми, тобто це відбувається в межах кіноклубу, обговорювати прочитані книжки й проблемні ситуації в межах тематичних вечорів, створювати театральні постановки. Можна організовувати екскурсії та пікніки за містом.

Дослідники стверджують, що зустріч у розмовному клубі не можна назвати класичним заняттям з практичної мови через кілька причин. По-перше, студенти намагаються максимально відійти від звичної моделі «викладач-студент». Носії мови в розмовному клубі проводять цю зустріч, пропонують проблемну тему, ставлять навідні питання й нарівні з іноземцями беруть участь в обговоренні проблеми. Українські студенти намагаються створити максимально комфортну атмосферу для іноземних студентів, аби ті могли розвивати й удосконалювати мовленнєві навички. Кінцевою метою цього підходу є зняття мовного бар'єру у студентів-іноземців. Друга причина полягає в меті, яку ставлять перед учасниками зустрічі. Метою є не тільки вивчення граматичних конструкцій, розширення словникового запасу, а й у досягненні компромісу з проблемної ситуації, яку заявили на початку зустрічі. Дослідники пропонують за основу кожної зустрічі в розмовному клубі брати текст (у широкому сенсі), наприклад, друкований текст, аудіофрагмент (пісня, запис монологічного чи діалогічного мовлення), відеофрагмент (передача, фільм, відеоролик), фотографія.

Тема тексту завжди неоднозначна, що викликає дискусію в аудиторії, наприклад, «Особисте життя», «Кар'єра», «Безробіття» тощо. Трапляються теми, що не провокують суперечки, наприклад, «Українські свята», «Свята у вашій країні», «Сім'я в Україні та Ірані». У таких випадках учасники зустрічі тільки порівнюють культуру й

традиції країн. Більшість зустрічей будується за таким планом: активізація актуальної лексики, аналіз тексту, обговорення теми з опорою на життєвий досвід учасників. Наприклад, на початку зустрічі, присвяченій темі «Стереотипи», учасники мають відповісти на питання «Які ви знаєте стереотипи?». Відповіді поступово записують на дошці у вигляді кластера. Метод кластера, описаний у книзі Н.Замкової та Н. Соосар «Інтерактивні методи викладання» [1], вважаємо досить показовим способом введення й активізації необхідної для подальшого обговорення лексики. У кластері можна розташувати слово *стереотипи* в центрі, а навколо нього послідовно розмістити групи стереотипів за тематикою, наприклад, про країну, про природу, про характер, про чоловіків і жінок, про вік, про націю тощо. Потім ведучий просить розтлумачити ці стереотипи, навести конкретні приклади стереотипів певної тематики. У разі виникнення труднощів в учасників можна запропонувати картки з прикладами досить розповсюджених стереотипів на зразок «*усі блондинки нерозумні*». Учасники можуть порівнювати однакові за тематикою стереотипи в Україні і у своїй країні. У подальшому розмова відбувається на більш глобальному рівні, оскільки учасники висловлюють своє ставлення до стереотипів, відповідаючи на питання, чи є вони гарними або поганими, чи слід їх змінювати. Аби допомогти студентам оформити свої думки більш лаконічно й правильно, їм можна запропонувати невеликий за обсягом текст, у якому йдеться про сутність стереотипів, чому вони виникли, і що слід робити, аби уникнути, зламати їх, не стати їх жертвами. Перед читанням подібного тексту слід знати можливі лексичні труднощі, а після прочитання можна перевірити розуміння тексту, ставлячи питання: *Що таке*

стереотип? Чи правильно думати упереджено? Де найчастіше формується стереотип? Як можна їх подолати?

Після роботи з текстом учасники зустрічі мають розділитися на дві групи «Користь стереотипів» і «Шкода стереотипів» і обговорити аргументи «за» і «проти». По закінченні дискусії ведучі й учасники заповнюють таблицю (дві колонки – «Користь стереотипів» і «Шкода стереотипів»), узагальнюючи основні положення і аргументи.

Під час обговорення теми «Стереотипи» студенти мають можливість порівняти культуру різних країн, повторити лексику з різних розмовних тем («Характер», «Зовнішність», «Їжа» тощо), використати у мовленні стійкі лексико-граматичні конструкції, узяті з тексту. Усе це відбувається в легкій і невимушеній формі дружнього спілкування.

Розмовний клуб сприяє розширенню словникового запасу у студентів. Вони стають розкутішими й долають мовний бар'єр, отримують навички ведення дискусії з різних тем. На нашу думку, слід розповсюджувати практику розмовних клубів. Хоча такі зустрічі мають свої переваги й недоліки. Так, до переваг можна віднести той факт, що теми зустрічей у розмовному клубі можуть доповнювати й розвивати розмовні теми на заняттях з практичної української мови, зазначені у програмі навчання. Вивчаючи в навчальні часи з викладачем, наприклад, тему «Сім'я», у позааудиторний час на зустрічі у клубі студенти можуть поговорити зі своїми українськими однокурсниками на теми «Кар'єра або особисте життя», «Ідеальний чоловік або ідеальна дружина» тощо. Для іноземців це чудова можливість поліпшити рівень володіння українською мовою, прискорити адаптацію до життя в чужій країні, знайти друзів серед українських студентів.

Недоліком розмовного клубу можна назвати те, що сюди часто приходять тільки студенти з високою мотивацією до удосконалення мовленнєвих навичок. Студенти, які мають проблеми з дисципліною та успішністю, часто лінуються й не відвідують зустрічі в розмовному клубі. Цю проблему можна вирішити введенням таких заходів до основної навчальної програми іноземних студентів.

Сподіваємося, що подібна практика з'явиться й удосконалюватиметься в різних вищих навчальних закладах, оскільки надає можливість іноземцям більше розмовляти українською з носіями, адже це є прямим шляхом до удосконалення мовлення. Практика подібного спілкування дозволить студентам розкрити свій потенціал, зламати мовні перепони, розширити словниковий запас, удосконалити вимову, а найголовніше – підвищити впевненість у собі.

Література

1. Овчаренко Г. Е. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах: сутнісні характеристики, структура та особливості [Текст] / Г. Е.Овчаренко // Освіта Донбасу. – 2008. –№ 5-6 (130-131). – С. 35-38.
2. Скрипник Н.С. Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів: сутність, структура й особливості [Текст] / Н. С. Скрипник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – Вип. 27 (80). – С. 566-571.

ЦЕЛИ НАТУРНОГО УРОКА

Винниченко С. Д.

Харьковский Национальный Университет Радиоэлектроники

Одной из основных задач обучения РКИ является овладение языком, посредством которого инофоны знакомятся с инокультурной средой устного общения, ориентируются в ней и получают необходимую информацию. Студент, изучающий иностранный язык, овладевает не только языком, но и знакомится с культурой страны изучаемого языка, что включает такие элементы, как памятники архитектуры, музеи, достопримечательности, особенности невербального поведения людей, рекламы, моды,. Возможность ведения диалога и способность личности к интеграции в другие культурные модели определяется как «поликультурность». Ключевой предпосылкой для эффективного поликультурного взаимодействия является языковая активность личности, которая реализуется в такой форме занятий, как натурный урок.

Целью натурального урока является достижение культурного ассоциирования (единения) обучаемых с принимающей инокультурой, что может быть достигнуто при условии выхода, во-первых, за пределы культурного быта в сферу культурного события и, во-вторых, за пределы знания факта культуры как такового в область личной интерпретации этого факта как культурного события. Под культурными событиями необходимо понимать ценности духовной культуры народа, включающие принципиально новые для обучаемой личности имена и факты культуры, а также исторические события, сыгравшие судьбоносную роль в данной культуре.

Натурный урок является одним из приемов обучения русскому языку как иностранному. Методисты рассматривают его как

практическое занятие, организованное с использованием атрибутов языковой среды, таких, как естественные достоверные видео- и аудиоряды, речевой ситуативный ряд, насыщенный ряд фоновых знаний, обучающая стихия языка и другие [3: 121]. Часто на практике мы встречаемся с подменой или заменой натурального урока экскурсией, совместным осмотром преподавателем и студентами достопримечательностей, походом в театр, на концерт, в музей. Безусловно, указанные мероприятия полезны для развития и коммуникативной, и социокультурной компетенций студентов, все же данный факт актуализирует вопрос об определении понятия «натурный урок» и выделении его специфических характеристик. По мнению специалистов, следует отделить натурный урок от различных форм организации внеаудиторного времени, акцентируя внимание на слове «урок». Натурный урок имеет значительные отличия и от классического аудиторного занятия, проводимого также в языковой среде преподавателем-носителем языка с использованием аутентичных материалов. Если занятие имеет только страноведческую направленность, то оно относится к учебным экскурсиям. Если занятие преследует практические цели и направлено на развитие речи студентов, то это – натурный урок.

Натурный урок связан с обучающей деятельностью педагога и является одним из типов практического занятия по РКИ. С точки зрения целеполагания натурный урок имеет образовательные, развивающие и воспитательные цели и задачи (формирование и развитие языковых/ речевых умений и навыков), согласованные с программой курса и календарно-тематическим планом. Экскурсии, посещение выставок, театров и т.д. без четко сформулированной педагогической задачи не могут быть названы натурными уроками.

Натурный урок сохраняет структуру комплексного практического занятия и включает типичные составляющие: организационный момент, задающий установку на приобретение определенного типа знаний, развитие умений и навыков, объяснение и закрепление нового материала с помощью упражнений, контроль. В то время как экскурсии, выставки, занятия в кружках проходят в свободной форме, натурный урок по сравнению с аудиторными занятиями наименее трафаретен и оживляет учебный процесс.

Сама идея проведения урока за пределами аудитории – нарушение стереотипа когнитивной деятельности, сложившегося у студента, что позволяет повысить интерес к обучению. Одной из основных целей натурального урока является расширение ряда фоновых знаний студентов. Без овладения социокультурной компетенцией нельзя говорить об овладении языком. Преподаватель должен отобрать те фрагменты действительности, в которых в наибольшей степени сконцентрированы фоновые знания. Наиболее эффективным является проведение натуральных уроков в музеях разной тематики, а также на исторически значимых улицах и районах города. Натурный урок является эффективным способом расширения социокультурной компетенции и формой лингвокультурной адаптации, так как усвоение значительной информации проходит через усвоение социокультурных стереотипов общения в разных ситуациях, расширение актуального тезауруса речевых стереотипов. Для натуральных уроков также целесообразно выбирать места, так или иначе связанные с будущей профессиональной деятельностью. Например, для студентов-медиков будет интересно посетить музей-аптеку, музей природы, анатомический музей.

Об этих важных для методики преподавания РКИ функциях натурального урока писали представители разных методических школ, например, И.А. Орехова (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина), Н.В. Поморцева (РУДН), Г.Г. Гончар (БГУ) и другие.

Ещё одной специфической чертой натурального урока является наличие ряда упражнений, использующих атрибуты языковой среды. И.А. Орехова выделила несколько типов таких упражнений, которые помогают управлять стихией языка. Среди них – рецептивные упражнения, формирующие умения воспринимать неадаптированную речь носителей языка и извлекать информацию из неадаптированных текстов различного объема и содержания; программированные упражнения, предполагающие заполнение необходимой информации, полученной в реальной языковой среде; собственно речевые упражнения, предназначенные для отработки коммуникативных навыков, которые можно получить только при самостоятельном осуществлении коммуникации в языковой среде. В натурном уроке все типы таких упражнений успешно интегрируются в рамках одного занятия. Рассмотрим натурный урок в интернациональной группе, с уровнем владения языком A2+, проводимый в историческом центре города и ориентированный на уровень A2+. В данном уроке аутентичными материалами для рецептивных упражнений будут устные объявления в транспорте, урбанистический ономастический ландшафт, адекватный для данного уровня. Преподаватель обращает внимание студента на тот или иной текст и проверяет понимание через вопросы практического характера (например, *«Где находится ...? Как пройти...? Куда нужно идти, чтобы попасть в/ на ...? Что находится в/ на ...? Какие улицы/ дома/ здания находятся ...?»*). Программируемыми упражнениями могут выступить задания типа:

«Впишите названия улиц, станций, достопримечательностей в карту», «Выпишите из карты...», «Восстановите маршрут (соедините точки в последовательности маршрута)», «Сделайте подписи к открыткам», «Восстановите информацию о памятнике/ объекте на основании рассказа преподавателя или одноклассника».

Речевые упражнения представляют собой упражнения, которые можно схематично описать так: *«Опишите то, что вы видите» («Опишите дом/ памятник, площадь ...»), «Сравните объект с достопримечательностями вашего города/ вашей страны. Расскажите о нем».* Последний тип упражнений включает механизм компарации и помогает реализовать диалог культур на уроке. Уровень сложности упражнений и задач зависит от уровня владения языком и конкретных задач урока. Натурный урок ориентирован на обучение практически всем видам речевой деятельности при доминировании говорения, аудирования и чтения и представляет собой комплексное явление.

Во время натурального урока иностранные студенты попадают в естественную речевую среду. Помимо привычной речи преподавателя, они вынуждены слушать и понимать речь нового человека, например, экскурсовода. Целью данного занятия является формирование умения ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные намерения в новой ситуации общения (например, в музее). Для достижения цели необходимо внимательно слушать экскурсовода, задавать вопросы, высказывать своё мнение.

На натурном уроке у студентов задействованы различные виды памяти (вербальная, образная, двигательная и эмоциональная). Это способствует переходу изученного материала в долговременную память, тем самым делая натурный урок эффективным.

Таким образом, натурный урок имеет цель развить определенные речевые умения и навыки, а также организовать эффективное усвоение ряда фоновых знаний через применение специфических упражнений, использующих атрибуты языковой среды. Натурный урок является одним из эффективных средств управления лингводидактической средой, которое занимает важное место в формировании вторичной языковой личности инофона. Введение в содержание обучения большого пласта краеведческого материала, обмен на этой основе знаниями, ценностями, нормами, социальными образцами, значениями символов между представителями различных культур позволяет иностранцам освоиться в инокультуре, правильно понимать, адекватно разгадывать вербальные и невербальные знаки и символы, то есть осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию.

Литература

1. Самойлова И.Ю. Технологии развития критического мышления: натурный урок / И.Ю. Самойлова// Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы VII Междунар. Науч.-метод. конф., Минск, 19 – 20 мая, 2016. – Минск: Изд. Центр БГУ, 2016. – С. 120 – 121.

НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Гетманець Г. О., Мірошнік Л. В.

Харківській національний медичний університет

Навчання іноземних студентів аудіюванню направлене на розвиток розуміння іншої мови з метою отримання найбільш значимої інформації з даної ситуації учбово-пізнавальної сфери.

На початковому етапі навчання йде шляхом подолання труднощів на всіх рівнях мовленнєвого потоку (слова, синтагми, фрази та групи фраз) в процесі виконання підготовчих і мовних вправ з поступовим їх ускладненням та кількісним збільшенням останніх.

Вся система роботи має бути направлена на розвиток механізмів аудіювання, синхронна робота яких створює уміння аудіювати іншомовний текст. Для створення акустико-артикуляційних образів, розвитку фонемного слуху та розпізнавання логічних інтонацій служать такі навчальні дії (підготовчі вправи):

- прослухати пари слів, близьких з тематики та схожих за звучанням, визначити значення цих слів, повторити їх;
- повторити за викладачем речення різних типів (темп і кількість пред'явлень може змінюватися);
- прослухати речення різних типів, вказати різницю в інтонації;
- слухати та промовляти групу фраз з варіюванням темпу пред'явлення.

Формуванню вміння розрізняти на слух значення слів, встановлювати зв'язки між звуковим образом слова та його значенням сприяють такі навчальні дії:

- визначити на слух значення слів, що входять в словосполучення;

- визначити значення слів, близьких за звучанням; вказати різницю в звучанні та повторити їх;
- прослухати пари антонімів, визначити значення, повторити ці слова;
- визначити кількість слів у фразі;
- впізнати слова, подані в одній формі та в зміненій формі в іншій фразі.

В процесі навчання аудіюванню велике значення має розвиток механізму короткочасної (оперативної) пам'яті. Для досягнення цієї мети можна рекомендувати такі вправи:

- прослухати дві групи слів і словосполучень, що відрізняються одним елементом, і сказати в чому відмінність;
- повторити фрази за викладачем, дотримуючись інтонації та темпу;
- повторити або записати по пам'яті фрази, що поступово збільшуються за обсягом під час однократного прослухування тощо.

Якщо система навчання аудіюванню буде продуманою та цілеспрямованою у іноземних студентів розвивається фонемний слух, створюються чіткі акустико-артикуляційні зразки, встановлюються зв'язки між звуковим образом слова і його значенням, збільшується обсяг короткочасної пам'яті.

ВЫРАЖЕНИЕ БЕЗЛИЧНОСТИ В НАУЧНОМ СТИЛЕ

Гиль С. И., Гусарчук А. А.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

В системе высшего образования одной из форм занятий являются семинарские занятия, на которых обсуждаются актуальные проблемы

науки и техники, связанные с будущей специальностью студентов. Эти занятия требуют и от носителей языка высокого уровня умений устной диалогической и монологической речи, публичного выступления, культуры речи. Путь иностранных студентов к такого рода семинарским занятиям долог и труден, однако, первые шаги на пути формирования навыков неподготовленного высказывания, дискуссии могут быть сделаны на этапе предвузовской подготовки путём включения в учебный процесс, в учебное пособие научных или научно-популярных текстов, тематически связанных с содержанием общеобразовательных дисциплин, но расширяющих границы изучаемого материала и ставящих вопросы и проблемы, требующие от студентов творческой переработки полученной информации, умения высказать своё мнение, т.е. сформированности умений неподготовленного монологического высказывания.

Научные тексты позволяют преподавателю организовать дискуссию, студентам – порождать неподготовленные монологические высказывания, самостоятельно реализовывать ранее приобретённые знания, навыки и умения на более высоком интеллектуальном уровне, повышают мотивацию изучения студентами русского языка в учебно-научной сфере общения, расширяют кругозор студентов, создают основу для выражения студентами собственного мнения.

Национальная специфика языка более всего проявляется на уровне лексики, фразеологии, афористики. Но особое, национально-специфическое имеет место и в грамматическом строе, в частности, в синтаксисе. Ведущей стилевой чертой научного стиля является обобщенно-абстрагирующий характер стиля, вневременной план повествования. Обобщенность, абстрактность выступают также стилеобразующим фактором, обуславливающим преобладание в

научной литературе определенных типов синтаксических конструкций. Для научного стиля, в первую очередь, характерны предложения – неопределенно-личные, обобщенно-личные и безличные. Действующее лицо в этих предложениях либо совсем отсутствует, либо мыслится обобщенно, неопределенно, и все внимание сосредоточивается на действии, на его обстоятельствах.

Предметом нашего рассмотрения являются безличные предложения в научном стиле. Изучение категории безличности и безличных предложений в русистике продолжается и до сих пор остается одной из актуальных проблем синтаксиса. Актуальность данной темы обусловлена трудностями усвоения категории безличности иностранными студентами, в родных языках которых эта категория отсутствует.

Способность к образованию безличных конструкций – это одно из грамматических свойств русского языка, которым он превосходит все другие европейские. Во многих художественных произведениях безличные предложения служат средством создания образности, передают конкретно-чувственные представления героя, душевное и физическое состояние человека, природы. Нередко безличные предложения выражают желание или нежелание, необходимость, не зависящую от воли человека. Эти предложения, обладающие высокой экспрессией, широко используются в поэзии и художественной прозе.

Сталкиваясь с разнообразием русских безличных конструкций, не имеющих прямых эквивалентов во многих других языках, ученые, главным образом иностранные, склонны искать причины этого явления не в истории и системе самого языка, а в экстралингвистических факторах: специфических культурных традициях, своеобразии менталитета русского народа и т. п. В этой

особенности русской грамматики видят и фатализм, и иррациональность, и алогичность, и страх перед непознанным.

Некоторые лингвисты советской эпохи, включая академика В.В. Виноградова, даже предполагали, что безличные конструкции в языке отражают "отжившую идеологию" и будут постепенно оттеснены конструкциями агентивными, выражающими волю и сознание новых строителей жизни. Однако наблюдение над языковыми процессами показало, что в советскую эпоху безличные конструкции распространились еще шире. Е.М. Галкина-Федорук отмечала в 1958 г.: "Количество безличных предложений в современном русском языке все время возрастает. Наши данные показывают, что многие личные глаголы начинают употребляться по типу безличных".

Научный стиль речи является одним из наиболее регламентированных функциональных стилей. Он характеризуется точностью, абстрактностью, логичностью и объективностью изложения. Научная статья представляет собой один из первичных жанров научной прозы. Статьи написаны специалистами в своей области и адресованы читателям-профессионалам. Основная функция – сообщение информации. Это может быть детальное описание проведенного эксперимента, предложение по рационализации какого-либо процесса, обнародование выводов, полученных в результате исследования.

Мы рассматривали статьи из различных медицинских журналов. Были выделены безличные конструкции, предикативным центром которых выступают различные языковые средства:

1. Краткие причастия в сочетании с глаголом *быть*, выражающим временное значение. Обычно они представлены

- 4 противопоставленными формами (положительная/ отрицательная форма, настоящее/ прошедшее время: *выявлено – не выявлено – не было выявлено*).
2. Слова категории состояния, встречаются также сочетания с глаголом *быть*. Также представлены 4 противопоставленными формами (положительная/ отрицательная форма, настоящее/ прошедшее время: *было известно – известно – не известно – не было известно*).
3. Бытийный глагол *быть*: (положительная/ отрицательная форма: *было – не было*).
4. 4.Безлично-генитивная конструкция с отрицанием – *нет, не существует*.
5. .Формы безличных глаголов (чаще всего в прошедшем времени) – *хватало*.
6. 6.Формы личных глаголов (с постфиксом -ся) в безличном употреблении: несовершенного и совершенного вида (*выясняется – выяснилось*), положительная/ отрицательная форма (*наблюдается – не наблюдается*), настоящее/ прошедшее время (*говорится – говорилось*).
7. .Инфинитивы несовершенного и совершенного видов (*оценивать – оценить*), положительная/ отрицательная форма (*допустить – не допустить*).
8. .Краткие причастия с инфинитивом. Отмечены случаи реализации только прошедшего времени (*предложено заменить*) и в сочетании с глаголом *быть* (*было решено исключить*). По аналогии с простыми предикативными конструкциями можно допустить существование отрицательной формы.

9. Слова категории состояния (*должно, можно, нужно, надо, необходимо, нельзя*) с инфинитивом: положительная/ отрицательная форма (*нужно запомнить, не надо знать*), несовершенного и совершенного вида (*можно изменять – можно изменить*).
10. Безличный глагол с инфинитивом: *хочется остановиться, хотелось бы отметить*
11. Глаголы 3 л. ед. ч. с постфиксом -ся и инфинитивами: несовершенного и совершенного видов (*представляется возможным оценить – представилось возможным оценить*), положительная/ отрицательная форма (*представилось – не представилось возможным оценить*), настоящее/ прошедшее время (*представляется возможным оценить – представлялось возможным оценить*).

В научных текстах медицинского профиля безличные конструкции чаще всего встречаются в следующих ситуациях:

- 1) При цитировании словарной статьи или авторитетного мнения (*известно, отмечено, признано*). Как правило, все новые исследования базируются на открытиях, совершенных ранее. Использование безличных конструкций помогает присоединиться к авторитетным мнениям в избранной области, а также приобщать к этому читателя;
- 2) При постановке целей и задач (*необходимо + инфинитив, можно + инфинитив*). На наш взгляд, использование инфинитивов слишком прямолинейно, однако позволяет четко поставить задачу.
- 3) При описании условий выполнения (*зафиксировано, зарегистрировано*). Краткие страдательные причастия в

форме, омонимичной форме среднего рода единственного числа, указывают на результативность предпринятых действий, что особенно важно для статей, имеющих прикладной характер;

- 4) В резюме, когда сообщаются полученные выводы (*доказано, произведено, продемонстрировано*). Вывод всегда является кульминацией статьи, это, как правило, несколько кратких тезисов, основная мысль автора. Причастия здесь демонстрируют результат ментальных действий, полученный в ходе эксперимента или исследования;
- 5) При выдаче указаний и рекомендаций (*рекомендуется* + инфинитив, *не стоит* + инфинитив). Форма 3 л. ед. ч. несовершенного и совершенного видов в таких ситуациях не акцентирует внимание на авторе, дающем рекомендации, а переводит их в разряд советов или готовых, естественных решений в описанной ситуации.

В целом, безличные конструкции характерны для обзорных статей, имеющих описательный, повествовательный либо рекомендательный характер. Их трудно найти в статьях, детально описывающих проведенный эксперимент, но таких статей немного. Как правило, безличные конструкции содержатся в каждой прочитанной статье, так как они идеально отвечают требованиям языка науки: обобщают, акцентируют внимание на действии, а не на субъекте и, благодаря устранению автора, создают впечатление объективности излагаемой информации.

На наш взгляд, категория безличности является уникальным явлением в грамматическом строе русского языка. Ученым следует и дальше осмысливать ее теоретически и разрабатывать практически,

очерчивая все новые области приложения безличных конструкций, в частности, в научном языке. Процесс обучения научной речи является важной частью процесса обучения русскому языку иностранных студентов. Задачи отбора материала для обучения, задачи лингвистического анализа и описания, методической организации материала могут быть решены по-разному.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ «ПЕРЕВЕРНУТОГО» НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Дерев'янченко Н. В.

Харківський національний медичний університет

Із розвитком сучасних інформаційних технологій викладач постає перед завданням швидко їх опановувати, а також впроваджувати у навчальний процес. Використання ІКТ є ефективним способом підвищити інтерес до вивчення дисципліни, а питання позитивної мотивації при вивченні латинської мови було і залишається надзвичайно актуальним.

Досить цікавою і продуктивною вважаємо технологію «перевернутого» навчання (англ. Flipped Learning), яка полягає в тому, що під час підготовки до заняття студенти використовують електронний контент за межами аудиторного часу. Обговорення нових понять відбувається вже в аудиторії, а викладач допомагає застосовувати набуті знання на практиці. С. Литвинова [2], порівнюючи «перевернуте» навчання з традиційним, визначає такі основні переваги першого: зміна ролі викладача, який перетворюється на наставника; використання електронних освітніх ресурсів, що дає

змогу отримати доступ до знань у зручний час; підвищення вимог до навчальної діяльності студентів, оскільки акцент зміщується на процес пізнавальної діяльності; розв'язання різнопланових проблем навчання в обговореннях і дискусіях у результаті вивільнення часу для спілкування на занятті.

Під час вивчення дисципліни «Латинська мова та медична термінологія» використання даної технології було б доцільним не з перших занять, а коли студенти вже мають уявлення про базові поняття граматики та оволоділи певною кількістю лексичних одиниць. Опановуючи, наприклад, тему «Іменники III відміни жіночого роду», вони вже мають всі необхідні знання, щоб самостійно підготувати теоретичний матеріал, а в аудиторний час більш доцільним буде зосередитися на виконанні складніших практичних завдань.

Однак слід зазначити і про труднощі, які можуть виникнути під час використання технології «перевернутого» навчання. Серед них виділимо основні: не завжди студенти мають доступ до Інтернету; викладач повинен витратити набагато більше часу для підготовки до заняття, оскільки створення відеоуроків, відеолекцій тощо є додатковим навантаженням до організації традиційного методичного забезпечення дисципліни; викладач повинен володіти онлайн-технологіями на достатньо високому рівні; не всі студенти, зокрема й іноземні, здатні засвоювати інформацію таким чином.

Отже, технологія «перевернутого» навчання, незважаючи на певні недоліки, має достатньо високий потенціал до застосування у навчальному процесі, зокрема, на заняттях з латинської мови та медичної термінології зі студентами-медиками, але не є універсальною. Використання даного методу може стати ефективним

способом організації самостійної роботи студентів, а також бути ефективним на окремих заняттях в аудиторний час.

Література

1. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання: словник-госарій : [навчальний посібник для студентів, викладачів] / М. Ю. Кадемія, Л. С. Євсюкова, Т. В. Ткаченко. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 196 с.
2. Литвинова С. Технології навчання учнів у хмаро рієнтованому навчальному середовищі загальноосвітнього навчального закладу / Литвинова С. // Інформаційні технології і засоби навчання : електронне наукове фахове видання. – 2015. – Том 47., № 3. – С. 49-66. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_47_3_7

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ УМІНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ (УКРАЇНСЬКОЇ) МОВИ

Драч І. Д., Мельник Т. П.

*ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України»*

Ключові слова: українська мова як іноземна, креативні уміння, методика викладання мови

Сучасні інтеграційні процеси характеризуються не лише глобалізацією економіки, взаємопроникненням культур, а й аналогічними тенденціями у сфері вищої освіти. Навчання за межами рідної країни має тривалу історію й завжди демонструвало свої переваги, збагачуючи студента знанням різних мов, культур, іншими підходами до розв'язання наукових та професійних питань.

Навчальні плани українських вищих навчальних закладів передбачають обов'язковий курс української (російської) мови для іноземців, який покликаний допомогти нерезиденту в найпростіших побутових та навчальних ситуаціях. Проте роль цього курсу (і знання мови країни навчання) прогресивно зростає в медичних ВНЗ у державах, де студент, опановуючи програму, наприклад, англійською мовою, на практиці зустрічається з іномовним пацієнтом. В цьому випадку курс є важливою частиною підготовки до життя у професійному мовному середовищі.

Особливістю професійного використання мови в медицині є не лише необхідність володіння медичною термінологією, знання типових фраз, але й уміння використовувати такі специфічні лінгвістичні засоби в нестандартних ситуаціях. Таким чином, невід'ємною частиною професійно-комунікативної компетенції студента-медика є креативні уміння у мовотворенні, які повинні органічно доповнювати професійну особистість.

Сучасні уявлення про творчу діяльність у процесі вивчення словесних предметів зводяться передусім до розуміння її як продукування нових оригінальних суспільно та особисто значущих мовлених обрядів – текстів з урахуванням адресата мовлення. Залучення студентів під час вивчення мови до творчості передбачає написання творів, рефератів, компонування діалогів та виконання інших завдань, спрямованих на формування навичок комунікації.

Для реалізації креативного підходу в навчанні української мови як іноземної важливо правильно вибрати навчальний матеріал. Тому стоїть актуальне завдання з виявлення того мінімуму, який може бути реально освоєний іноземними студентами на заняттях. Рішення даної проблеми – це визначення критеріїв відбору матеріалу, який має

найбільшу дидактичну цінність і здатність сприяти не тільки навчанню спілкування мовою, але й долученню до продукування мовлення. Можна виділити такі критерії відбору матеріалу: критерій відповідності навчальній програмі та навчально-методичному плану; критерій професійної цінності; критерій соціальної значущості; критерій врахування зацікавлень студентів; критерій урахування особливостей рідної культури студентів-іноземців; критерій актуальності; тематичний критерій; критерій урахування рівня мовної підготовки студентів; критерій врахування профілю навчання і професійної спрямованості; критерій функціональності і лінгвістичної прагматики; критерій термінологічної насиченості; критерій наочності.

Як свідчить практика, традиційний підхід, коли студенти повинні відгукнутися текстом на текст (діалог тощо), є не завжди ефективним. Тому варто використовувати навчальні і художні фільми, графічні медичні документи, ілюстрації, фотографії, слайди, телепередачі, рекламу, мультиплікацію, репродукції картин, пісні, народні танці тощо, які можуть мотивувати і провокувати студента на реакцію.

Таким чином, належно підібрані та застосовані творчі завдання є ефективним засобом формування креативної компетенції іноземних студентів як у лінгвістичному, так і загальнопрофесійному планах. Цілеспрямоване формування креативних умінь на заняттях з української мови сприяє акультурації та соціалізації іноземних студентів у новому середовищі, а також стимулює мотивацію до вивчення української мови та забезпечує розвиток специфічних навичок спілкування, особливо необхідних саме студенту-медику.

E-LEARNING ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Дюрба Д. В.

Харківський національний медичний університет

Термін e-learning або e-навчання це цифрове навчання, яке поєднує в собі використання численних додатків, платформ чи сервісів, а також процесів, під час яких навчальний матеріал надається студентам в електронному вигляді.

Життя сучасної людини неможливо уявити без смартфона та інтернету. Більш того, покоління сучасних першокурсників взагалі не пам'ятає час, коли не було інтернету і, відповідно, можливості миттєво отримати відповіді на всі питання. До того ж, методи викладання стрімко змінюються в сучасній початковій школі, де активно вводяться нові стандарти і методи. Тому більшість студентів називають цікавими ті пари, на яких викладачем застосовуються інноваційні технології та інтерактивні методи, проте, не зважаючи на це, більшість занять у вищій школі проводиться у вигляді монологу або у таких формах, де студенту відведено пасивну роль. Наразі практично неможливо змусити першокурсників зовсім не користуватися жодними гаджетами протягом 90-хвилинного заняття. Неможливо і навряд чи потрібно, адже викладач не лише має сприяти полегшенню процесу адаптації студентів до умов навчання в університеті, але й може отримувати значні переваги від використання мультимедійних інтернет-технологій під час заняття, поєднуючи їх з традиційними методами. Використання інтернет- та мультимедійних технологій сприяє поживленню зацікавленості студента предметом та підвищенню рівня мотивації до самостійної роботи.

Існує велика кількість безкоштовних онлайн-ресурсів, за допомогою яких можна реалізовувати масу найрізноманітніших задач

– від створення глобальних освітніх проєктів чи цікавих інтерактивних лекцій-презентацій до створення зручних форм контролю та самоконтролю якості знань студентів, різних видів швидких тестувань, що можуть бути доступними як онлайн, так і офлайн.

Наприклад, онлайн-платформа Quizlet дає можливість безкоштовно створювати модулі із набором понять та їхніми означеннями. Студенти можуть виконати створені викладачем модулі через додаток на смартфоні чи з комп'ютера і після вивчення теми контролювати себе за допомогою різних, у тому числі й ігрових, методів. Викладач при цьому бачить статистику вивчення тем і результати тестувань.

За допомогою сервісу Kahoot можна проводити тестування у формі гри під час занять. При цьому тестові запитання відображатимуться лише на гаджеті викладача чи на проєкторі, а на смартфонах студента будуть чотири варіанта відповіді, з яких треба обрати правильний. Цікаво, що додаткові бали отримуються не лише за правильність, а й за швидкість відповіді. Результати тестів викладач бачить миттєво, та також має можливість зберегти у вигляді таблиці й використовувати в майбутньому.

Цікавим та корисним для контролю засвоєння матеріалу є сайт Mentimeter, який дозволяє створювати і проводити опитування серед студентів. Його особливістю є те, що відповіді неперсоніфіковані, тобто для оцінювання успішності Mentimeter не підходить, проте є ідеальним інструментом для спостереження за групою в динаміці.

На нашу думку, використання сучасних інтернет-технологій не лише спрощує задачу викладача, а й сприяє кращому оволодінню навчальною інформацією студентами.

IMPROVEMENT OF RHETORICAL SKILLS OF MEDICAL STUDENTS IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE

Zhdanova T. O, Timonova G. V

Kharkiv National Medical University

The role of knowledge of clinical disciplines is undeniable for a future doctor, but the doctor's ability to master his speech, his ability to listen and hear is very important too. The professional level of a medical specialist largely depends on the level of his proficiency in the language standards of speech.

The establishment of contact between a doctor and a patient is an integral part of successful treatment. Patients often complain about the inability of doctors to listen and give clear answers, identify the problems that led the patient to doctors. This leads to the fact that the main barrier to a proper treatment is inefficient communication that is why one of the urgent problems of modern medicine is the establishment of contact between a doctor and a patient to ensure the quality of the care provided.

Rhetorical skills and knowledge of genres of speech involves standards of oral and written speech, as well as the ability to use the language techniques in different situations according to purposes and content. Rhetorical skills include four components: normative, communicative, etic and aesthetical.

The normative component involves knowledge of literary standards and the ability to introduce them in the process of verbal communication. Scientists refer to these standards morphological, syntactic, lexical, stylistic standards. Knowledge of the language is not enough to have a successful communication. A doctor can speak competently, but with an incorrect

accent or diction, vulgar tone, incorrect intonation, thus, it is important to pay attention to these components too at foreign language classes.

The ethical component involves the presence of ethics standards of speech. Each society establishes speech etiquette that represents specific rules of speech that are realized in the system of fixed expressions during the contact between people. The ethical side of communication implies accepted standards of behavior in society, respectful attitude of participants of the dialogue to one another and tact.

Among the rather common mistakes are the following:

- neglect of the speed of speech (too slow too fast speech) makes it difficult to perceive information , for example too fast speech may make the patient think that a doctor wants to get rid of him as fast as possible;

- imbalance in volume or strength of voice may also have a negative effect. Too quiet speech makes the patient to strain ears to not miss anything, and too loud speech can provoke irritation;

- "swallowing" the beginning or the end of words are other factors that don't contribute to productive communication and understanding between doctors and patients.

The richer is the vocabulary of a doctor, the easier it is for him to communicate with patients. Thus, we can emphasize the enormous role of the development of rhetorical skills of medical students in studying a foreign language.

К ВОПРОСУ МОТИВАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Живолуп В. И., Карась А. В.,

Кибенко Л. М.

Харьковская государственная зооветеринарная академия

1. Современные процессы, происходящие в обучении русскому языку как иностранному, рассматриваются под призмой инноваций в методике преподавания данной дисциплины. Заметно возрос интерес теоретиков-лингвистов к практике преподавания языка, а преподавателей-практиков к теории языка. Это связано с тем, что перед теоретическим языкознанием и практикой преподавания языка стоит одна и та же проблема – проблема речевой коммуникации.

2. Процесс речевой коммуникации – это целый комплекс весьма сложных проблем как чисто лингвистических, так и чисто педагогических, связанных с преподаванием русского языка как иностранного. Методика преподавания иностранного языка во многом зависит от правильного понимания того, как происходит процесс речевой коммуникации, поскольку уже сама специфика языка как средства общения предопределяет коммуникативную направленность обучения.

3. Необходимо обратить внимание на методику преподавания; «реализация методического принципа коммуникативности предполагает органический сплав речевых навыков и речевых умений, творческий характер речевой (коммуникативной) деятельности, использование всех психологических резервов личности» .

Процесс речевого общения очень сложен. Он предполагает не только речевую, но и мыслительную деятельность человека. Конечной

целью обучения иностранному языку должно стать формирование творческой способности выражать мысль средствами иностранного языка, «включение обучаемого в обмен информацией».

4. Коммуникативность в качестве основополагающей категории науки методики «предполагает использование изучаемого языка с самых начальных стадий обучения в естественных для общения целях и функциях».

Коммуникативная направленность обучения определяет все стороны методической и педагогической деятельности. Прежде всего она предполагает создание высокой мотивации обучения. Человек говорит на родном языке тогда, когда испытывает потребность выразить мысль. Эту ситуацию следует поддерживать и при обучении иностранному языку. Уже с первых занятий необходимо включить студента в активную речевую деятельность, используя метод построения диалогов, приемы ролевого обучения, игровые ситуации, решение головоломок, мыслительных задач, которые направлены на приведение в действие механизма мотивации.

5. Процесс мотивации говорения глубоко индивидуален, непосредственно не управляем, но регулируем и связан с отбором языкового материала в определенных ситуациях общения, с которыми сталкивается студент.

6. Очень важно учитывать при обучении языку все то, что связано с психологическим процессом восприятия. Преподавателю необходимо уже в самом начале обучения иностранному языку выполнять упражнения, направленные на выработку механизма оперативной памяти путем тренировки запоминания все усложняющегося и увеличивающегося по объему высказывания.

7. Следует отметить, что коммуникативная направленность обучения предполагает: заинтересованность преподавателя в каждом аспекте речевого общения со студентами; коммуникативность единиц обучения, которые могут не соответствовать структурным единицам языка, но быть коммуникативно допустимыми в общении; исправление ошибок в речевых действиях студентов, создание высокой мотивации обучения.

СОПОСТАВЛЕНИЕ КАК МЕТОД В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Запорожец И. В.

Харьковский национальный медицинский университет

Сопоставление относится к общенаучным методам, позволяющим наблюдать, анализировать, дифференцировать языковые явления. В лингвистике возможно межязыковое и внутриязыковое сопоставление. Работа в группах иностранных учащихся предполагает использование метода внутриязыкового сопоставления априори. Объясняя фонетические явления, преподаватель дифференцирует гласные по мягкости – твердости, согласные – по глухости – звонкости; глаголы делятся на спряжения и видовые пары; грамматику представлена системой окончаний в падежной парадигме и т.д. Вся внутриязыковая работа основана на сопоставлении форм, категорий и явлений изучаемого языка. Работа строится по принципу: от формального усвоения до осмысления и систематизации.

Особенно важна системная подача новой лексики. Переводной метод используется в случае невозможности или нецелесообразности применения другого. Например, слова *книга*, *картина* логично

объяснить через перевод. Но для семантизации союзов или союзных слов необходим контекст. Недостаточно наречие *еще* объяснить через перевод *yet*, потому что есть еще *still, else, more*. В данном случае уместно использование антонима *уже* в сочетании с контекстом. Правило системной семантизации лексики касается любой части речи – будь то глагол или имя прилагательное – вне контекста они не становятся достоянием долговременной памяти, а служат лишь сиюминутному пониманию. Впрочем, и это может быть оправдано практическими целями работы. Однако в современных условиях минимизации аудиторного времени работа должна быть ориентирована на развитие языковой догадки, чувства языка, чему, безусловно, способствует применение принципа сопоставления языковых явлений, открывающего широкие перспективы в практической работе, одним из направлений которой является морфемный анализ слова.

Из этого следует необходимость обращать особое внимание студентов на структурные части слова – префиксы, суффиксы, окончания - и извлекать из них максимум информации. Это относится и к аффиксам греко-латинского происхождения, которыми насыщена медицинская терминологическая лексика. Знание формальных показателей способствует идентификации языковых явлений, а значит, обеспечивает коммуникацию.

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 отметить, что именно по произношению отдельных звуков фонологи определяют этническую принадлежность. В лингвострановедении существует специальный термин «шибболет», который является своеобразным маркером, определяющим национальность говорящего. Именно по нему довольно легко отличить латиноамериканца от немца или китайца.

Межязыковое сопоставление направлено на выявление общих закономерностей и системных различий языков. Например, английские суффиксы -ог, -ег идентичны русским -ор, -ер, -тель; а английское слово *cover*не соответствует русскому *ковёр*. *Magazine* # *магазин*; *accurate*#*аккуратный* и т.п. Таких примеров, носящих общий или контрастивный характер, можно найти немало. Они описаны в научно-методической литературе и систематизированы. Осмысление студентами подобных нюансов приносит несомненную практическую пользу.

В английском языке глаголом может стать почти любое слово. В русском глагол многолик и с трудом поддается иностранцу. На помощь приходит системная подача материала. Например, виды глагола систематизировать по смысловой нагрузке и по способам образования видовых пар: префиксы, суффиксы, разные основы. Системный подход представляется нам мотивированным и приоритетным при изучении языка для любых целей.

Применение сопоставительного метода в лингвистике позволяет выявить как универсальные, так и контрастивные черты языковых явлений, что подтверждает его актуальность и перспективность в

научно-исследовательской и практической работе при обучении иностранным языкам.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Карцева М. Д., Белик Н. А

Харьковский национальный экономический университет

им. С. Кузнеця

Прогрессирующее развитие международных контактов и связей в политике, экономике, культуре и в других областях обуславливает последовательную ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации.

В настоящее время вопросам межкультурной коммуникации уделяется большое внимание. Данной проблеме посвящены исследования Е.М. Верещагина, Н. Д. Арутюнова, В. Г. Костомарова, И. А. Зимней, Н. К. Иконниковой, Е. И. Пассова, Н. Г. Гальсковой, Г. В. Елизарова, С. Г. Тер-Минасовой и др. Актуальность компетентной межкультурной коммуникации задает новую направленность обучению иностранному языку.

С первых дней пребывания в Украине иностранные студенты оказываются вовлеченными в процесс взаимодействия с представителями различных культур, поэтому так важно обеспечение межкультурного общения и взаимопонимания. Коммуникация преподавателя и иностранных студентов может проходить в разнообразных ситуациях, быть успешной или, наоборот, приводить к культурному шоку. Условия успешной коммуникации зависят от правильного построения учебного процесса, социально-

психологической и других видов адаптации, контактов с окружением, наличия учебных материалов, обеспеченности факультетов для иностранных граждан грамотными специалистами и многих других необходимых составляющих.

Формирование межкультурной коммуникации предполагает учет трех основных составляющих: этнопсихологической, поведенческой и национально-культурной. Вследствие этого преподавателям, работающим с иностранной аудиторией, приходится решать вопросы и языковой подготовки учащихся, и «выравнивания» уровня знаний иностранцев, приехавших из разных стран, и строгого «дозирования» учебного материала, и определения баланса между учебными дисциплинами на различных этапах.

Процесс овладения иностранным языком и дальнейшее его применение программируется как межкультурная коммуникация, как диалог культур, который связан с рядом теоретико-практических проблем: определения различных терминов и понятий культуроведческого характера; нахождения способов и приемов презентации данного материала, его закрепления и применения; группировкой аутентичных материалов и методов работы с ними.

Развитие у студентов-иностранцев способности к межкультурному сотрудничеству и к применению изучаемого языка как орудия этого взаимодействия оказывает влияние на содержание обучения и на выбор технологии усвоения языка.

Особенность обучения во многом находится в зависимости от умения преподавателя подобрать актуальные и интересные материалы о жизни в стране изучаемого языка, познавательные тексты, содержание которых должно быть значимым для студентов, включать новизну при описании реалии. При усваивании неродного

языка иностранный студент будет постигать новую для него национальную культуру.

Межкультурная направленность учебного процесса предписывает необходимость поиска новых психолого-педагогических и методических решений, моделирующих систему обучения иностранному языку как процесса приобретения учащимися индивидуального опыта общения с неродной лингвокультурой, развития когнитивных и интеллектуальных аспектов его личности, которые, прежде всего, проявляются в языке и исследуются через язык.

Инофон, сравнивая разнообразные концептуальные системы, обогащает своё сознание за счёт интернализации мира за границы своей родной культурной реальности и средств её структурирования. Отсюда следует возрастание значимости содержательных аспектов обучения по отношению к языковым.

В связи с этим необходимо: учитывать реальные интересы и потребности учащегося конкретного возраста; воспитывать его эмоционально-оценочное отношение к усваиваемому содержанию обучения, а также самостоятельности и активности как в обучающем, так и во внеучебном межкультурном сотрудничестве; повышать мотивацию учащегося к овладению чужой лингвокультурой путем создания естественных мотивов общения с помощью нового языкового кода. Важен поиск выхода за пределы аудитории вуза – организация межкультурного обмена, интернациональных вечеров, встречи в школах, экскурсии, знакомства с регионом и др.

В связи с вышесказанным, особая роль принадлежит преподавателю, который должен владеть методикой организации межкультурного обмена как составной части учебно-воспитательного

процесса; проведения межкультурных проектов различного уровня и характера, использования в этих целях всех возможностей, которые предоставляют для межкультурного взаимодействия учебная группа и регион, выявления у каждого учащегося мотивации к изучению лингвокультуры и поиска выхода на реальное общение.

Лингвокультуроведческая компетенция представляет собой часть коммуникативной компетенции, поскольку создает условия для коммуникации на уровне распознавания понятий, ассоциаций и образов, которые возникают у людей в процессе общения. Данная компетенция представляет собой систему национально систематизированных фоновых сведений, создающих условия для адекватного диалога с носителями языка.

Лингвокультуроведческие знания должны содержать следующее: характерные черты речевого поведения в межличностном общении с представителями различных лингвокультур; эквивалентную и безэквивалентную лексику; культуроведческие сведения; приемы трансляции реалий родного языка на иностранный.

Необходим отбор и изучение языковых единиц, в которых отчетливо выражаются особенности национальной культуры и которые сложно понять неносителю данного языка. В число лексических единиц, которые обладают выраженной культурной семантикой, включаются названия реалий, коннотативная и фоновая лексика. Также особого внимания заслуживают фразеологизмы и пословицы.

Лингвокультуроведение - это составная часть работы по формированию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. А социокультурная компетенция позволяет адекватно воспринимать неродную речь и правильно понимать национально-

культурную специфику речевого и неречевого поведения общения с носителем изучаемого иностранного языка.

Интеркультурное общение, которое обеспечивает взаимодействие участников, требует от иностранных студентов определенных фоновых знаний, социокультурных основ, в контексте которого функционирует изучаемый иностранный язык.

Не следует также забывать, что в межкультурной коммуникации определяющей является категория общения, которая рассматривается в единстве трех сторон: информационно-коммуникативной (обмен информацией), интерактивной (взаимодействие) и перцептивной (взаимовосприятие). Указанные стороны присущи и процессам межкультурного общения, поэтому должны учитываться в процессе формирования целей обучения неродному языку в иностранной аудитории.

Согласно принципам межкультурного общения необходимо научить иностранных учащихся следующему:

- употреблять иностранный язык (во всех его проявлениях) в аутентичных ситуациях межкультурного взаимодействия (процесс формирования навыков и умений);
- объяснить и усвоить (на определённом уровне) образ жизни/поведения (процессы познания);
- обогащать свою индивидуальную картину мира за счёт приобщения к новой языковой картине мира носителей изучаемого языка (процессы развития).

Следовательно, целью обучения неродному языку является овладение основами иноязычного общения, в процессе которого происходит их воспитание, развитие и образование. Это предполагает достижение такого уровня коммуникативной компетенции, которая

позволит им практически использовать иностранный язык в естественных условиях общения, например, читать аутентичные тексты, уметь объясняться с носителями языка в нестандартных ситуациях общения. Стремление к коммуникативной компетенции как к конечному результату обучения предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой, но и усвоение внеязыковой информации, необходимой для адекватного межкультурного диалога и взаимопонимания.

Таким образом, обучение межкультурной коммуникации становится универсальным подходом в рамках высшего образования. Методика преподавания иностранного языка оперирует содержательно-технологическими аспектами межкультурной коммуникации и реализует их в конкретных учебно-методических комплексах.

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Клочко Т.В.

Харьковский национальный университет им. В.Н.Каразина

Левицкая Л. Г.

Харьковская государственная академия физической культуры

Конфликтология как новая отрасль науки представляет собой интегративное образование, опирающееся на синтез социологических, психологических, педагогических, политических и юридических знаний. Она рассматривает конфликт как динамический тип социальных взаимоотношений, связанных с потенциально возможным или реальным столкновением субъектов на почве тех или иных противоречиво осознаваемых предпочтений, интересов или ценностей.

Слово «конфликт» вызывает, как правило, негативные ассоциации, и обычно люди стараются избегать их. К сожалению, в современном мире социальное пространство конфликтных ситуаций, как утверждают исследователи существенно расширяется. Увеличивается их разнообразие (от политических и этнонациональных до бытовых) и масштабность. Сюда часто вовлекается молодежь, всегда тяготеющая к активным и радикальным формам и методам действий.

Однако конфликты представляют собой явление не только неизбежное, но и необходимое. Пронизывая все сферы общественной жизни, они инициируют нововведения в политике, в экономике, культуре, в быту, в спорте. Если индивиды, группы, общество в целом будут следовать определенным правилам, помогающим урегулировать и разрешать конфликты, то они смогут достичь более эффективных результатов в своих действиях.

Исследования социальных конфликтов имеют давнюю традицию. Ученые предлагают различные классификации конфликтов. По характеру принятия решений различают конструктивные (функциональные) и деструктивные (дисфункциональные) конфликты. По содержанию выделяют реалистические (предметные) и нереалистические (беспредметные). По составу участников существуют внутриличностные, межличностные конфликты, конфликты между личностью и группой, межгрупповые конфликты.

Исследования в области конфликтологии представляют интерес для всех, в чьей жизни и деятельности присутствуют напряженность, столкновения и конфликты. И для педагогики высшей школы вопрос конструктивного решения конфликтных ситуаций является актуальным, ведь профессия научно-педагогического сотрудника

признается одной из самых тяжелых по психофизиологической напряженности и находится на одном уровне с профессиями летчика-испытателя и альпиниста.

В студенческой среде часто возникают различного рода конфликты. Они могут происходить как внутри учебного заведения, так и за его пределами. Так как в современных студенческих группах единственной сферой совместной деятельности – демонстрации точек зрения членов группы и их столкновения, а значит, и возникновения конфликтов, – является общение, то это и определяет фактическое отсутствие объективной составляющей конфликтов и наличие значительного негативного эмоционального отношения оппонентов друг к другу. Причинами конфликтов в студенческих группах обычно являются личные антипатии, различие точек зрения на содержание групповых ценностей, а также состояние высокого психического напряжения членов группы. Но более всего они связаны с учебным процессом и с личными причинами социального и психологического характера. Проблема конфликтов в студенческой среде недостаточно изучена и весьма актуальна, так как их последствиями являются: спад студенческой успеваемости, ухудшение морального и физического здоровья, появление тревожности, неуверенности студента в себе.

По результатам проведенного исследования, конфликты в студенческой среде можно распределить по таким типам: 1. Студент – преподаватель. 2. Студент – студент. 3. Студент – учебно-вспомогательный персонал. 4. Системные.

Тип конфликтов «студент – преподаватель» проявляется в сложных формах и касается, в более половины случаев, поведения педагога в отношении студентов. Эти конфликты часто возникают по причине несправедливости, предвзятого отношения преподавателей к

студентам на занятиях, экзаменах, из-за завышенных или заниженных оценок. В таких ситуациях необъективными могут быть претензии студента на более высокую оценку. Некоторые преподаватели никогда не ставят оценку «отлично», потому что убеждены, что в совершенстве знают предмет только они сами. Такой преподаватель постоянно находится в конфликтной ситуации. Влиять на оценку могут также личные качества студента, например, его поведение на занятиях. В оценке знаний студентов иногда проявляются такие противоположные стратегии, как заниженные требования преподавателя к уровню знаний и посещению занятий с целью установления доброжелательных отношений, а, с другой стороны, предъявление завышенных требований с целью достижения высокого уровня знаний и качественной подготовки специалистов. Обе стратегии являются потенциально конфликтными, так как завышенные оценки расслабляют студентов, они становятся менее активными в учебном процессе. Занижение оценок студенты воспринимают как проявление отсутствия симпатии к себе, недоброжелательного к себе отношения. Реакция студента на неадекватную оценку может выражаться как в открытой, так и в скрытой форме. Часто свои негативные эмоции по этому поводу студент скрывает. Таким образом, для предупреждения конфликтных ситуаций преподаватель должен объективно и справедливо оценивать знания студентов.

Среди причин конфликтов с преподавателями студенты называют неуравновешенность, раздражительность преподавателей. Действительно, чрезвычайная ситуация в обществе и в высшей школе часто приводит к ухудшению психологического самочувствия людей, к проявлению невроза как у преподавателей, так и у студентов. Преподаватели с более низким статусом, соответствующей зарплатой

и возможностями чаще отмечают у себя тревожные симптомы. В той же невротической среде живут и студенты. Преподаватели фиксируют их хамство, стремление обмануть, безответственность, нежелание соответствовать статусу студента.

Еще одна причина конфликтов студентов с преподавателями идентифицируется с профессиональной некомпетентностью преподавателя, с его халатным отношением к занятиям и неэффективной организацией учебного процесса.

Основная роль в предупреждении и решении конфликтов на уровне «преподаватель – студент» лежит на преподавателе, который может использовать следующие методики: например, с целью исключения возникновения стрессового состояния у студента необходимо психологически настроить его к спокойному уверенному поведению, к плодотворной работе в аудитории, к полноценному диалогу с преподавателем; в случае неправильного ответа студент должен осознать, что его ответ не соответствует требованиям программы и оценка этого ответа является справедливой и объективной; нельзя допускать обидных замечаний и унижений в адрес студента; в любой ситуации преподаватель должен владеть собой и контролировать свои эмоции; создавшиеся конфликтные ситуации преподаватель должен проанализировать и сделать определенные выводы, не исключая долю и своей вины в их возникновении; создавать и поддерживать доброжелательные взаимоотношения в группе; в случае возникновения конфликта направлять его в конструктивное русло и не затягивать с разрешением конфликтной ситуации: одинаково справедливо и объективно относиться к студентам и адекватно оценивать их ответы.

В мотивацию конфликтов «студент – студент» входят такие причины, как личностное непонимание («эмоциональная и интеллектуальная глухота»), интеллектуальное соперничество, зависть, агрессия, неэффективная организация учебного процесса, внутригрупповая вражда, хамство, демонстрация своего материального превосходства. Иногда конфликты на уровне «студент – студент» возникают из-за претензий на лидерство в группах. Часто такими лидерами бывают молодые люди, ставшие лидерами в школьном коллективе или в своей компании и привыкшие к этому статусу. Случайные конфликты могут возникать между девушками и молодыми людьми из-за влюбленности в одного и того же человека, по причине демонстрации личного предпочтения в общении, из-за стиля одежды, из-за пренебрежения к общественным нормам морали, а также из-за политических предпочтений одноклассников.

Помимо субъективных причин конфликтов, отмечают и объективные причины, в основе которых лежат несовпадение материальных и духовных интересов студентов. С.В. Назаренко к таким причинам относит: противоположные ценностные ориентации студентов, столкновение противоположных идеологий и религий, социально-экономическое неравенство в группе, социально-психологическую несовместимость, не разделяемые индивидом морально-этические обоснования ценностей и норм-правил, доминирующих в студенческой группе. Например, у студентов из стран Ближнего Востока чаще всего происходят конфликты со студентами других национальностей по причине несовпадения религиозных взглядов, традиций и обычаев. Таким образом, можно сделать вывод о том, что конфликты в студенческой среде являются перманентным явлением. Следовательно, чтобы минимизировать

получение негативных эмоций и напряжение от своих сокурсников, их надо научить находить адекватные способы выхода из конфликтных ситуаций.

В конфликте «студент – учебно-вспомогательный персонал» отмечаются такие мотивы, как неинтеллигентность и грубость, унижающее и подавляющее отношение работников деканатов, лаборантского состава кафедр, сотрудников библиотек к студентам.

«Системный конфликт» напрямую связан с процессами, происходящими в обществе, например, с коммерциализацией высшей школы, с коррупцией, с этнической напряженностью. Часто студенты отмечают непризнание студенческой инициативы и ее подавление, невозможность защитить свои студенческие права, взяточничество во время сессии, ксенофобию в отношении иностранных студентов, конфликты между студентами на этнической почве.

Существующие технологии преодоления конфликтов исследователи сформулировали следующим образом:

1. Организационные, связанные с изменениями в самой системе обучения.
2. Воспитательные, предполагающие убеждающее воздействие на участников конфликтов.
3. Карательные, направленные на наказание и давление.
4. Пассивные, основанные на убеждении в неизбежности данных конфликтов и невозможности, нежелании или незнании способов их устранения.

Конфликт постоянно присутствует в общественной жизни, в студенческой среде и не поддается устранению, поскольку не могут быть устранены естественные различия между людьми. В конфликтных ситуациях индивиды могут использовать различные тактики, например, сотрудничество (использовать установку «Не ты против меня, а мы вместе против проблемы»), компромисс (решение за

счет взаимных уступок), уклонение от конфликта и другие. По нашему мнению, при внимательном и вдумчивом отношении к конфликту он может быть обращен в дополнительную возможность развития конкретной личности и группы. Эти возможности могут и должны быть использованы для личностного, межличностного и межгруппового взаимодействия и совершенствования.

ОТБОР УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМ КРИТЕРИЯМ. СТРУКТУРИРОВАНИЕ И СМЫСЛОВЫЕ ВЕХИ ТЕКСТА

Коваленко З. И., Матвеева О. И.

Национальный фармацевтический университет

Учебным может считаться текст, который допустимо и эффективно включать в преподавание русского языка иностранцам. По объему текст может быть любой: состоять из одной фразы (например, в грамматических упражнениях), занимать страницу или даже несколько страниц.

На начальном этапе обучения тексты для иностранцев заново создаются авторами учебников и учебных пособий. При этом данный текст должен четко соответствовать определенным содержательным и языковым требованиям. Учебные тексты обеспечивают презентативность и повторяемость нового (вводимого) и старого (закрепляемого) языкового материала.

Другой вид учебных текстов – это измененные материалы, которые мы видим в газетах, журналах, сборниках, учебниках и художественных книгах. Конечно, эти текстовые материалы не всегда пригодны к использованию в учебных целях. Поэтому при выборе

текста нужно просмотреть массу всевозможной литературы, прежде чем удастся найти такой текстовый материал, который может сыграть обучающую роль.

Но и это еще не все. Ведь отобранный текст в начальном варианте еще нельзя переносить в учебный процесс. Текст, например, сначала подвергается сокращению, переработке, перестройке или даже перефразированию. Все это имеет цель повысить учебную отдачу текста.

Конечно, не все тексты могут быть переработаны. Например, в художественных произведениях допустимы лишь сокращения, возможно краткое изложение пропущенного материала и не практикуется использование перефразирования.

Тексты же справочной, учебно - профильной направленности возможно модифицировать более радикально.

Значит, если мы берем текст из какого-нибудь источника, то он обязательно должен пройти процедуру тщательного отбора, а затем подвергнуться различным изменениям.

Такие учебные тексты должны соответствовать определенным содержательным критериям.

Самый важный принцип отбора текстов – это их учебно - методическая целесообразность. Она включает в себя прежде всего требование страноведческого наполнения – чем больше текст содержит страноведческой информации, тем легче он воспринимается и запоминается. При этом важно правильно соотносить объем текста и количество вводимой (новой) в нем информации, использовать взаимодействие рационального и эмоционального способа раскрытия содержания, а также ставить акценты на основных информационных

отрезках текста. Все это способствует лучшему пониманию и усвоению.

Следующими принципами отбора текстов с точки зрения содержания также являются:

- современность – отражение актуальной культуры страны;
- актуальный историзм-усвоение черт современного образа жизни через понимание исторических сведений;
- типичность – отражение типичных и прогрессивных черт образа жизни общества

Содержательные критерии, а также требования – насыщенности нужным языковым материалом, смысловой ценности, сюжетной завершенности, доступности, актуальности эстетической и этической ценности - все это в единстве делает учебный текст для иностранных слушателей по настоящему ценным.

Еще хочется отметить тесную связь между пониманием и запоминанием текста. Нам важно смысловое запоминание, т.е. полученная из текста и осознанная содержательная информация. Чем полнее студент осмыслил и понял текст, тем легче и прочнее он его запомнит и точнее воспроизведет. Значит, важно помочь студенту в понимании текста, а запоминание придет само собой.

Как же происходит понимание текста?

Во - первых, студент спонтанно разделяет любой текст на отдельные смысловые части с целью создания смысловой структуры. Это процесс структурирования проходит при чтении с пониманием.

Во - вторых, одновременно проходит процесс смыслового сжатия текста.

Каждая структурная часть значительно сокращается. Обычно студент находит смысловую веху (точку). Ею может быть слово,

словосочетание, афоризм, зрительный или звуковой образ, символ и даже интонация. Смысловая вежа должна быть «яркой» и обладать способностью к широкому развертыванию.

Итак, иностранный слушатель сам делит текст на смысловые части и самостоятельно приписывает каждой части смысловую вежу. Конечно, не каждый студент может осуществить эти процессы эффективно. Но педагогам очень важно научиться управлять этими процессами и подчинить их преподавательским целям и задачам.

Литература

1.Шамзи Зайнаб Али. Принципы отбора художественных текстов в практике преподавания РКИ для иракской аудитории. [Электронный ресурс]/ Шамзи Зайнаб Али //- 2013.

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ГОВОРЕНИЕ И АУДИРОВАНИЕ)

Козаровицкая З.Н.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Существенное влияние на эффективность учебного процесса оказывает комплексное владение иностранными студентами всеми видами речевой деятельности – говорением, слушанием, чтением, письмом. Соотношение видов речевой деятельности не всегда бывает постоянным: оно может меняться в зависимости от целей, задач урока, а также от этапов обучения.

Практика преподавания показывает, что все виды речевой деятельности должны тесно взаимодействовать, при этом надо строго

управлять учебным процессом, учитывая как общие, так и различные параметры коммуникации. Не надо делать специальных усилий для переноса речевых умений, так как компенсация одних свойств другими является одной из характерных особенностей психических черт человека, перенос общих умений с одного вида речевой деятельности на другой не происходит стихийно, а требует специальных приёмов обучения, правильного отбора источников информации и определенной индивидуализации, развивающей языковые способности учащегося, стимулирующей мотивации учения.

Каждая речевая деятельность в норме обеспечивается совместной работой нескольких анализаторов, объединённых «единством рабочего действия». Однако функция каждого анализатора в любом виде речевой деятельности остается строго дифференцированной, а взаимосвязь анализаторов – динамической, подвижной, изменяющейся при переходе из одного вида речевой деятельности к другому.

Сравнительная характеристика говорения и аудирования дает возможность выделить общие психологические параметры. Оба вида речи характеризуются наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования.

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушателем) осуществляется устное вербальное общение. Говорение может обладать различной сложностью, начиная от выражения эмоционального состояния, называния предмета, ответа на вопрос, и кончая самостоятельным развернутым высказыванием. Переход от слова и фразы к целому высказыванию связан с разной степенью участия мышления и памяти.

Аудирование – это процесс слушания иноязычной речи с использованием специальных текстов для проверки уровня умения

понимать на слух. По наблюдениям психологов (Артемова В.А., Беляева Б.В., Жинкина Н. И., Зимней И.А. и др.) установлено, что понимание устной речи происходит в результате восприятия речи и её осмысления.

Восприятие устной речи сопровождается слуховыми, моторными и зрительными ощущениями.

Основным различием этих процессов являются их конечные звенья – порождение высказывания для говорения и восприятие речи для аудирования. Однако деятельность речедвигательного и слухового анализаторов находится в определенной взаимосвязи. В процессе восприятия речи работают два основных речевых механизма: речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи, что и приводит к общению. Продолжительное пассивное слушание, не подкрепленное внешне речевой практикой, может привести к искажению слуховых образов, затруднить образование акустико-артикуляционных признаков.

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения.

Для того, чтобы осуществить понимание речи, необходимо говорить. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение в процессе понимания. В процессе говорения имеет место предварительная фиксация мыслей при помощи внутренней речи, т.е. составление мысленного плана или конспекта будущего высказывания. Оба процесса сопровождаются активной мыслительной деятельностью.

Устная речь может быть представлена в диалогической и монологической формах.

Так, диалогическая речь представляет собой процесс непосредственного общения, который характеризуется поочередно сменяющимися друг друга и порождающими одна другую репликами двух или более лиц.

Монологическая речь представляет собой речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий. Монологическая речь характеризуется большей произвольностью, последовательностью, стройностью, чем диалогическая.

На занятиях, где используется взаимосвязанное обучение говорению и аудированию, свидетельствующих о взаимодействии различных видов речевой деятельности, необходимо формировать общие для данных видов умения: соотносить акустические (при слушании и говорении) образы семантики; коррелировать скорость аудирования в зависимости от условий восприятия и целевой установки; проявлять гибкость восприятий и переработки информации в зависимости от трудности речевого сообщения; автоматически применять правила, накопленные в долговременной памяти; пользоваться ориентирами восприятия и порождения речи; преодолевать направленность внимания на артикуляцию; широко пользоваться прогнозированием на уровне языковой формы и содержания.

При обучении аудированию необходимо указать на такие умения, как умение узнавать на слух усвоенные образцы речи; членить их на элементы; узнавать слова, претерпевшие изменения в потоке речи; воспринимать речь определенного темпа и разных лиц; осмыслить тип интонации, с которым произносится данное предложение;

дифференцировать близкие по звучанию слова; воспринимать речь на слух как при наличии, так и при отсутствии зрительной опоры.

Выводы: практика преподавания иностранных языков (русского и украинского) показывает, что обучение видам речевой деятельности целесообразно строить, учитывая специфические особенности каждого вида, а также с учетом взаимовлияния одного вида на другой. Краткий сопоставительный анализ аудирования и говорения свидетельствует не только о тесном взаимодействии аудирования и говорения, но и об их органической связи с чтением и письмом. Обучение как чтению, так и письму связано с развитием связей между речевым слухом и артикуляцией.

Изучение взаимовлияния речевой деятельности и психологической трудности при изучении иностранных языков может стать перспективой дальнейших методических исследований.

ORAL PRESENTATION OF MEDICAL CASE HISTORY

Kozka I. K., Bogun M. V., Pertova O. B., Kulikova O. V.

Kharkiv National Medical University

There are a lot of professional genres in medical community. The teachers have to facilitate students' linguistic command and medical terms proficiency. Let's consider the term 'genre'. V. Bhatia deals with a genre as '... situated linguistic behavior in institutionalized academic or professional settings...' [2, p. 629]. J. Harmer defines genre as 'a type of written organization and layout (such as an advertisement, a poem, a magazine article, etc.) which will be instantly recognized for what it is by members of a discourse community – that is any group of people who share the same language customs and norms' [5, p. 31]. Textual success often depends on

the familiarity of text organization for discourse community readers, either small or large the community might be, and students should be aware of the genre norms [5, p. 32]. It concerns the genre of medical history oral presentation. The teacher simulates environmental settings, covers the information gap emerging when students present medical history orally, tries to elicit feedback from the other students. According to K. Bailey, activities ‘involving information gaps can be used at all levels of instruction to create communicative needs and motivate interaction’ [1, p. 129].

We can suggest some meaningful activities for implementation of this task. Some students (A, B and C) take turns speaking about medical histories of different patients. They are asked to be patient-centered and ask open questions. Learners may use different texts from their course-book for presenting medical histories. These pieces of written discourse may represent: a letter from a GP (general practitioner) to a consultant when a GP asks for opinion and advice [4, p. 10], doctor’s findings after examination [4, p. 9], an interview between a doctor and a patient, a letter of referral [4, p. 20], a discussion between a GP and a consultant [4, p. 22], a conversation between two doctors [4, p. 23], a checklist for the first examination of a patient [4, p. 32], a list of investigation for a patient [4, p. 52], etc. If some pieces of information are omitted, the learners fill in the gaps [4, p. 11]. The other students (D, E and F) give feedback about these oral presentations of medical histories. While listening to students A, B, C presenting medical histories, they decide whether the patients are at risk. In team work, the students discuss clinical cases presented orally; they may be asked to give examples from their own experience; as it is stated that ‘...in the more specific ESP classes, the teacher sometimes becomes more like a language consultant, enjoying equal status with the learners who have their own expertise in the subject matter’ [3, p. 4]. Oral presentation constituents

are not obligatory, but changeable, and may be omitted. The structure of oral presentation of the patient's medical history at admission to the emergency, may include: previous occupation; initial symptoms; initial diagnosis; condition immediately prior to admission; reason for emergency admission; past history (family history, patient's lifestyle, habits, living/working conditions).

We agree with J. Harmer's statement that 'in communicative activities there are stages where communication was more important than accuracy' [5, p. 49]. The teacher's role is not to interrupt a student occasionally, but to facilitate a life situation in classroom, summarize the occurred mistakes, correct and explain them only after the learner's presentation.

Thus, the genre of oral presentation of medical case histories is worth discussing in order to succeed in medical community.

References

1. Bailey K. M. Practical English Language Teaching: Speaking. Ed. D. Nunan / K. M. Bailey. – Mc Graw-Hill, 2005. – 199 p.
2. Bhatia V. K. Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings / V. K. Bhatia. – London: Longman, 1993.
3. Duddley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes: a Multi- Disciplinary Approach / T. Duddley-Evans, M. J. St John. – Cambridge: CUP, 1998.
4. Glendinning E.H. English in Medicine / E. H. Glendinning, B. A. S. Holmstrom. 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 153 p.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Fourth edition. – Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.

КОМУНІКАТИВНО – ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВИ

Корольова.О. В.

Український державний університет залізничного транспорту

Науковий стиль мови є засобом спілкування в галузі науки і навчально-наукової діяльності. Кожен член сучасного суспільства в різний період життя та різною мірою стикається з текстами даного стилю, який функціонує в усній і письмовій формі. Оволодіння нормами наукового та науково-навчального стилю мови є важливою складовою частиною загального курсу української/російської мови як іноземної.

Сфера наукового спілкування відрізняється тим, що в ній переслідується мета найбільш точного, логічного, однозначного вираження думки. Найголовнішою формою мислення в галузі науки є поняття "динаміки мислення", яке виражається в судженнях, висновках, побудованих в логічній послідовності. Думка строго аргументована, підкреслюється логічністю міркувань, в тісному взаємозв'язку перебувають аналіз і синтез. Отже, наукове мислення приймає узагальнений і абстрагований характер. Остаточна кристалізація наукової думки здійснюється у зовнішній промові, в усних і письмових текстах різних жанрів наукового стилю мовлення, що мають спільні риси. Загальні позамовні властивості наукового стилю мовлення, його стильові риси обумовлені абстрактністю і суворістю логічністю мислення.

Специфіка мети і умов навчання іноземних студентів, а також специфіка наукового стилю загалом (в українській та російській мовах) вимагає адекватної форми навчання. Такою формою може бути заняття-спілкування. Це обумовлено, по-перше, можливістю

комплексно реалізувати на такому занятті всі його компоненти: пояснення, закріплення, узагальнення, контроль. По-друге, можливістю розвитку у студентів на занятті-спілкуванні механізмів того виду мовленнєвої діяльності, який на даному етапі є більш необхідним. По-третє, заняття-спілкування - процес двосторонній, в якому активними учасниками є і викладач, і студенти, що відповідає суті особистісно-діяльнісного підходу організації спілкування як рівнопартнерської співпраці. За визначенням особистісно-діяльнісного підходу Е.А.Земської, " В центрі обучення знаходиться сам студент, от интересов, уровня знаний, умений которого зависит учебная цель занятия и учебная деятельность которого формируется, направляется, корректируется преподавателем».

Готуючись до кожного заняття-спілкування, викладач намічає послідовність питань, які будуть нібито програма розумової діяльності учнів, щоб привести їх до самостійних висновків про побудову конструкцій у науковій мові, про використання лексичних одиниць, про правила оформлення висловлювань. Загальновідомо, що навчання спілкуванню пов'язано, перш за все, з рішенням змістовних завдань, тому проблемні питання та ситуації необхідні протягом усього заняття.

При підготовці до заняття-спілкування викладач вирішує, який саме матеріал слід дати з опорою на зоровий аналізатор (наприклад, терміни, представлені в графічному виконанні або у вигляді символів). Взаємодія трьох аналізаторів - слухового (при поясненні нового матеріалу), зорового (новий матеріал пишеться на дошці) і рухового (при відтворенні матеріалу) - сприяє формуванню слухомоторних образів. Негайне відтворення в мові досліджуваного матеріалу забезпечує його якісне запам'ятовування.

Викладач повинен передбачати повторення досліджуваного матеріалу. Одні і ті самі мовні засоби, що використовуються в питаннях і відповідях, запам'ятовуються мимоволі. Це стосується перш за все, синтаксичної структури речення, багаторазово повторюється у висловлюваннях. Синтаксична схема, за якою будується нове висловлювання, залишається незмінною, робота йде на рівні змісту, а мовна форма запам'ятовується автоматично завдяки її неодноразовому повторенню.

Ще одна проблема, що виникає при підготовці до заняття-спілкування, це виявлення засобів систематизації лексичних одиниць. Викладачеві слід визначити можливість використання підсистеми символів, яка, як і підсистема термінологічної лексики, становить специфіку загальнонаукового стилю мовлення. Студентам, які навчаються на підготовчих факультетах, значення загальнонаукових символів відомо, тому їх можна застосовувати на заняттях при введенні нових термінів і конструкцій, при закріпленні вивченого раніше матеріалу в процесі будови висловлювання українською / російською мовами. Інформація, яка подається у вигляді символів, стає матеріалізованою опорою при виконанні мовної дії. Схеми з використанням символів, дозволяють студенту зберігати інформацію в "стиснутому" вигляді. Цей процес стискання, образного зберігання інформації, а потім трансформації, розгортання її, дозволяє прискорити засвоєння матеріалу та сприяє розвитку розумової діяльності учнів.

Проблема використання зорової опори у вигляді графічного тексту в процесі слухання породжує дискусії. Відомо, що в процесі слухання не можна використовувати як опору письмовий текст, бо це заважає зосередити увагу студента на інформації, що не сприймається

на слух і не сприяє формуванню механізмів слухання. При використанні тексту у вигляді графічної наочності сам процес слухання стає менш ефективним, знижуються глибина сприйняття тексту, точність і повнота розуміння фактів. Згорнута ж програма висловлювання у вигляді схеми, створеної за допомогою символів, таблиці, малюнка, не тільки стимулює розумову діяльність, а й допомагає студенту будувати власне висловлювання на основі прослуханої інформації.

І останнє, що повинен вирішити викладач, готуючись до заняття-спілкування, - визначити способи узагальнення, що також обумовлено лінгвістичною відокремленістю мови науки, виділенням термінів, термінозованих слів і підсистеми символів, які є особливою і найбільш інформативною частиною мови науки. Термін завжди позначає певне поняття, за символом завжди теж криється поняття, а засвоєння понять пов'язане з узагальненнями.

У науковому мисленні творча фантазія дає поштовх до руху думки, спрямовуючи її, прокладаючи шлях до утворення понять, виражених абстрактно, у формулах загальності, що вимагає застосування специфічних засобів і форм мовного вираження. Крім того, не завжди необхідно і можливо вказати, хто є суб'єктом вчинення дії.

Необхідність оволодіння мовою професії, читання і адекватного розуміння наукової літератури вимагає глибокого і всебічного дослідження наукового стилю в курсі навчання іноземних студентів. Даний стиль об'єднує неоднорідні за формою, призначенням, змістом і жанром види літератури, такі як тематичні збірники, монографії, підручники, журнали, довідники, інформаційні огляди, анотації і т.п. Як і будь-який функціонально-стильовий тип письмової мови,

науковий стиль відображає взаємодію категорій мови і категорій мислення і володіє специфічною логікою організації тексту.

Організація матеріалу повинна переслідувати дві основні мети: формування навичок і вміння, необхідних для слухання і конспектування тексту, і навчання орієнтації в структурі тексту. З метою активізації розумової діяльності учнів доцільно використовувати творчі завдання, проблемні питання, так як розвиток умінь слухання, конспектування лекцій і їх відновлення за зробленим записом ефективно здійснюються лише в процесі творчої розумової діяльності учнів.

Комунікативні, загальноосвітні та виховні цілі, завдання і програми навчання української / російської як іноземної вимагають особливої уваги до навчання науковому стилю мовлення на матеріалі суспільних дисциплін і проблем практичного оволодіння українською / російською мовою в суспільно-політичній сфері спілкування.

Науковий текст є комбінацію функціонально-комунікативних блоків. У процесі роботи учні інтерпретують комунікативні завдання, укладені в блоках, які, в свою чергу, мають специфічні лексичні, морфологічні та синтаксичні засоби. Тому лінгвісти вважають, що для вивчення наукового стилю мовлення доцільно використовувати змодельований навчальний текст. Текст є інтеграцією мовних засобів, знакових одиниць, комплексу екстралінгвістичних чинників. Текст є якісно нове утворення, відмінне від лінійного потоку мови. Тому основою для роботи викладача і учнів повинна бути не тільки вербальна комунікація, а й логічно побудований текст.

Отже можна зробити наступні висновки:

1. Жанрова специфіка тексту в основі своїй визначається комунікативною метою, що впливає на його мовне вираження, характер, зміст, рівень його узагальненості, спосіб викладання, прагматичну установку;
2. Предметом особливого опису, що має методичну спрямованість, має бути об'єднане подання композиційно - смислової і структурної моделі тексту.

Література.

1. Лотман Ю. О лингвистическом исследовании текстов научного стиля// Вопросы языкознания. – 1997.-№4. – С. 125-138.

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Красникова С.А., Баткина М.В.

Харьковский национальный медицинский университет

Еще совсем недавно большинство пользователей Интернета были лишь пассивными потребителями. Это было связано как с низким уровнем компьютерной грамотности широких масс, так и с техническими факторами: для добавления собственного контента требовались специальные знания и умения, а типы подключения к Интернету были довольно медленными. Принцип организации всемирной паутины на ранних этапах принято обозначать термином «Web 1.0». Основной тенденцией Web 1.0 была забота о безопасности и приватности, в то время как информационный поток был односторонним, материалы веб-сайтов были доступны «только для чтения», а пользователям позволялось лишь оставить комментарий в гостевой книге.

Сегодня практически любой может чувствовать себя автором в виртуальном информационном пространстве, размещая в сети фото-, аудио-, видеофайлы.

В 2005 году для обозначения проектов и сервисов, которые активно развиваются самими пользователями (блоги, вики-проекты, социальные сети и т. д.) возник термин «Web 2.0». Преимуществом Web 2.0 является быстрое и часто бесплатно использование большого количества мощных интернет-сервисов. В результате появилось множество однообразных ресурсов, и, как следствие, большинство из них утратило свою ценность.

В 2007 году была сформулирована концепция развития интернет-технологий Web 3.0. Новая платформа должна стать социокультурной, используемой профессионалами для создания интересного, полезного и качественного контента.

Сейчас для создания такого контента существует множество сервисов, в том числе, сервисы для разработки материалов и организации учебного процесса, которые применяются при обучении различным дисциплинам, а также иностранным языкам.

Сервисы для создания учебных материалов позволяют преподавателю осуществить визуализацию (например, сопровождение того или иного слова или конструкции иллюстрацией), также посредством специальных конструкторов могут быть разработаны тесты различных типов и интерактивные задания (например, обустройство виртуального дома с помощью словесного описания предметов). Наконец, может быть создана база медиаматериалов.

Для разработки целого курса применяются так называемые системы дистанционного обучения (СДО).

Не стоит пренебрегать и готовыми ресурсами. К таковым относятся открытые образовательные ресурсы (онлайн-курсы, обучающие игры, медиаресурсы), тренажеры, справочные ресурсы.

Множество возможностей открывают для преподавателя родного языка как иностранного справочные ресурсы, созданные на основе корпусов текстов. Лингвистический корпус – это коллекция специальным образом отобранных и размеченных текстов. Важными свойствами корпусов являются репрезентативность и полнота. Национальный корпус ставит задачу отразить особенности языка во всех его разновидностях в синхронии и диахронии. Справочные и учебные ресурсы, созданные на основе больших корпусов, объективно показывают, как устроен язык, в то время как любое пособие отражает, в том числе, языковую личность автора.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ В ОВЛАДЕНИИ ЯЗЫКОМ ИНОСТРАННЫМИ УЧАЩИМИСЯ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП

Красникова С.А., Макаренко Т.Н.

Харьковский национальный медицинский университет

Особый интерес для практики преподавания русского языка как иностранного имеет психологическая концепция учета индивидуальных стилей овладения языком иностранными учащимися. Современные психологи обнаружили два основных типа овладения языком - коммуникативный и некоммуникативный или «интуитивно-чувственный и рационально-логический». Учащиеся коммуникативного типа предпочитают интуитивный путь изучения языка, легко усваивают язык в процессе речевого общения. В

большинстве случаев они не нуждаются в теоретических объяснениях языкового материала, успешно работают, когда внимание направлено не на сам процесс обучения, а на его содержательную сторону. Эти учащиеся с большим интересом выполняют упражнения речевого и коммуникативного характера, легко адаптируются в условиях использования в обучении коммуниктивно-деятельностного подхода. Они широко используют языковую догадку, способны прогнозировать развитие сюжета общения, приспосабливаются к партнёрам по общению, любят групповые типы заданий, содержащие соревновательный аспект. К этому типу можно отнести учащихся из Ливана, Марокко, Алжира.

Учащиеся некоммуникативного типа более склонны к анализу языкового материала, к выявлению логико-грамматических закономерностей в языке, предпочитая сознательный путь изучения языка. Они нуждаются в тщательном осмыслении пройденного материала, предпочитают выполнять языковые упражнения, чем участвовать в речевом общении. В процессе овладения языком такие учащиеся больше стремятся заучивать правила, речевые образцы, тексты, чем общаться на изучаемом языке.

По мнению исследователя Московкина Л.В., указанные индивидуальные стили зависят как от психофизиологических особенностей личности, так и от лингводидактических традиций страны обучаемого студента, в частности от ориентации школьного образования на овладение основами наук или на практическую деятельность. Следует отметить, что в разных странах приняты разные дидактические и лингводидактические системы обучения, которые обуславливает коммуникативный или некоммуникативный тип учащегося при его овладении языком. Национальные дидактические

традиции могут не соответствовать лингводидактическим традициям, принятым при обучении иностранных учащихся русскому языку. В этом случае иностранным студентам приходится овладевать не свойственным им стилем обучения.

Многолетний опыт работы с иностранными учащимися из Индии, Африки, Китая позволяет определить картину их стилевой предрасположенности к овладению русским языком как некоммуникативную. К иностранным учащимся, предпочитающим некоммуникативный стиль овладения русским языком, следует, безусловно, отнести китайских и индийских студентов. Что же касается учащихся из африканских стран, то дать такого однозначного определения не представляется возможным. Африканских студентов традиционно подразделяют по языковому принципу на англоговорящих, франкоговорящих и португалоговорящих. Их отличает не только язык общения, но и соответствующая система образования. Уровень общеобразовательной подготовки, умение организовать свою учебную деятельность выгодно отличают студентов из Камеруна, Конго, Нигера от англоговорящих студентов из Нигерии. Учащиеся из Конго, Камеруна, Нигера достаточно коммуникабельны, любознательны, стремятся к общению на изучаемом языке, на уроках активны, особенно при решении заданий коммуникативного характера, поэтому можно определить их индивидуальный стиль как интуитивно-чувственный или коммуникативный. Студенты из Нигерии более закрыты, предпочитая общение в рамках землячества и восполняя все коммуникативные потребности в общении с земляками в рамках учебного процесса, во время коллективных богослужений или праздников. Таким образом, они теряют мотивацию к овладению языком, кроме языка

профессионального общения, при изучении которого им более характерен рационально-логический стиль.

Однако следует отметить, что строгой этнической дифференциации иностранных учащихся по стилям овладения языком быть не может, так как представители одной страны могут относиться к разным индивидуальным стилям. В этом случае можно говорить лишь о некотором доминировании коммуникативного или некоммуникативного стилей в определённой этнической группе. Однако национальные традиции образования и связанные с ними стили овладения иностранным языком следует учитывать при обучении русскому языку на начальном этапе, что позволит оптимизировать процесс овладения русским языком.

ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГИКО-СМЫСЛОВЫХ МОДЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Кузнецова Н.В.

ГУ «Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины»

Обучение иностранных студентов языку специальности в медицинском вузе имеет ряд особенностей, связанных с организацией текста, введением новых слов и выражений. Уже на первом курсе текст, насыщенный медицинской лексикой, становится основной единицей получения информации и требует от студентов особого внимания. В этой связи преподавателем вводятся понятия о субъекте, объекте, атрибуте, предикате, которые необходимы для понимания специфики структуры предложения в русском языке. Рассматриваются структура и компонентный состав предмета, способы его расположения, изучаются качественные и количественные

характеристики объекта или микроорганизма, классификация процессов и их видовые признаки.

Начальный этап обучения студентов-первокурсников связан с рассмотрением субъектно-объектных отношений между текстовыми единицами и состоит в употреблении таких научных конструкций или логико-смысловых моделей, которые сообщают о наличии либо отсутствии обязательных структурных компонентов в составе предмета. В частности, студентам предлагается рассказать о компонентном составе и строении клетки, кости, поясничного позвонка, амебы обыкновенной, тазового пояса, кисти, скелета кисти и др. Сделать это можно при помощи моделей *'что имеет что?'* В.П. и *'что есть в чем?'* П.П., а также *'что не имеет чего?'* Р.П. и *'что отсутствует в чем?'* Т.П. Перечислить все составные части либо сообщить об отдельных составных частях предмета возможно с помощью конструкций *'что состоит из чего?'* Р.П., *'что входит в состав чего?'* Р.П., *'что образовано чем?'* Т.П., *'что образует что?'* В.П.

Перед будущими медиками стоит задача сообщить о местоположении предмета, о его направленности в пространстве, пользуясь моделями *'что расположено где?'* П.П., *'что находится в чем? на чем?'* Т.П., *'что размещается на поверхности чего?'* Р.П., *'что образует что?'* В.П., *'что обращено куда?'* и пр.

Для студентов-иностранцев, которые хорошо знают падежи, выполнение подобных заданий не составляет большого труда, затруднения возникают при определении родовидовых признаков объекта или предмета. Особенно это заметно при написании упражнений на определение качественной характеристики предметов или понятий, связанных с употреблением необходимой падежной

формы: *Скелет – это твердый внутренний остов тела человека, образованный соединенными между собой костями.* Ответом должна стать фраза *Скелет является твердым внутренним остовом тела человека, образованным соединенными между собой костями.* Однако зачастую студенты образуют следующее неверное выражение: *Скелетом является твердый внутренний остов тела человека, образованный соединенными между собой костями.* Аналогичные ошибки присутствуют в предложениях: *Надкостница – это материал для роста и восстановления кости. Повреждение мягких тканей с присоединением инфекции – это наиболее типичные осложнения при переломе. Поражение органов дыхания – это основной признак при всех видах ОРВИ.*

Основной этап работы по анализу научных текстов на 2 курсе связан с понятием структуры словосочетания, простого и сложного предложения. Наиболее типичные ошибки, которые делают студенты, наблюдаются при выполнении заданий по замене сложного предложения простым, и наоборот. Сложноподчиненное предложение с придаточным цели *Для того, чтобы снизить артериальное давление, нужно принять мочегонное* иностранными студентами было заменено на неверное простое предложение *Для снижения артериального давления нужно принять мочегонное.* Подобные ошибки имеют место в словосочетаниях *для снижения веса, для обследования желудка, для усиления работоспособности организма, для сужения кровеносных сосудов, для использования борной кислоты* и пр. Уменьшению количества ошибок в ответах студентов способствует рассмотрение структуры словосочетания и выделение главного и зависящего от него слова.

Для закрепления знаний по вопросам выражения компонентного состава предмета или объекта студентам-иностранцам медицинских специальностей предлагается выполнить ряд заданий из учебного пособия для самостоятельной подготовки студентов «Конструкции научного стиля», изданного на кафедре языковой подготовки ДМА. Данное пособие представляет собой сборник упражнений по русскому языку, рассчитанных на усвоение основных моделей логико-смысловой организации медицинских текстов, а также на повторение предложно-падежной системы.

Пособие включает типичные конструкции научного стиля речи, среди которых наиболее частотными являются следующие: качественная характеристика предмета, классификация и отнесение предмета к классу, качественный состав предмета, количественный состав предмета, обозначение местонахождения предмета и др. Упражнения носят коммуникативно-ситуативный характер, в приложении даны задания по словообразованию.

Теоретическая часть сведена к минимуму и представлена в виде таблиц:

		И. п.(целое)		Р. п. (компоненты)	
		Что	состоит из	чего	
И.п.	Р.п.	Р.п.		Р.п.	
<i>Кровь состоит из плазмы и форменных элементов: эритроцитов,</i>					
Р.п.	Р.п.				
<i>лейкоцитов, кровяных пластинок.</i>					
		Р.п.(целое)		И.п. (комп.)	

В состав	чего	входит	что
----------	------	--------	-----

Р.п.

И.п.

И.п.

И.п.

В состав *крови* входят *плазма и форменные элементы: эритроциты,*

И.п.И.п.

лейкоциты, кровяные пластинки.

Приведем пример упражнений на закрепление теоретического материала.

Упражнение 1. Составьте предложения из данных слов и словосочетаний, используя модель 'что состоит из чего':

1. Растительная клетка состоит из (крупные вакуоли, наполненные клеточным соком). 2. Соединительная ткань состоит из (внеклеточный матрикс и несколько виды клеток). 3. Гемоглобин состоит из (железо). 4. Центральная нервная система состоит из (головной и спинной мозг). 5. Ресничная часть сетчатки состоит из (двухслойный кубический эпителий, покрывающий заднюю поверхность ресничного тела).

Упражнение 2. Замените данные предложения синонимичными, используя модель 'в состав чего входит что':

1. Крестцовый отдел позвоночника состоит из пяти сросшихся между собой позвонков. 2. Хроматиды состоят из нескольких пар нитей хромонем. 3. Лимфатическая система состоит из лимфатических сосудов и лимфатических узлов. 4. Щитовидная железа состоит из псевдодолек, образованных фолликулами и окруженных капиллярной сетью. 5. Селезенка состоит из паренхимы, большого количества сосудов, трабекул и капсулы.

Упражнение 3. Составьте предложения, пользуясь следующей таблицей:

1	Позвоночник	34 позвонка и их соединения
2	Нижний слой шляпки гриба	многочисленные трубочки
3	Большой палец кисти руки	две фаланги: основная и ногтевая
4	Ядро и цитоплазма	белки
5	Чистый кишечный сок	Жидкая часть и комочки слизи
6	Цитоплазма клетки	Углерод, водород, азот, кислород, сера, фосфор, хлор, натрий и другие элементы

Упражнение 4.

1. Разберите слова по составу:

Каналец, наследственный, механический, растворимость, нитевидный.

2. От данных существительных образуйте имена прилагательные

Жидкость, атмосфера, клетка, ядро, азот.

Таким образом, модели логико-смысловой организации медицинских текстов, которыми пользуется преподаватель при работе с иностранными студентами, помогают усвоению качественной и количественной характеристики предметов и процессов, способствуют закреплению полученных знаний по заданной теме. Употребление их в виде таблиц содействует визуальному усвоению в иностранной аудитории. Упражнения, представленные в учебном пособии, формируют лексико-грамматические навыки, необходимые для

свободного устного высказывания студентов-медиков на темы специальности.

Литература:

1. Кузнецова Н.В. Учебное пособие для самостоятельной работы студентов (Конструкции научного стиля). - Днепропетровск, ДМА, 2013.- 63с.

НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Латышева О. С.

Харьковский национальный фармацевтический университет

Научный стиль речи является одним из функциональных разновидностей литературного языка, который имеет широкое применение в различных областях: науке, производстве, образовании, а также используется в книжных специализированных текстах разных жанров. Среди традиционных стилевых особенностей научного стиля ученые выделяют и такие, как информативность, ясность и объективность изложения.

Целью изучения дисциплины является подготовка слушателей к обучению в высших учебных заведениях, пополнение лексического запаса, отработка навыков чтения и пересказа текстов научного стиля речи.

Пособие по научному стилю речи состоит из двух частей: вводной и основной. Целью первой части является подготовить иностранных студентов к первым занятиям по биологии, химии, физике и математике, активизировать уже знакомый им грамматический материал, познакомить с новой, наиболее

употребительной научной лексикой и конструкциями для развития навыков чтения, аудирования и говорения. Тематический материал занятий основной части пособия представлен текстами по биологии и химии. Языковой материал вводится на синтаксической основе через речевые образцы. Лексические задания направлены на выработку у студентов навыков работы со словообразовательными и морфологическими моделями [1].

Проанализировав учебное пособие по научному стилю речи [1], которое является базовым при обучении, выделили часто употребляемую конструкцию в научном стиле речи - *что это что*. Все другие конструкции разделили на тематические группы:

- **Качественная характеристика предмета.**

Конструкции: что является чем; что представляет собой что.

- **Классификация и отнесение предмета к классу.**

Конструкции: что делится на что; что подразделяется на что; что делят на что; что можно подразделить на что; что объединяют во что; в зависимости от чего что делится на что; в зависимости от чего что подразделяется на что.

- **Характеристика вещества по составу и строению.**

Качественный состав предмета. Конструкции: что состоит из чего; что составляет часть чего, что входит в состав чего; что содержит что; что содержится в чем.

- **Характеристика вещества по составу и строению.**

Количественный состав предмета. Конструкции: что на сколько состоит из чего; что составляет сколько чего; что составляет какую часть чего.

- **Характеристика предмета. Характеристика**

предмета по его свойствам. Конструкции: что имеет что; что не

имеет чего; что без чего; что какого цвета, что обладает/ характеризуется/ отличается способностью + инфинитив.

- **Характеристика предмета по его свойствам.**

Оттенки цвета. Конструкции: что способен, способна, способно, способны + инфинитив; что обладает, характеризуется, отличается чем, каким свойством + инфинитив.

- **Характеристика предмета по его свойствам через**

сравнение. Конструкции: сравнивать что и что/ сравнивать что с чем - по какому признаку?/ по чему?, сравнивать что и что, что похоже на что, что сходно с чем.

- **Характеристика процесса.** Конструкции: что идет/

происходит/ протекает/ осуществляется где, при каких условиях, когда, как.

- **Характеристика изменения качеств предмета, его**

состояния в зависимости от условий. Конструкции: что это что (какое вещество); что находится в каком состоянии, что переходит из какого состояния; что превращается во что; что становится чем, каким; что превращается в какое вещество; что + глагол / при каком условии происходит что; при каких условиях происходит что; когда (если).

- **Характеристика зависимости.** Конструкции: что

зависит от чего; в зависимости от чего; что изменяется с изменением чего; что влияет на что; что оказывает влияние на что; чем + сравнительная степень, тем + сравнительная степень; с изменением чего что изменяется; по мере изменения чего что изменяется.

- **Характеристика живых систем по строению и**

функциям. Конструкции: что покрыто чем; что выполняет что; что

осуществляет что; что отграничивает что от чего; что отделяет что от чего; что вырабатывает что; что стимулирует что; что обеспечивает что; что регулирует что; что координирует что; что защищает что от чего; что служит чем; что участвует в чем; что защищает что от чего; что служит чем; что участвует в чем.

Изучение данных конструкций осуществляется на материале текстов, представленных в пособии, преимущественно по химии и биологии.

Таким образом, четко выстроенная система работы по изучению научного стиля речи позволяет слушателям овладеть необходимыми знаниями, а следовательно, улучшить свои результаты по специальным дисциплинам.

Литература

1. Русский язык: Пособие по научному стилю речи. Для иностранных студентов подготовительного факультета (медико-биологический профиль) / Цапко Т. П., Соина И. Ю., Высоцкая В. И. и др. – Харьков: Изд-во НФаУ: Золотые страницы, 2003. – 240 с. (ГРИФ МОН Украины).

ТИПОВІ ПОМИЛКИ АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

Литовська О. В.

Харківський національний медичний університет

Сучасні тенденції у медичній освіті характеризуються збільшенням кількості іноземних студентів, які навчаються англійською мовою. Сьогодні завданням викладацької спільноти є створення такого дидактичного матеріалу, який би відповідав вимогам

саме студентів-іноземців із урахуванням специфіки їхньої базової підготовки та володіння мовою викладання.

Викладання латинської мови іноземним студентам-медикам англійською як мовою-посередником постало серйозним викликом для сучасних українських спеціалістів. Зокрема через відсутність системного теоретичного осмислення багаторічного практичного досвіду.

У даній роботі пропонуємо розглянути типові помилки, з якими стикається викладач протягом початкового етапу викладання курсу латинської мови. На цьому етапі студенти знайомляться з фонетикою, правилами написання та вимови латинських слів, основами граматики, принципами перекладу анатомічних термінів з англійської латинською та з латинської англійською мовою.

Ми пропонуємо виокремити помилки, що є характерними для усіх студентів-першокурсників, та помилки, які є притаманними саме студентам, які навчаються англійською мовою.

Серед тих помилок, яких рівною мірою припускаються вітчизняні та іноземні студенти, найпоширенішими є морфологічні (порушення норм утворення відмінків та помилки при визначенні роду іменника): «processus, processī m» замість «processus, us m»; неправильна словникова форма іменників III відміни: «radix, radis m» замість «radix, radicis f», «foramen, foraminis n» замість «foramen, inis n»; помилки у визначенні роду прикметникових форм III відміни: «majus» вживається як форма чоловічого роду; заміна закінчень множини закінченнями родового відмінка: «ossis zygomatici» замість «ossa zygomatica» або використовують закінчення II відміни для іменників IV відміни: «processi spinosi» замість «processus spinosi».

Спільними для всіх студентів є синтаксичні помилки в узгодженні прикметників з іменниками: «pulmo sinistrum/sinistra» (правильно «sinister»), sulcus majus (правильно «major»); вживання форми родового відмінка для прикметників з одним закінченням замість форми називного: «musculus bicipitis» (замість «biceps»). Як вітчизняні, так і іноземні студенти припускаються помилок при перекладі багатослівних термінів за схемою Ім. Nom. + Ім. Gen. + Прикм. Gen., не ставлячи прикметник у форму родового відмінка. Так, зустрічаємо «pars glandulae thyroidea» (замість «thyroideae»), facies ossis sacrum (правильно «sacri»).

Специфічними для англомовних студентів є зафіксовані на письмі фонетичні помилки зумовлені впливом англійської мови написання форми називного «dents» (правильно «dens»), «veinus/venus» замість «vena», випадіння голосного у прикметниках на -eus, -oideus: «interossus» (правильно «interosseus»), «thyroida» (замість «thyroidea»); нерідко зустрічається написання «spinousus», «petrousus» замість «spinosus», «petrosus».

Іноземним студентам притаманні лексичні помилки, на зразок системного заміщення схожих за вимовою слів: «long» (довгий) та «lung» (легеня) («apex longi sinistri» замість «apex pulmonis sinistri»), «ramus» (гілка) та «radix» (корінь), «neck» (шия) і «knee» (коліно).

Серед морфологічних помилок зазначимо проблему омонімічності закінчень множини називного відмінка іменників середнього роду та однини називного відмінка жіночого роду. Через це часто зустрічаємо такі помилки: множина «tubercula thyroideae» замість «tubercula thyroidea» або «foramina sacra inferior» при перекладі термінів в однині (правильно «foramen sacrum inferius»).

Для студентів-іноземців поширеним є автоматичне узгодження слів у числі при перекладі термінів із неузгодженим означенням: «ligamenta uterum, ossa craniorum». В плані перекладу з латині термінів з кількома узгодженими означеннями саме у роботах англомовних студентів зустрічаються помилки типу: «artery of medium occipital», «superior vein of thyroid», «posterior opening of sacral» (правильно «medial occipital artery», «superior thyroid vein», «posterior sacral opening»). Це свідчить, по-перше, про проблеми розрізнення частин мови, по-друге, про відсутність зв'язку між терміном та анатомічним поняттям.

Окремо варто виділити помилки, притаманні здебільшого студентам, для яких рідною мовою є арабська. Напряв читання у рідній мові справа наліво знаходить відображення при перекладі багатослівних термінів, коли всі слова мають правильні форми, однак читати його треба справа: «latum ligamentum» (правильно «ligamentum latum»); «transversum vertebrae foramen» (замість «foramen vertebrae transversum»); «dextri genus articulation» (замість «articulation genus dextri»). Такого плану помилки представляють особливий інтерес, адже пов'язані більшою мірою із психолінгвістикою, ніж із незнанням граматики.

Навіть поверхневий огляд помилок, яких припускаються іноземні студенти підчас опанування основ латинської анатомічної термінології, свідчить про необхідність їхнього глибокого якісного та кількісного аналізу, а також продуктивність порівняння помилок студентів із різних країн. Завдяки вивченню студентських помилок сучасний викладач матиме змогу сформувавши методики виправлення та попередження типових помилок на початковому етапі вивчення латинської мови. Дослідження такого плану дозволять скорегувати

дидактичний матеріал, враховуючи проблеми саме англومовних студентів, а не екстраполювати складнощі вітчизняних студентів на всю студентську громаду.

ВИВЧЕННЯ ТИПОВИХ ОГРІХІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ПОБУДОВОЮ СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У ДІЛОВИХ ПАПЕРАХ

Мельничук О. М., Сілевич Л. І.

ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет»

Стан розвитку сучасного мовознавства позначений посиленою увагою до вивчення специфіки синтаксису ділових паперів, прагненням розв'язати важливі теоретичні і практичні завдання з позицій найновіших досягнень лінгвістики. Особливість синтаксису ділових документів визначається перевагою писемної форми реалізації, а також мовними й логічно-змістовими вимогами до текстів.

Типовими синтаксичними огріхами є порушення принципів побудови складних речень. У мові ділових паперів широко використовують різні типи складних речень. Найактивніше вживають складнопідрядні речення. Наприклад: *У цьому році відкрито спортивно-оздоровчий комплекс, де вже зараз проводяться спортивні змагання та тренування.*

З-поміж складнопідрядних речень у текстах службових документів переважають речення з підрядними з'ясувальними: *Проведений аналіз досліджень засвідчує, що ці два види пошукових праць доповнюють один одного;*

з підрядними означальними: *Надається допомога студентам, які живуть у складних матеріальних умовах;*

з обставинними мети: *Щоб реалізовувати ці принципи, необхідно ще більше уваги приділяти співпраці з Управлінням охорони здоров'я;*

з обставинними умови: *Якщо ви прагнете йти в ногу з розвитком сучасних технологій навчання, слід оновити технічне обладнання, провести комп'ютеризацію навчального процесу.*

Будуючи висловлювання у формі складнопідрядного речення, слід правильно узгоджувати його частини. Адже неправильне їх розміщення може ускладнювати сприймання та розуміння змісту документа, а то й спотворювати його.

Важливо пам'ятати, що більш узвичаєними для офіційно-ділового стилю є складнопідрядні речення нерозчленованої структури. У таких синтаксичних структурах існує тісний зв'язок між головною і підрядною частинами; здійснюється повідомлення про те саме явище реальної дійсності. Стилистично сильна позиція для підрядної частини – початок речення: *Щоб обігрунтувати висновки про повноцінність харчування, необхідно розрахувати енергетичні витрати.*

Для мови офіційно-ділового стилю не є типовим ускладнення складнопідрядного речення його підрядними частинами. Це може ускладнювати розуміння змісту висловлювання. Рекомендують такі складні синтаксичні конструкції ділити на кілька простих речень.

У мові ділових паперів вживають і складносурядні речення. Це складні синтаксичні одиниці, частини яких рівноправні за змістом та граматично й поєднуються сурядними сполучниками: *Наслідки ожиріння достатньо серйозні, а його лікування вимагає часу і терпіння.*

Складносурядні речення у службових текстах вживають для передачі одночасності, послідовності, взаємовиключення та чергування подій. Також ці речення дають можливість відтворити

протиставно-наслідкові, протиставно-допустові, єднально-ототожнювальні, єднально-доповнюючі та інші зв'язки. Наприклад: *Ця хвороба не супроводжується болісними відчуттями, але вона може призводити до косметичних дефектів. Лікування рослинами є своєрідною профілактикою таких нападів, а також фітотерапія зменшує больові відчуття.*

Типовим для офіційно-ділового стилю є вживання складносурядних речень закритої структури, які складаються з двох предикативних одиниць, між якими встановлюються взаємозв'язані відношення. За семантикою поширеними є речення протиставно-допустові, протиставно-компенсаційні, обмежувальні, єднально-ототожнювальні. Наприклад: *Це захворювання виникає в ослаблених людей при охолодженні, фізичній перевтомі, а також воно розвивається при неправильному харчуванні. Деякі продукти харчування багаті одними вітамінами, але не мають інших. Запобігти старінню неможливо, проте реально віддєтермінувати його симптоми. Хвороба важко піддається лікуванню, однак фітотерапія дає реальний ефект. Глибокі опіки вражають підшкірні тканини, і тоді необхідне пересадження шкіри.*

Складні безсполучникові речення не є активно вживаними в текстах офіційно-ділового стилю.

Залежно від семантичних співвідношень між предикативними частинами цей тип речень поділяють на конструкції з однорідною безсполучниковістю, з неоднорідною безсполучниковістю, з однорідною й неоднорідною безсполучниковістю.

У мові офіційно-ділового стилю найпоширенішими є речення з однорідною безсполучниковістю. Вони виражають часову послідовність чи одночасність дій, явищ. Наприклад: *Ці рослини*

покращують смакові якості їжі, збуджують апетит, вони дозволяють урізноманітнити дієту. При тяжкій формі депресії невмотивована туга стає нестерпною, іноді вона поєднується з тривогою і страхом. Це спричиняє зменшення ваги тіла, можуть з'явитися висипи на шкірі.

Периферійними для службових текстів є речення з неоднорідною безсполучниковістю та з однорідною й неоднорідною безсполучниковістю. Оскільки їм притаманна особлива експресивність, вони несуть стилістичне й смислове навантаження художнього стилю.

Дотримання синтаксичних норм офіційно-ділового стилю репрезентує культуру писемного й усного мовлення фахівця та сприяє налагодженню ефективного професійного спілкування.

ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА ПЕРВОМ КУРСЕ В ВУЗАХ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ.

Минакова Л. И.

Харьковский национальный медицинский университет

В свете ожидаемого повышения требования к качеству подготовки иностранных учащихся, получающих медицинское образование на русском языке, необходимо уделять более пристальное внимание обучению русскому языку как иностранному.

Не секрет, что уровень знаний по русскому языку у студентов-иностранцев, начинающих обучение в ХНМУ на первом курсе, недостаточен для полноценного понимания профильных предметов. Особенно это касается студентов, приехавших из Центральной Азии и Азербайджана и не закончивших подготовительные факультеты в

вузах Украины. Для этого есть ряд объективных обстоятельств. После распада СССР в бывших республиках значительно меньше стало уделяться внимания изучению русского языка.

Закономерно возникло большое количество средних школ с обучением на национальных языках, где русский язык изучается только в средних и старших классах. В сельских же школах этот предмет зачастую и вовсе не преподается из-за отсутствия кадров. Последнее обстоятельство естественным образом отразилось и на возможностях студентов учиться на должном уровне.

Все вышеизложенное, безусловно, требует ряд мер, которые могли бы способствовать улучшению сложившейся ситуации и, в конечном счете, повысить уровень владения русским языком иностранными учащимися.

Студенты, прибывающие на обучение в ХНМУ, обладают разным уровнем знаний: от практически «нулевого» до свободного, что создает известные трудности для преподавателей-русистов. Давно замечено, что чем лучше владение русским языком, тем выше общее, интеллектуальное и даже психологическое развитие абитуриента-иностранца. Владение хотя бы одним иностранным языком, несомненно, способствует мобилизации всех возможностей личности в процессе получения высшего образования. В этой связи особые требования должны предъявляться к преподавателю-русисту, напрямую влияющему на фактор успешности получения медицинского образования студентами-иностранцами.

В первую очередь, конечно, на первом курсе необходимо увеличить количество аудиторных часов, выделяемых для изучения русского языка. Во-вторых, 75-80% учебного времени должно отводиться изучению научного стиля речи. Соответственно,

необходимо создавать учебные пособия для 1-го курса по аналогии с учебными пособиями подготовительных факультетов, ориентируясь на самый низкий уровень владения русским языком. Студенты 1-х и даже 2-х курсов прежде всего сталкиваются с трудностями усвоения таких предметов, как анатомия, биология, биохимия и др. Таким образом, и учебные пособия нужно создавать, оказывая помощь в овладении этими предметами. Безусловно, иностранные учащиеся должны быть знакомы с предложно-падежной системой русского языка. Без этого обучение научному стилю речи невозможно.

Поскольку единицей обучения является текст, то и особое внимание следует уделять его структурному и грамматическому наполнению. Студенты должны усвоить, как функционируют синтаксические конструкции, обслуживающие каждую изучаемую тему. При составлении пособий необходимо учитывать принцип постепенного увеличения размера текста научного стиля речи, а также усложнения лексико-грамматического материала. Учащиеся, усвоившие необходимый пласт общенаучной и терминологической лексики, умеющие «препарировать» учебный текст, приобретают умения и навыки говорения на профессиональную тему и чтения научной литературы. Последнее способствует активизации их включения в сферу учебно-профессионального общения.

Пошаговое и поэтапное изучение языка науки будет, конечно, проходить не так, как на подготовительном факультете, где используется принцип опережающего знакомства с той или иной темой по специальности и функционированием синтаксических конструкций, обслуживающих данную тему, а параллельно с изучением профильных дисциплин на 1-м курсе. Допустимо в

условиях дефицита аудиторного времени и отставание в подаче темы. Главной целью в данном случае является прочное усвоение студентами самых распространенных синтаксических конструкций, используемых в научных текстах. Именно такие знания позволяют «нанизать» на изученные конструкции любую лексику из разных дисциплин и тем. Поэтапность и последовательность в подаче материала по изучению научного стиля речи будет в наибольшей степени способствовать наилучшему усвоению специальных предметов, изучаемых на первом курсе. А это в конечном счете поможет иностранным учащимся учиться и получать медицинское образование на должном уровне.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА УЧЁТА РОДНОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ ОРФОЭПИИ

Мирошниченко Л.И.

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

Языковая политика в Украине определяется тем, что государство обеспечивает всестороннее развитие и функционирование русского и украинского языков во всех сферах жизни. Развиваются международные связи нашего государства с другими странами в области образования. Тысячи иностранных студентов приезжают в Украину с целью получить образование по определенной специальности. Русский язык становится для них необходимым средством обучения в вузе. Однако в процессе овладения русским языком иностранные студенты не всегда могут преодолеть трудности произношения звуков.

Проблема формирования у иностранных студентов орфоэпических умений, прежде всего, связана с изучением звуковой структуры русского языка и с формированием навыков и умений произношения и восприятия речи на слух, что является основой для овладения всеми видами речевой деятельности. Процесс обучения иностранных студентов русскому произношению имеет сложную структурную организацию. Основными составляющими этого процесса является деятельность того, кто обучает, и тех, кого обучают, осуществляемая с целью формирования знаний, умений и навыков по иностранному языку на основе овладения языковым материалом. Для того чтобы понять и управлять этим сложным процессом, необходимо выявить существенные объективные связи между всеми его сторонами. Как известно, направленность процесса обучения определяется его целью.

Основной целью обучения русскому языку на подготовительном факультете является практическое овладение языком как способом общения, которое осуществляется путем речевой деятельности. Предполагается, что после проработки начального курса фонетики студенты могут на основе автоматизированных орфоэпических навыков отвечать на вопросы, понимать содержание сообщения, выражать собственное суждение в устной и письменной форме. Безусловно, все эти умения будут проявляться на очень ограниченном и тщательно отобранном языковом материале. Результатом выяснения специфических закономерностей процесса обучения на начальном этапе должно быть формирование определенных методических принципов, реализацию которых следует рассматривать как обязательное условие нормального функционирования самого процесса обучения. Одним из важнейших принципов обучения

произношению должен быть признан принцип учета родного языка иностранных студентов. Переход от речи на родном языке к общению на иностранном языке является сложным психологическим и физиологическим процессом. Анализ взаимосвязей родного и иностранного языка определяет не только объем трудностей, которые возникают и которые студенты должны преодолеть для овладения иноязычной речью, а также выявляют возможности для положительного переноса с родного языка некоторых автоматизированных речевых действий, определяющих сферу имитационного усвоения. На базе принципа учета родного языка иностранцев становится реальной возможностью сделать процесс обучения русскому произношению управляемым. В основе решения методической задачи обучения произношению лежит доминирующая идея сознательного усвоения новых артикуляционных движений, способа сочетания звуков, ритмико-интонационного оформления слова, предложения, текста путем сравнения с аналогичными явлениями родного языка или языка-посредника.

Учет родного языка в современной методике обучения орфоэпии предполагает отбор и организацию фонетического учебного материала, определения полного объема трудностей, которые студенты должны преодолеть в процессе овладения иноязычной речью. Усвоение русского произношения базируется на определенном уровне развития родного языка студентов. Однако, опора на родной язык дает как положительные результаты, так и негативные — фонетическую интерференцию, которая проявляется в речи иностранцев как во время восприятия, так и в процессе воспроизведения русских фонем.

Лингвистическую основу принципа учета родного языка иностранных студентов составляет анализ взаимоотношений фонологических систем языков, контактирующих в процессе обучения, то есть исследование действия механизма фонетической интерференции. Результаты действия фонетической интерференции определяют не только объем трудностей, которые необходимо сознательно преодолеть, но и выявляют возможности использования ее положительных моментов. Методический принцип учета родного языка предполагает, что не все результаты сопоставления могут или даже должны быть использованы непосредственно на практических занятиях.

Исследование описания и сопоставления не могут быть механически перенесены в учебный процесс без нарушения практической направленности обучения. Представляя собой теоретические сведения о языке, они могут привести на практике к чрезмерному употреблению теоретической информации. Сравнительный анализ фонетических явлений родного языка и изучаемого языка, целесообразно применять в период планирования учебного процесса, задолго до его начала. «Результаты сопоставления в зависимости от целей и условий обучения должны учитываться, прежде всего, в подготовке преподавателя к учебному процессу, при разработке учебников, учебных материалов и т.п., а также в процессе отбора методических приемов. Добытые путем сопоставления знания дают возможность построить и направить учебный процесс с учетом стимулирующих и интерферирующих навыков родного языка студентов».

Категория учета родного языка студентов в коммуникативно направленном обучении с учетом сходств и различий двух языков

освещается методистами в двух направлениях — имплицитном и эксплицитном способах ссылок на родной язык студентов в процессе усвоения ими иностранного языка. Имплицитный способ предусматривает проведение “скрытого” сопоставления языков и использование приемов презентации и систематизации языкового материала, направленных на предотвращение возможного действия интерференции. Эксплицитный метод также предполагает сопоставление двух контактирующих языков, но отличается тем, что это “открытое” сопоставление, открытая ссылка на родной язык студентов, которая используется в справочном материале учебника. Считается, что имплицитный способ ссылки на родной язык студента имеет большую практическую ценность, поскольку его характер больше согласуется с коммуникативной направленностью методики преподавания русского языка как иностранного, которая предусматривает функционально-системный подход к анализу результатов сопоставления.

Учитывая вышесказанное, следует определить меру сочетания имплицитного и эксплицитного способов в национальном варианте курса практической фонетики на начальном этапе обучения. Очевидно, имплицитный способ должен применяться в процессе презентации фонетического материала, в процессе формирования навыков различения системных фонологических оппозиций и навыков артикуляции звуков русского языка, которые не свойственны фонологической системе родного языка студентов. Имплицитный способ может проявляться в несколько ином распределении, чем в учебнике, фонетического материала, особенно в тех случаях, когда предъявленная в учебнике последовательность презентации материала может вызвать интерферирующее действие или усилить ее. Такое

перераспределение фонетического материала может ограничиться частичным перераспределением в рамках урока или цикла уроков. Кроме того, имплицитный способ позволяет дифференцированно подходить к отработке тех или иных фонетических явлений, что проявляется в увеличении объема тренировочной работы, направленной на закрепление этих явлений. Относительно применения эксплицитного способа, то считается, что оно возможно лишь в процессе презентации фонетических явлений, которые полностью совпадают с фонологическими системами контактирующих языков. На практике при создании национально ориентированных пособий по обучению орфоэпии эксплицитный способ учета родного языка находит свое отражение и во время формулировки заданий-инструкций на родном языке. «Однако, такой подход считается не совсем целесообразным, поскольку хорошо известно, что только одноязыковая коммуникативная практика в преподавании иностранного языка является основным путем преодоления влияния родного языка. Только такой подход может обеспечить интериоризацию новых способов формулирования мыслей на новом языке, постепенно вытесняя внутренний перевод, тогда как экстериоризация его затрудняет развитие коммуникативной компетенции на иностранном языке» [2; 82]. Создание национально ориентированного курса практической фонетики для иностранных студентов технического факультета, обучающихся на подготовительных факультетах в Украине, наиболее целесообразно осуществлять на базе типового учебника русского языка для иностранцев. В этом случае фонетический материал, необходимый для усвоения, будет соотнесен с лексическим и грамматическим

материалом основного курса русского языка и достаточно адекватно обеспечит коммуникативные потребности студентов.

Учет особенностей родного языка студентов влияет на выбор приемов постановки и коррекции русских звуков, на изменения последовательности, на характер предъявления фонетических явлений, объем тренировочной работы, выбор определенных типов упражнений и видов заданий к ним. «Усвоение иностранного языка рассматривается как овладение аналогичными операциями, которые проводятся на первичной речевой базе, созданной в процессе изучения родного языка. При этом переход от одной конкретной формы речи к другой происходит благодаря существованию единой сферы устойчивых признаков самой структуры языка, представленной данными языковыми универсалиями» [1; 9]. Существование фонологических и речевых универсальных характеристик делает возможным формирование нового речевого хода и определяет сферу позитивных ссылок, которые создаются с помощью применения универсальных приемов обучения произношению.

Эффективность обучения орфоэпии во многом зависит от того, в какой степени последовательность учебных действий соответствует стадиям формирования слуховых и речевых навыков. Итак, опора на родной язык, к которому подсознательно обращаются студенты, пользуясь навыками, сформированным на базе родного языка, лежит в основе ведущего методического принципа обучения иностранных студентов. Учет родного языка как одного из основных принципов обучения иностранцев русскому языку наиболее полно реализуется на практике при создании национально-ориентированных методик обучения, необходимым этапом создания которых является лингвистическое сравнение родного языка учащихся и изучаемого

языка. В условиях обучения на подготовительных факультетах принцип учета родного языка студентов обеспечивает постановку слуховых и артикуляционных навыков русского языка, а также корректировку нарушений, которые появляются в результате интерферентивного влияния слуховых и артикуляционных навыков их родного языка.

Литература

1. Колшанский Г.В. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте / Г.В.Колшанский // Иностранные языки в высшей школе. — 1975. — Вып. 10. — С. 5—14.
2. Шанский Н.М. Что значит знать язык и владеть им. / Н.М.Шанский, И.А.Резниченко. — Л., 1989. — 185 с.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ

Мирошниченко Л.И.

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

Всем известно, что для получения образования в вузах Украины иностранным студентам необходимо знание не только английского языка, но и русского как иностранного.

Но в то же время перед ними встает вопрос, какую же методику выбрать при изучении русского языка как иностранного? Современные преподаватели многих университетов разработали много интересных и эффективных методик, которые позволяют студентам более качественно овладевать новым, незнакомым для них языком. Но нас заинтересовала отдельная методика, а именно методика внедрения информационных технологий в учебный процесс. Эта методика

достаточно широко используется в различных университетах мира и считается одной из самых эффективных. В дальнейшем нами будут описаны методы новейших технологий и мультимедийных средств при преподавании и обучении русскому языку как иностранному.

Анализ обучения основам информационных технологий в процессе изучения русского языка как иностранного в высших учебных заведениях показывает, что уровень сформированности знаний и практических умений студентов, их самостоятельной готовности к дальнейшему самообразованию в значительной мере не отвечает требованиям сегодняшнего дня. Именно поэтому основной проблемой является поиск и разработка системы организации учебно-воспитательного процесса, основанной на индивидуализации механизмов личностного развития. Применения информационно-технологических инноваций (мультимедийный формат, гипертекст, гипермедиа, виртуальная реальность, Интернет-технологии в педагогической теории и практике позволяют реализовать индивидуально-ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному в высшем учебном заведении.

Одним из эффективных направлений в сфере обучения русскому языку как иностранному становится разработка системы обучения на базе информационных технологий. С помощью сочетания звуковых, графических, анимационных и текстовых эффектов можно достаточно удачно имитировать эффект погружения в активную языковую среду, реализуя современные лингвистические технологические, методические и педагогические технологии. Кроме того, при обучении русскому языку как иностранному по следующим программам отрабатываются все аспекты языка: фонетический, грамматический, лексический и коммуникативный, что позволяет более быстро и

качественно овладевать языковым материалом ,приобретать речевые навыки и умения. Большую роль в этом играют мультимедийные средства, которые дают возможность постоянно обновлять учебные материалы и совершенствовать системы работы над ними. Интенсивные мультимедийные программы для обучения русскому языку как иностранному необходимо разрабатывать в соответствии с новейшими технологиями обработки звука, текста и графики.

Глубоко продуманная методика, специально разработанная для компьютерного изучения языка, большой объем соответственно подобранного учебного материала, высокое качество звучания лингвистического материала, озвученный дикторами-носителями языка или взятого из оригинальных источников создают совершенный, современный подход для всестороннего изучения русского языка как иностранного.

В учебном процессе при создании иноязычных учебных объектов профессионального направления возможным является активное использование учебных ресурсов в сети Интернет.

Мультимедийные средства характеризуются большим дидактическим потенциалом. Задачей преподавателя при этом является осуществление общего контроля за работой студентов, понимание того, что студент является активным фактором в учебном процессе. Развитие творческих способностей студентов способствует успешной их деятельности по усвоению новых знаний.

В современных педагогических изданиях отмечается, что традиционная (не информатизированная) система обучения не создает условий для эффективного развития мыслительных способностей студентов, нивелирует их творческий потенциал. Как правило, в вузовском массовом опыте обучения большинство преподавателей

стремится дать студентам как можно больше информации по своей дисциплине. При этом репродуктивные методы ее передачи требуют минимума познавательной и творческой активности. В результате общество получает пассивного специалиста, исполнителя, что не владеет навыками принятия решений в профессиональной сфере. Традиционный процесс обучения имеет ряд классических противоречий, которые можно сформулировать следующим образом:

- 1) активность преподавателя и пассивность студента;
- 2) ориентированность учебной программы на среднего студента;
- 3) недостаточный индивидуальный подход;
- 4) представление информации в абстрактно-логической форме;
- 5) ограниченность во времени и др.

Перечисленные противоречия составляют серьезную проблему для образовательного процесса вообще. При использовании информационных технологий в учебном процессе традиционной формы взаимодействия «преподаватель-студент» изменяются, поскольку, во-первых вводятся новые средства обучения, которые становятся связующим звеном процесса (например, в дистанционном образовании это - система «студент-компьютер-преподаватель»), во-вторых, студент превращается из объекта обучения в субъект. Это становится возможным благодаря активной позиции студента; переходе процесса познания из категории «учить» в категорию «изучать» дисциплину осознанно и самостоятельно; интерактивной связи с различными образовательными ресурсами (библиотеки, словари, энциклопедии) и сообществами (коллеги, консультанты, партнеры); информационной насыщенности и гибкости методики обучения с применением информационных технологий; «погружении» в особую информационную среду, которая наилучшим образом мотивирует и стимулирует процесс изучения языка.

Опыт применения информационных технологий в процессе практического преподавания показал, что на современном этапе в педагогической науке уделено недостаточно внимания вопросам сочетания традиционной и информационной форм обучения. Следовательно, для повышения качества обучения с использованием информационных технологий необходимо учитывать возникающие при этом психолого-педагогические и методические проблемы; учебно-контролирующие программы должны отвечать всем требованиям, которые стоят перед программным обеспечением.

Таким образом, изложенный материал позволяет сделать следующие выводы:

1.Современные условия диктуют необходимость изучения русского языка как иностранного с ориентацией на его практическое применение в бытовом, деловом, профессиональном общении.

2.Интенсивное развитие информационной базы науки и техники, расширение деловых, культурных связей с медицинскими, научными, экономическими кругами в международном масштабе заставляют пересмотреть требования к высококвалифицированному специалисту. Особую значимость приобретает умение сочетать глубокие профессиональные знания и навыки с компьютерной грамотностью и высоким уровнем владения языком. В современном учебно-образовательном процессе целесообразным является использование модели, которая удачно сочетает традиционные методы обучения русскому языку как иностранному с современными методами компьютеризированного обучения.

3. Такая форма обучения будет способствовать созданию учебной ситуации, в которой представление, закрепление и активизация языкового материала проводится студентом самостоятельно, а

формирование речевых навыков и умений осуществляется под руководством преподавателя. Изучение иностранного языка имеет такую же давнюю традицию, как и сама речь. В течение всего времени сохранялся контакт между группами людей, которые разговаривали на разных языках. Желание общения с другими всегда было присуще человеческой натуре, хотя разные были намерения и цели, которые побудили человека к образованию диалога. Для изучения русского языка как иностранного на протяжении многих лет было разработано много методик, но, как показывает опыт современные педагогические технологии помогают реализовать личностно-ориентировочный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом возможностей студентов, их уровня языковой подготовки.

Литература

1. Средства и технологии единого информационно-образовательного пространства/под ред. В.Ю. Быкова, Ю. А. Жука. – К.2004. -240 с.
2. Князян Н. Структура информационно-технологической компетентности и методические аспекты ее формирования у будущих переводчиков // Научные Записки Кировоградского государственного педагогического университета им. В.Винниченко. Серия: Филологические науки. Выпуск 81(2). Изд-во КГПУ. Кировоград. 2009. – С.337-340.
3. Инновационные технологии в современном образовании / ред. Л.И. Даниленко.– К.: Лотос, 2004. -220 с.

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ВО ВРЕМЯ АУДИТОРНЫХ И ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ

Мухортова О.Д.

Харьковский национальный медицинский университет

Одной из основных задач преподавателя русского как иностранного является создание таких речевых ситуаций, в которых учащиеся смогли бы общаться на изучаемом языке и выражать свои желания и потребности в мотивированных текстах. К подобным текстам можно отнести фрагменты письменной речи, цель которых закрепление ранее изученного материала. Они позволяют преподавателю не только исправлять языковые ошибки студентов, но и оценивать степень решения коммуникативных задач и творческого подхода к ним [1: 27].

По мнению В.В.Добровольской «письменная речь всегда являлась фиксатором знаний учащихся в области изучаемого языка и в этой роли она составляет важную часть учебного процесса», в котором «запись услышанного... является привычной опорой запоминания материала» [2].

Важный момент, на который преподаватель должен обратить внимание,—

это положительная мотивация у учащихся, направленная на самостоятельную творческую работу по овладению иностранным языком, которую можно организовать во время аудиторных и внеаудиторных занятий.

Исследователи когнитивной лингвистики отмечают, что язык — это не просто структуры, а скорее всего пространство, в котором эти

структуры используются. Задача иностранного учащегося – ознакомиться с этими структурами.

Во время аудиторных занятий в ходе изучения конкретного материала можно предложить студентам такое задание, как написание смс-сообщений на тему урока. При этом необходимым условием для отсылки на телефон товарищу по группе является написание текста смс без ошибок. Студенты предварительно пишут черновики своих сообщений в тетради, а после проверки более сильными учащимися или преподавателем получают разрешение отослать их друг другу. Если учащиеся впервые написали текст по-русски, то первое, что должен сделать преподаватель – это похвалить, что они сумели это сделать.

Для создания положительной атмосферы в группе преподаватель может предложить студентам обменяться адресами электронной почты, используя ее таким образом для организации внеаудиторной работы. У себя в почтовом ящике преподаватель размещает образцы написания таких сообщений, как письмо родителям, сообщение отсутствовавшим одноклассникам домашнего задания, описание своей поездки домой или путешествия в какую-либо другую страну, сообщение о праздновании дня рождения и т. д. Пользуясь образцами, учащиеся могут составить тексты своих электронных писем самостоятельно и отослать их преподавателю и своим товарищам.

Преподаватель, периодически контролируя процесс написания текстов, может сделать следующее:

- 1) исправить все ошибки и дать учащимся готовый вариант написанного текста, сопровождая их при необходимости кратким грамматическим и лексическим комментарием;

2) підкреслити помилки і запропонувати учасникам виправити їх на уроці.

При цьому, стараючись мінімізувати свій контроль він привертає більш сильних студентів до перевірки помилок в текстах повідомлень своїх одногрупників, створюючи тим самим творчу атмосферу і позитивний клімат в групі, коли важливим стає не тільки правильне написання тексту, але і сам процес, а у членів групи з'являється справжній інтерес до життя один одного.

Література

1. Добровольська В.В. Роль і місце письмової мови в гнучких моделях навчання //Мир російського слова. 2002. №4.
2. М.Лема Кінтана. Навчання в співпраці в аудиторній і позааудиторній роботі: письмова мова // Російська мова за кордоном. 2012. №5.

НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ

Овчаренко В.Г.

Університет банківської справи

Проблема наочності в навчанні іноземних мов була актуальною в усі часи. В останні роки у зв'язку з прагненням людства до "суспільства без кордонів", залученню до культурної спадщини і духовних цінностей народів світу, знання іноземної мови як інструменту міжкультурної комунікації стало престижним і затребуваним. Тому помітно розширилася область наочності й ускладнився її інвентар: від предметів і картинок, жестів і рухів до відеофільмів і комп'ютерних програм, за допомогою яких викладач моделює фрагменти об'єктивної дійсності.

Загальновідомо, що ефективність навчання залежить від ступеня залучення до сприйняття всіх органів почуттів людини. Чим різноманітніші чуттєві сприйняття навчального матеріалу, тим міцніше він засвоюється.

У процесі навчання іноземної мови використовуються різні види наочності і, відповідно, різні наочні посібники. Важлива роль належить образотворчій наочності, яка має на меті дати відображення реального світу (фотографії, малюнки, картини).

Наочні посібники використовуються на всіх етапах процесу навчання: при поясненні нового матеріалу, при закріпленні знань, формуванні вмінь і навичок, при виконанні домашніх завдань, при перевірці засвоєння навчального матеріалу. Якість навчання залежить від правильного застосування викладачем наочних посібників. Аналіз методичної літератури дозволив виділити величезний комплекс наочних посібників, рекомендованих для використання в процесі навчання іноземної мови. Це різні друковані, екранні, звукові (аудітивні), екранно-звукові (аудіовізуальні) засоби і посібники.

У навчанні мови все різноманіття видів наочності можна звести до двох основних:

- I. Мовна наочність.
- II. Немовна наочність.

Перший вид наочності включає в себе:

1. Комунікативно-мовну наочність, наочну демонстрацію комунікативно-сислової функції мовного явища в мові (усній і писемній).
2. Демонстрацію мовних явищ в ізольованому вигляді (фонем, морфем, слів, пропозицій та ін.) в усній або письмовій формі

3. Лінгвістичну і граматичну схемну наочність (схеми, таблиці та ін.).

До немовної наочності належать всі способи пред'явлення екстралінгвістичних чинників навколишньої дійсності: природна, образотворча наочність (картини, діафільми, фільми).

Таким чином, наочність відіграє дуже важливу роль в навчанні іноземної мови. З її допомогою здійснюється закріплення і формування граматичного матеріалу. За допомогою картинок вирішуються мовні проблемні завдання при вільному говорінні. Наочність допомагає учням засвоювати мовний матеріал більш осмислено і з великим інтересом. Крім того, наочність мобілізує психічну активність учнів, викликає інтерес до занять іноземною мовою, розширює обсяг засвоюваного матеріалу, знижує стомлення, тренує творчу уяву, мобілізує волю, полегшує весь процес вивчення іноземної мови. Використання наочності не виключає, а передбачає активну розумову діяльність учнів, в основі якої лежить єдність аналітичної і синтетичної форм мислення.

Засоби наочності допомагають студентам досить швидко згадати вивчені фрази і невеликі речення, сприяють формуванню всіх видів навичок, в тому числі граматичних і використовувати їх у мовленні, що підтверджує важливість використання наочності в процесі навчання іноземної мови.

МЕТАФОРИЧНИЙ СКЛАД ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ЛЕКСИКИ

Перекрест М. І.

Харківський національний медичний університет

При вступі до медичного вищого навчального закладу студенти на першому курсі стикаються із низкою нових предметів, серед яких є і

латинська мова. Для студентів - першокурсників це новий предмет, який вони до вступу не вивчали, тому надважливо їх мотивувати до вивчення латинської мови та медичної термінології. Для того, щоб у студентів з'явилась мотивація, викладачі вживають різні методичні прийоми, за допомогою яких студент легше орієнтується в основах граматики латинської мови та лексиці; нерідко викладачі приводять приклади у вигляді латинських приказок або прислів'їв та слів античного походження. Найбільш важливим є компетентнісний метод, який стимулює логічне мислення, вивільнює креативний потенціал студентів. Викладач, який знайомить студентів із новою лексикою, може не тільки пояснювати граматичну основу слова, а ще й розповідати про походження, історію виникнення метафоричних чи інших термінів.

Формування метафоричності мислення у студентів посідає окреме місце у когнітивному розвитку майбутнього висококваліфікованого спеціаліста. Коли студент починає засвоювати незнайому для нього лексику, він керується асоціативними або метафоричними рядами - це значно полегшує процес запам'ятовування. Закінчивши дисципліну «Латинська мова та медична термінологія», студент має оволодіти значним обсягом професійної лексики, а це більше ніж 1000 лексичних одиниць. Приблизно третина із цих термінів утворилась за допомогою метафоризації. Наприклад, значна частина анатомічних термінів тягнє до ботанічної метафори : корінь зуба – *radix dentis*, гілка аорти – *ramus aortae*, кора головного мозку – *cortex cerebri*. Деякі назви термінів сформувалися завдяки зовнішній подібності людського тіла зі зброєю: щитоподібна залоза – *glandula thyreoidea*, яка ззовні нагадує щит воїна; музичними інструментами: слухова труба – *tuba auditiva*, вокальна губа – *labium vocale*; побутовим приладдям: малий вертлюг – *trochanter*

minor, підшкірна сумка— bursa subcutanea; архітектурними елементами: водопровід мозку — aquaeductus cerebri, дуга хребця — arcus vertebrae. Існує також певна частина зооморфних та міфологічних метафор, наприклад: хвіст підшлункової залози — cauda pancreatic (cauda,ae f — хвіст), півнячий гребінь— crista galli (gallus, i m), двостатевість — hermaphroditismus — це приклад міфологічного терміну, бо в античній міфології Гермафродит, двостатева істота, син Гермеса та Афродіти.

Отже, когнітивний метод при поясненні лексики, методично значно полегшує запам'ятовування значення і орфографію у низці термінів медичного значення, також допомагає студенту першокурснику скоріше адаптуватися на новому місці навчання та проявити свої інтелектуальні можливості на заняттях.

УЧЕТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Позднякова Л. Е.

Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

Учет психолингвистических особенностей помогает выявить моменты, которые затрудняют или облегчают процесс усвоения русского языка как иностранного. Психолингвистика — «область лингвистики, изучающая язык прежде всего как феномен психики, речевую деятельность человека. ... Изучает процессы речеобразования, а также восприятия и формирования речи в их соотносительности с системой языка». Об овладении иностранным языком как психолингвистической проблеме говорили такие выдающиеся лингвисты, как А. А. Леонтьев, Н. И. Жинкин, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др. Идея о психолингвистических

перспективах изучения и преподавания языка как неродного высказывается и в работах зарубежных исследователей [1].

В процессе обучения иностранных учащихся на неязыковом факультете русский язык рассматривается как динамическая система, функционирующая в речи как деятельность. Язык является средством обучения, а не его целью.

Изучение русского языка для иностранных студентов означает приобретение новых привычек, поэтому в процессе его изучения языка большое значение имеет интенсивная практика, которая проводится с энтузиазмом как в аудитории, так и в повседневной жизни. При этом процесс овладения языком вовлекаются все органы чувств.

Существуют три метода в изучении языка: имитация, аналогия, анализ. Имитация заключается в повторении готовых речевых моделей. Для лучшего запоминания речевые модели разбиваются на короткие блоки продолжительностью в 5 – 10 минут. По аналогии с уже известными формами учащиеся строят собственные высказывания. Чтобы студенты не потеряли интерес к повторяемым фрагментам, на уроке моделируются реальные ситуации общения. Метод анализа выражается в сознательном подходе к изучаемому материалу.

Материалы, представленные для чтения, легче понимаются, чем воспринимаемые на слух. Чтение и письмо усваиваются учащимися легче, если следуют за говорением. При чтении студенты сначала читают вслух уже знакомые фрагменты. В последствии, читая новую информацию, учащиеся подчеркивают новые слова, несколько раз произносят новые фразы, а затем возвращаются к подчеркнутым словам. Ошибки исправляются преподавателем в процессе чтения. Прочность хранения информации различна в отношении разных слов и

выражений. Лучше запоминаются слова, которые связаны с непосредственными интересами и потребностями обучающихся. Овладевая русским языком, студенты постоянно пополняют свой лексикон. Каждый человек имеет активный и пассивный словарный запас. Активный составляют слова, которыми человек пользуется в своей повседневной жизни и профессиональной сфере. Пассивный – слова, которые человек понимает, но пользуется ими редко, так как они находятся вне сферы его интересов. Считается, что «1000 самых употребительных слов, как правило, достаточно, чтобы выразить 90% всех речевых нужд, вторая тысяча обеспечивает дополнительно лишь 5% наших коммуникативных потребностей» [2, 62].

Овладение языком не обходится без изучения грамматики. Некоторые лингвисты считают, что понимание текста кардинально зависит от знания грамматики. В процессе занятия объяснение грамматики и ее анализ подчиняется выработке навыков владения языком за счет использования речевых моделей. Под владением языком понимается усвоение следующих четырех навыков общения: говорение, чтение, письмо, понимание на слух. Практика показывает, что лингвистические знания не являются показателем языковой компетенции. Человек, который усвоил фонетику, грамматические правила, знает много слов, структуру предложений, но не имеет практики, не способен общаться на иностранном языке. Умение читать не обеспечивает умение общаться на изучаемом языке. Учащимся необходимо развивать коммуникативную компетенцию, что повышает уровень владения языком. Когда речь идет не о лингвистической, а о коммуникативной компетенции, становится очевидным, что традиционное деление речевой деятельности на говорение, чтение, письмо и аудирование становится недостаточным. Кроме

перечисленных умений, совершенно необходимы также экстралингвистические знания. Русский язык постоянно находится в движении, отражая психологию носителей языка. Учащиеся контактируют с культурой, обычаями, традициями людей, для которых русский язык является родным. Языковой контакт неотделим от культурного контакта. Когда человек погружается в новый для него язык, он неизбежно погружается и в новую культуру. Чтобы получить хорошие результаты в изучении русского языка, необходимо учитывать различные аспекты поведения, которые характеризуют членов данной языковой группы. Обучение русскому языку не может быть отделено от культурологических знаний, для которых язык является инструментом познания.

Успех в овладении языком определяется мотивацией обучения, степенью ориентации на язык. Важно, чтобы процесс обучения русскому языку был максимально приближен к целям и интересам учащихся, имел непосредственное отношение к их повседневной жизни.

Важное значение также имеет отношение студента к изучению русского языка. Индивидуализация обучения повышает результативность учебного процесса, поэтому преподавателю необходимо учитывать личностные характеристики учащегося, наличие или отсутствие у него мотивации к обучению. Следует признать, что студенты имеют различные интересы, потребности и склонности. Недооценка этого факта приводит к отрицательным результатам.

Трудности в обучении русскому языку можно объяснить тем, что язык рассматривается как субъект, в то время как игнорируется естественный процесс овладения языком. Язык представляется как

набор формальных элементов, отличных от родного языка учащихся, вне коммуникативного контекста. Чрезмерное внимание уделяется грамматическим правилам, формальным упражнениям, которые в реальных ситуациях отодвигаются на второй план. В процессе обучения русскому языку следует больше внимания обращать не на форму языка, а на его коммуникативную функцию.

Интенсивность обучения – следующий фактор, влияющий на процесс усвоения языка. Во время обучения учащийся проходит три периода: начальный, средний и период осознания. Вначале учебный материал не представляет трудностей для студентов. Учеба идет легко, без особых усилий со стороны учащихся. На практике этот период совпадает с вводно-фонетическим курсом. На следующем этапе студенты сталкиваются с трудностями, которых не испытывали ранее, делают больше ошибок. Если учащийся не преодолевает этот этап, наступает регресс в обучении. Студентам следует быстрее пройти этот этап, пока они не потеряли интереса к учебе. На следующем этапе происходит осознание учащимся своих успехов. Хотя обучение проходит интенсивно, нельзя ожидать сразу положительных результатов, ввиду сложности процесса овладения языком.

Преемственность в обучении - еще один фактор, который влияет на процесс овладения языком. Материал, который с таким трудом усвоенный студентами, с течением времени может быть ими забыт, если он не востребован. Преемственность в обучении необходима, поскольку прерывание процесса ведет к отрицательным результатам. Чем легче дается студенту язык, тем быстрее он забывает полученную информацию. Чем быстрее учащийся возобновляет обучение, тем быстрее он восстанавливает забытые навыки, тем лучше результат.

Усилия, потраченные студентом на овладение языком, также влияют на конечный результат. Слишком много трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, тормозят процесс овладения языком. Учебный материал должен строиться по принципу возрастающей трудности. Студенты охотнее работают с текстами, которые ниже уровня их языковой компетенции.

Иностранный язык изучается через родной или другой, изученный ранее.

Сравнивая эти языки, преподаватель может прогнозировать трудности, предлагать учащимся упражнения для снятия этих трудностей.

Необходимо отметить также, что для успешного овладения языком имеет большое значение не только уровень владения родным языком, но и общий интеллектуальный уровень учащегося.

Изучение иностранного языка – это погружение в язык. Овладение русским языком требует толерантного отношения к языку. Учащимся следует согласиться с тем, что русский язык имеет свою логику, отличную от логики родного языка. Изучение любого неродного языка требует открытости сознания и толерантности. Если человек хочет достичь успехов в овладении языком, он должен принять язык таким, какой он есть.

Практика обучения иностранных учащихся русскому языку как иностранному показывает, что следует обращать внимание на психолингвистические основы обучения языку, а также на факторы, влияющие на этот процесс.

Литература

1. Herdina, P. & Jessner, U. "A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective". Clevedon: Multilingual Matters. 2002.
2. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык. – Киев, 2001.

**ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ –
АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.**

Помазун О. В.

Харьковский национальный медицинский университет

Современные лингвисты считают основой успешного обучения иностранных студентов неродному языку владение технологией педагогического общения. При этом исследователи пришли к выводу о необходимости изучения процесса формирования готовности студента к межкультурной коммуникации, включая в это понятие такие категории как мотивация, эмоциональность и поведение. Задача преподавателя – прививать навыки и умения межкультурной коммуникации в диалоге субъектов педагогического общения, вызывать трансформацию содержания и форм учебного процесса.

При этом преподаватель обязан обладать навыками и умениями вступления в контакт со студентами без языка-посредника и ненавязчиво, в сопоставлении различных культур, выявить в них общие черты и противоречия, используя при этом процесс взаимопроникновения и сближения культур. Преподаватель должен владеть следующими основными коммуникативными умениями: не допускать конфликтных ситуаций как межкультурных, так и бытовых; создавать теплую

атмосферу в коллективе; организовывать различного рода как научные, так и развлекательные мероприятия (студенческие научные конференции, всевозможные экскурсии, посещение театров, выставок разного рода, музеев и т.д.).

В процессе педагогического общения должное внимание следует уделить национально-психологическим особенностям обучаемого. Это и учет времени, так как существуют культуры монохромные и полихромные (представители полихромных культур могут позволить себе опоздать на занятие, не прийти вовремя на назначенную встречу, они не могут сосредоточиться на выполнении одного задания, и такое поведение у них считается нормой). Это и учет категории пространства (дистанция общения), которая зависит от многих факторов, особенно у студентов из мусульманских стран. Это и гендерные особенности (о месте и роли женщины в обществе). Это и стиль педагогического общения, который в различных странах очень сильно разнится (от «авторитарного» до «либерального»), он же характеризует преподавателя как личность, его индивидуальность. При всем при этом преподаватель должен учитывать национальную модель поведения студентов из разных стран.

Учитывая вышесказанное, преподавателю-русисту в процессе общения в аудитории и во внеаудиторное время со студентами-иностранцами необходимо не только владеть всеми известными методами и приемами педагогического мастерства, а открывать и внедрять новые, еще более эффективные, направленные на развитие основ межкультурной коммуникации и студента и преподавателя, а также на совершенствование учебно-воспитательной работы.

СЛОЖНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Пономаренко И.В.

Университет банковского дела

Сложности и проблемы иностранных студентов, получающих образование в университетах Украины, еще окончательно не решены в методике преподавания русского языка как иностранного при формировании речевой и предметно-речевой компетентностей. Требуют дальнейших глубоких научных исследований.

Обучение иностранных студентов русскому языку является начальным этапом получения высшего образования. Студенты не только изучают общеобразовательные дисциплины, но и приобретают общенаучную компетентность.

Реализация коммуникативных потребностей студентов в учебно-научной сфере требует целенаправленно раздельного и взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности : аудированию, говорению, письму.

На занятиях по русскому языку у студентов должны быть сформированы умения понимать и вербально реализовывать различные коммуникативно-речевые намерения. Учащиеся должны получить навыки для ведения коммуникации в профессионально-трудовой и учебно-научной сферах общения.

Для того чтобы реализовать потребность студентов в восприятии и усвоении информации при выполнении самостоятельной работы, конспектировании лекций и текстов учебника, передаче информации, в общении с преподавателями и студентами в различных ситуациях необходимо иметь соответствующие учебные пособия.

На начальном этапе изучения русского языка проблемой для студентов становятся кириллический алфавит, грамматика, изменяющиеся число, род, падежи имен прилагательных и существительных, спряжения глаголов, приставки, окончания и

суффиксы, множество слов-исключений, сложных для запоминания и не подчиняющихся общим правилам. Являются проблемой и глаголы совершенного и несовершенного видов (СВ и НСВ), разница в их образовании и употреблении, произношение и чтение четырех согласных, следующих одна за другой («здравствуйте»). На этом этапе внимание преподавателей должно быть направлено на корректировку ошибок. Преподавателям следует организовать учебный процесс таким образом, чтобы не только научить иностранцев пользоваться разнообразными языковыми средствами в различных условиях языковой коммуникации, но и подготовить их к эффективному установлению и поддержанию необходимых социальных контактов.

Тексты учебников, учебных пособий и других дидактических материалов по русскому языку должны учитывать быть составлены с учётом содержания общеобразовательных дисциплин, а система заданий должна быть направлена на формирование общеучебных предметно-речевых и речевых навыков и умений.

Основными подходами в составлении для учебника по русскому языку как иностранному являются личностно-ориентированный и коммуникативно-деятельностный подходы. Личностно-ориентированный подход даст возможность обеспечить на материале учебника самореализацию студента на любом этапе владения русским языком. Коммуникативно-деятельностный подход поможет сформировать у студентов коммуникативную компетентность в реальных ситуациях учебной и бытовой сферы общения.

Познавательный интерес как мотив учебной деятельности студента, связанный с его специальностью является важным стимулом в обучении. Большую роль в возникновении, формировании и развитии познавательного интереса имеет культурологическая

информация, заключенная в текстах для чтения. Главное — это правильная мотивация, желание и упорство.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЗА МЕТОДИКАМИ СТІВЕНА КРАШЕНА

Самолисова О. В.

Харківський національний медичний університет

Стрімкий розвиток високих технологій спричинив появу генерації молоді, яка сприймає, запам'ятовує та відтворює знання за дещо іншими фізіологічними та психологічними законами. Саме з огляду на такі зміни з'являються нові, більш ефективні методики викладання іноземних мов, серед яких гіпотези Стівена Крашена.

Головною думкою Стівена Крашена, американського філолога, фахівця в галузі прикладної лінгвістики, є така: задля того, щоб вивчення будь-якої мови як іноземної було більш результативним, її слід вивчати у найбільш природний спосіб.

Відомий лінгвіст висунув п'ять дуже цікавих гіпотез про засвоєння іноземних мов. Пропонуємо розглянути, як ці гіпотези можна практично застосовувати під час вивчення української мови як іноземної в медичних вишах.

Одна з перших гіпотез — **засвоєння та вивчення**. На думку С. Крашена, є два способи, завдяки яким можемо вивчити іноземну мову: засвоєння та вивчення. Спосіб засвоєння полягає в тому, що студентові не доводиться вчити напам'ять щось свідомо, бо інформація запам'ятовується підсвідомо. Наприклад, засвоєння відбувається, якщо той, хто навчається, робить щось цікаве: слухає музику, дивиться фільм, спілкується з цікавою людиною, тобто для

того, щоб вивчати іноземну мову, необхідно створити навколо себе мовне середовище.

Метод вивчення полягає в навмисному отриманні знань, коли докладаєш певних зусиль до того, щоб запам'ятати та зрозуміти щось. Цей метод найширше застосовується кожним викладачем іноземної мови (а саме такою є українська для англomовних студентів-медиків) під час виконання вправ, вивчення нових слів, опанування певних граматичних конструкцій.

Незважаючи на те, що більшість викладачів вишів віддають перевагу методу вивчення, С.Крашен, навпаки, дає пораду більше використовувати метод засвоєння, оскільки вважає його ефективнішим, бо він ґрунтується на природному сприйнятті, а не на механічному заучуванні.

Другою гіпотезою, за С.Крашеном, є гіпотеза **контролера**, сутність якої полягає у взаємодії засвоєння та вивчення. Відповідно до цієї гіпотези розпочинаємо писати та розмовляти іноземною мовою, коли її засвоюємо. Завдяки такому вивченню студент сам здатний виправити свої помилки, тобто «вмикається» внутрішній контролер, який контролює правильність мовлення.

Гіпотеза **природного порядку** у вивченні ґрунтується на тому, що мову необхідно студіювати за схемою від простого до складного. І наш педагогічний досвід підтверджує ефективність саме такої послідовності у викладанні української мови як іноземної.

Гіпотеза **вхідного матеріалу** доводить доцільність залучення декількох каналів сприйняття, приміром, зорового та слухового, причому бажано, щоб підготовча робота базувалася на більш складному матеріалі, ніж поточний рівень підручника.

Гіпотеза *емоційного фільтру*, на думку лінгвіста, це те, що перешкоджає природному засвоєнню знань. Такий фільтр виникає в людини, яка відчуває негативні емоції: злість, страх, відчай, сум. Саме це не дозволяє новим знанням засвоюватися. Такий спротив виникає в студентів, у яких відсутня мотивація й котрі невпевнені в собі.

Як же працює методика Стівена Крашена на практиці в аудиторії іноземних англомовних студентів? Насамперед викладачі пропонують студентам знайти те, що для них дійсно цікаве, звісно, українською мовою для того, щоб дотриматися принципу навчання у природний спосіб. Так, наприклад, дізнавшись, що різдвяна пісня «Carols of the bell» є за походженням українською щедрівкою, студенти знаходять відео із піснею «Щедрик». Потім викладач пояснює лексичне значення деяких слів, а також розповідає, коли саме виконують щедрівки. Наступним етапом є записування слів пісні. Завдяки вже добре знайомій мелодії студенти легко запам'ятовують і слова, і мелодію, і що найголовніше – вони починають розуміти текст і легко впізнають знайомі лексичні одиниці в інших контекстах.

Метод засвоєння якнайбільше сприяє розвитку навичок говоріння. Зважаючи на це, ми створюємо ситуації говоріння й поза межами аудиторії.

Функцію контролера студенти теж вправно застосовують на заняттях, але переважно в писемному мовленні. Викладачеві варто лише один раз виправити помилку у вправі, приміром, на відмінкові закінчення, як більшість із студентів уже самотужки знаходять та виправляють свої огріхи.

Щодо природного порядку у вивченні, то будь-яка методика викладання іноземної мови базується саме на ньому. Засвоюємо українську мову від простого до складного. Починаємо з вивчення

елементарних граматичних конструкцій, поступово додаючи нові, більш складні компоненти.

На деяких заняттях абсолютно доцільним є застосування гіпотези вхідного матеріалу. Як правило, ми вдаємося до її використання зі студентами 2-го курсу. Вивчаючи тему «Подорож», пропонуємо більш складні, ніж у підручнику, граматичні конструкції, та рівень знань української мови студентів уже такий, що це допомагає успішно засвоювати і лексичний, і граматичний мінімум.

І, звичайно ж, найважливішою є гіпотеза емоційного фільтру. Адже низка психологічних досліджень доводить, що позитивні емоції, хороший настрій і викладача, і студентів впливає на процеси запам'ятовування, на формування довільної уваги. Навіть більше, сприятливий психологічний мікроклімат під час заняття створює передумови для успішного опанування українською мовою як іноземною.

Таким чином, застосування гіпотез Стівена Крашена під час викладання української мови як іноземної є досить ефективним, хоча це не означає від використання класичних методик.

РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ МЕТОДИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Седьмая Е. В.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Одной из основных целей обучения русскому языку иностранных учащихся является свободное владение языком обучения, умение выражать собственные мысли, общаться и обмениваться информацией, в том числе в сфере профессионального общения и на научные темы.

Развитие умений воспринимать, воспроизводить и интерпретировать информацию из научных источников в устной или письменной форме является одной из основных коммуникативных потребностей в учебной деятельности студентов и, следовательно, целью их обучения.

В процессе обучения письменной научной речи учащиеся овладевают навыками и умениями в чтении, говорении, письме и аудировании, что позволяет решать задачи комплексного обучения различным видам речевой деятельности.

В учебном процессе реферирование может использоваться как средство обучения видам речевой деятельности (чтению, письму, говорению) с использованием заданий на развитие навыков в различных видах чтения с установкой на извлечение основной информации с последующим её воспроизведением в краткой форме и как самостоятельная учебная деятельность (оформление резюме, аннотации, реферата).

Выработка навыков и умений реферирования научных текстов как форма работы со специальными текстами приобретает важное значение на завершающем этапе. Как известно, при обучении языку специальности поэтапно используются такие виды чтения, как изучающее, ознакомительное, просмотровое или поисковое и реферативное. Из всех перечисленных видов чтения, обеспечивающих учебно-познавательную деятельность студентов, наиболее продуктивным на завершающем этапе обучения представляется

реферативное чтение, так как использование именно этого вида чтения направлено на развитие у студентов умений и навыков извлечения значимой информации из предлагаемого источника с последующей передачей её в свернутом виде.

При аудировании цель реферирования состоит не только в выделении новой информации, но и расчленении её на второстепенную и избыточную. Иными словами, целью реферативного аудирования является не общее понимание информации и последующее её восстановление, а извлечение заданных сведений и воспроизведение их в сжатой форме.

При передаче основного содержания из текста выделяют ключевые мысли или обобщения, а также различают лексико-грамматические сложности, которые при развитии навыков монологического высказывания служат опорами.

Следует заметить, что при извлечении информации из текста этот процесс значительно интенсифицируется, если аудирование и чтение сопровождается письмом.

Таким образом, реферирование может использоваться во всех видах речевой деятельности (чтении, аудировании, говорении, письме) как одно из важнейших методических средств обучения языку специальности. Однако необходимо заметить, что обучение работе с научным текстом, в частности, реферированию, - это долгая и кропотливая работа, в процессе которой постепенно формируются навыки активного владения грамматическими моделями, характерными для научного стиля речи, и необходимые для переработки научной информации и оперировать её содержанием

ПЕРЕВОД КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Седьмая, Е. В., Боченков А. И.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

В методике преподавания иностранных языков перевод используется не только как особый вид речевой деятельности, но и как методический прием обучения языку. В качестве приема обучения перевод является эффективным средством семантизации, средством контроля уровня сформированности иноязычных навыков и умений. Особенно велика роль перевода как приема обучения на занятиях с филологами-русистами.

При сопоставлении двух языков явления сходства и различия в них, которые достаточно трудны для понимания и усвоения, можно объяснить с помощью перевода.

Как уже сказано выше, перевод может использоваться и как вид речевой деятельности, т.е. «процесс активного целенаправленного опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения людей между собой». Перевод как средство обучения может использоваться на занятиях с разным контингентом иностранных учащихся, тогда как перевод как вид речевой деятельности используется на занятиях с тем контингентом, для которого этот вид речевой деятельности представляет профессиональный интерес, например, для будущих переводчиков.

В данной статье мы будем говорить о переводе только как о методическом приеме обучения, его роли и функциях в обучении неродному языку в процессе межъязыковой коммуникации, а также о его применении на различных этапах обучения.

В свете теории коммуникации перевод представляет собой форму общения между людьми посредством языка. Особенность этой формы заключается в использовании двух языков в рамках коммуникации. Таким образом, посредством перевода осуществляется сложный акт речевой коммуникации в процессе обмена информацией.

В рамках межъязыковой коммуникации текст оригинала и текст перевода рассматриваются как различные формы одного и того же сообщения. Переводчик не только осуществляет акт речи на языке перевода, но и устанавливает отношения коммуникативной равноценности между информацией двух разных языков.

В методике преподавания иностранных языков перевод в качестве средства обучения может использоваться в различном объеме на занятиях в группах со всеми контингентами иностранных учащихся. Вопрос о рамках использования данного методического приема, целесообразности его применения в обучении неродному языку неоднократно обсуждался. Одни исследователи считали его основным средством обучения, другие полностью отвергали. Между этими двумя крайними точками зрения, как нам представляется, должен существовать компромисс, при котором учитывались бы рамки использования перевода в соответствии с целями и задачами, стоящими перед преподавателем в каждом конкретном случае.

Сопоставление двух языков при переводе, их анализ позволяют выявить особенности каждого из них, возможности их взаимной переводимости. Кроме того, в пользу данного метода говорит и то, что перевод является приемом сопоставления лексики, фразеологии, морфологии и семантики родного языка с иностранным, позволяет усваивать явления, необходимые для овладения иностранным языком.

Перевод может использоваться в рамках различных методик и на всех этапах обучения – от начального до продвинутого.

Итак, учебный перевод – один из приемов в системе методических способов презентации, объяснения учебного материала, контроля уровня сформированности определенных умений и навыков. Он может использоваться в каждом конкретном случае в соответствии с принципом целесообразности.

Литература

1. Nagy, I. K. (2015). Translation in ESL Classes. Acta Universitatis Sapientiae, Philologica, 7, 3, 87 – 107.
2. Marqués-Aguado, T., Solís-Becerra, J. (2013). An overview of translation in language teaching methods: implications for EFL in secondary education in the region of Murcia. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 8, 38 – 48.

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ СТРУКТУРНОЮ ЛЕКСЕМОЮ «ЛІКАР» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВІ (порівняльний аналіз)

Ситковська М. І.

Український державний університет залізничного транспорту

Стратегічним напрямком мовної підготовки іноземних громадян є формування мовної особистості майбутнього фахівця. Це людина, яка не тільки володіє мовою на формальному рівні, але й розуміє національно-культурну своєрідність, унікальність мови як втілення багатовікового світогляду та досвіду окремої нації. Розуміння мовної діяльності певної етнічної групи «поглиблює взаєморозуміння людей;

сприяє адаптації особистості до природного довкілля і соціуму; створює атмосферу емоційної спорідненості; інтонаційно інтерпретує загальнолюдські норми та цінності; допомагає зрозуміти тонкощі духовного життя нації та окремої особи; розвиває слово, мову і мовлення як культурний орган і природний продукт; характеризує потенціал світовідчуття та енергетику окремої особистості» [1: 18-19].

Для більш глибокого розуміння ментальності певної етнічної групи та опису національно-культурної специфіки мови багато сучасних дослідників пропонують скористатися так званими мовними концептами. Існують також інші назви: «лінгвокультуронема», «культурна сема», «культурна конотація». Це певні вербальні об'єднання, які мають досить розвинену лексико-граматичну та змістовну структуру, у формуванні якої беруть участь екстралінгвістичні фактори. Будь-яка ментально маркована мовна одиниця може бути долучена до списку мовних концептів або лінгвокультуронем.

О.О. Селіванова дає наступне визначення лінгвокультуронемі: Лингвокультуронема не является единицей языковой системы, это базовый термин лингвокультурологии ... Она служит для обозначения единицы вербализации культурного смысла. План формы лингвокультуронемы может соответствовать лексеме, словосочетанию, тексту. Планом содержания лингвокультуронемы является культурная информация – совокупность культурно маркированных знаний и представлений носителей определенной культуры» [2:303]. Яскравими прикладами лінгвокультуронем служать сталі словосполучення, ідіоми, «крилаті» вислови, фразеологічні одиниці, стійкі порівняння, прислів'я та приказки. Усі ці мовні поєднання мають дуже високий ступінь метафоризації та містять образи-еталони

морально-етичного, психологічного, обрядового, поведінкового або іншого характеру, притаманні для даного мовного колективу. Розгляд лінгвокультуронем в якості компонента національної свідомості, єдиного для усіх представників даного соціуму, дає нам змогу говорити про їх структурно-національно специфіку.

Із сказаного вище витікає, що фразеологічна система розвинутої мови (у нашому випадку української та російської) демонструє нам яскраво виражений антропометричний характер, тобто вона орієнтована на людину, її соціальний статус, психоемоційний стан, сімейні, особистісні стосунки та професійні здібності.

Зробимо спробу проаналізувати прислів'я та приказки, які утворюють великі семантичні поля навкруги ядерного слова-поняття «лікар», «здоров'я», «здоровий спосіб життя». Досить велика кількість сталих словосполучень, які входять до цього концепту, свідчать про те, що з давнини представники обох мов досить велику увагу приділяли лікуванню та відводили лікарям одне з провідних місць серед представників інших почесних професій.

Переважна кількість фразеологічних одиниць двох близькоспоріднених мов та культур має білінгвальний характер, тобто лексико-семантичну відповідність в іншій мові. Наприклад, необхідність звернутися до лікаря в разі хвороби виражається наступним чином: *боль врача ищет* (рос.) / *хворість лікаря шука* (укр.) (повна тотожність). Але в російській мові існує прислів'я *на ловца и зверь бежит*, яке теж відображає заявлене поняття, але за допомогою інших образів, з більш високим ступенем метафоризації та більш поширеним узагальненням.

В обох мовах існують прислів'я, які відображають недовірливе ставлення простих людей до професійних здібностей певних лікарів,

сумніви щодо здатностей ескулапів вилікувати недуг аж до іронічно-перезирливого відношення: *де багато лікарів, там багато хвороб; хворого живіт розумніший від лікаревої голови; годинникарю, лікарю та аптекарю довірялись не можна; то душа не живе, що до лікаря пішла; смерть знайде чим приключитися, а лікар – чим відговоритися* (укр.) / *пришел врач – полдеревни в плач; кто лечит, а кто калечит; много лекаря и самого-то полечить; людей от насморка лечит, а сам насморком изошел; у врача лечись, а у умного учись* (рос.).

Також негативну конотацію мають прислів'я із стрижневою семою «гроші», які малюють образ жадібної людини, що опікується тільки своєю вигодою: *від хвороби лічись, а лікарю дай; лікують те, що в мошну лаштують; з лікарями знайомся, з грішми розпрощайся; хворому хворість, а лікарю гроші* (укр.) / *вылечил бог, а врач деньги уволок; у врача на уме, что в твоей суме; проживет ли врач, если будешь ты силач* (рос.).

Але в обох мовах існують фразеологічні сполучення, які беззаперечно надають перевагу професійним фахівцям перед неосвіченими лікувальниками, навіть якщо вони мають духовний сан: *у ворожки лікуватись – без здоров'я зоставатись; від лікаря не тайсь – будеш здоров; як хворий – звертайсь не до попа, а до лікаря; лікар не бог, а помагає* (укр.) / *врач и сам лекарство; верь не болезни, а врачу; без врача и мудреца не проживешь; если врачу не веришь – болезнь не одолеешь; от врача не прячься – и будешь здоров* (рос.).

Порівняльний аналіз також свідчить, що в російській мові існує значна більшість прислів'їв, які пропагують здоровий спосіб життя та наголошують на перевазі здоров'я перед матеріальними та життєвими благами: *береги здоровье смолоду; здоров будешь – все добудешь; было бы здоровье – остальное будет; всякое дело поправимо, если*

человек здоров; здоровое тело лучше богатства; здоровый нищий лучше больного богача; ешь да не жирей – будешь здоровей; держи голову в холоде, живот в голоде, а ноги в тепле; горьким лечат, а сладким калечат (рос.).

Навіть такий, далеко не повний аналіз мовних концептів виявляє деякі розбіжності у формуванні та сприйнятті образу лікаря у народній свідомості росіян та українців. Це зайвий раз свідчить про те, що кожне універсальне, базове поняття людського соціуму (у нашому випадку це поняття «лікар», «здоров'я») розглядається та інтерпретується представниками різних культур по-різному внаслідок розбіжностей світосприйняття та різноманітного мовного інструментарію.

Література

1. Фурман А. Психокультура української ментальності. / А. Фурман. – Тернопіль : Екон. думка, 2002. – 132 с.
2. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава; 2006. - 408 с.
3. Усі крилаті вислови, прислів'я, приказки, загадки / Укладач Н.В.Курганова. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 320 с.
4. Українські прислів'я та приказки / Упорядник Т.М. Панасенко. – Харків: Фоліо, 2004. – 351 с. – (Перлини укр.. культури).
5. Русские народные загадки, пословицы, поговорки. / Сост., автор вступ. ст. Ю.Г. Крутлов. – М.:Просвещение, 1990. – 335 с.

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА–МЕДИКА

Скрябина Т. А.

Практика получения высшего образования за рубежом является широко распространённой с давних времён. Безусловно, главная цель высшего образования - овладение профессией. Для студента-иностранца язык страны, в которой он обучается, выступает средством коммуникации и инструментом познания, получения знаний по выбранной специальности.

Однако не стоит забывать о том, что иностранные граждане прибывают в чужую страну в возрасте 18-20 лет, когда формируется жизненная позиция, определяются ценностные ориентиры. Недаром ещё древние говорили, что юность – это второе рождение человека, рождение как социального субъекта. Таким образом, русский (украинский) язык для студентов-иностранцев – это ещё и средство формирования мировоззрения, ключ к познанию другой ментальности, получению лингвокультурологической информации.

Уместно вспомнить слова Вильгельма фон Гумбольда: "Границы языка моей нации означают границы моего мировоззрения". Обучение иностранному языку помогает интегрировать личность в мировую культуру, сформировать у студента этническую толерантность, которая сегодня необходима как никогда.

Трудно переоценить значение социально-гуманитарных дисциплин для формирования личности. Великий философ Мераб Мамардашвили утверждал, что мыслительные усилия по овладению первоосновами философии (а мы добавим – и культурологии, социологии, психологии и пр.) суть усилия нравственные, глубоко личностные, духовные. Для таких мыслительных усилий нужен не язык специальности, а живой русский (украинский) язык во всём своём многообразии, который является не только средством общения, но и способом видения мира, средством его познания.

Язык – это стимулятор и генератор духовной силы, которая нужна человеку, чтобы выполнить своё земное предназначение. Иностранцы, приезжающие в Украину на учёбу, - представители другой культуры, религии. Являясь продуктами иной воспитательной системы, иностранные студенты поначалу с трудом воспринимают и непривычный для них взгляд на мир, предлагаемый, скажем, классической философией, и сведения о христианской морали. На помощь приходит русский (украинский) язык.

Языковое многообразие, разветвленная словообразовательная система, пословицы и поговорки как максимы народного опыта расширяют сознание студента, пробуждают интерес к предметам гуманитарного цикла. Скажем, непривычные для мусульман взгляды Григория Сковороды, невозможные для ислама изображения Бога в славянской иконописи и многое другое становится объяснимым и более понятным после глубокого и вдумчивого изучения русского языка как иностранного.

По словам и словесным формам можно судить о ментальности того или иного народа. Изучая такие основные понятия философии (и этики как её составляющей), как ДОБРО, ЗЛО, МИР, иностранные студенты знакомятся с семантическими и словообразовательными гнёздами слов «добро», «зло», «мир». Рассматривая словообразовательные модели русского (украинского) языка, разбираясь в оттенках значений, целесообразно проводить семантические параллели с родным языком. При анализе группы слов, объединённых общей семой «добро», оказывается, что, например, в русском языке она менее многочисленная, чем группа слов с семой «зло».

ДОБРО – добреть, доброволец, добровольный, добродетель(-ный), добродушный, доброжелатель(-ный)(-ство), добронравный, добропорядочный, добросердечный, добросовестный, добрососедский, доброта, доброхот(-ный), добряк.

ЗЛО – злачный, злеть, злить(-ся), злобиться, злободневный, злобствовать, зловещий, зловредный, злодей(-ство)(-зовать), злодеяние, злой, злключение, злонамеренный, злонравный, злопамятный, злополучный, злопыхатель (-ский) (-ство), злопыхать, злорадный (-ство)(-зовать), злоречивый, злословие (-ть), злостный, злость, злосчастный, злоумышленник (-ный), злоумышлять, злоупотребить (-ление), злюка, злющий.

Интересным для иностранных студентов оказывается тот факт, что во всех сложных словах, где первая часть «добро», вторая часть тоже имеет положительное значение (исключение составляет разве что лексема «доброхот»). В ходе работы учащиеся отмечают, что значение слов с семой «добро» в основном касается души, общечеловеческих ценностей, а слова с семой «зло» характеризуют действие.

После работы над семантикой вышеуказанных слов понятнее и доступнее становятся устойчивые выражения «добро пожаловать», «получить добро», «от добра добра не ищут», «в добрый час», «будьте добры», «по доброй воле», «добрый малый». В тюркских языках ДОБРО толкуется как то, что противопоставляется злу; то, что правильно, приятно; это щедрость, честь, благородное происхождение. Студенты-иностранцы вспоминают восточные пословицы с семой «добро»: «Добро происходит случайно», «Сделай добро и выбрось (брось) его в море», «Добро делают не советуясь», «Желающий добра подобен делающему добро» и др. В качестве творческой работы студентам целесообразно предложить составить корпус русских

паремийных номинаций со словом «добро» и сравнить их с восточными пословицами и фразеологическими оборотами с такой же базовой лексемой.

Значения фразеологизмов со словом «зло» показывают, что представление славян о зле отличается от представлений о нём, например, арабов. «Злейший враг», «злой умысел», «зло рок», «злой гений», «держат зло», «зло берёт», «из двух зол выбирают меньшее», «зловещая тишина», «судьба-злодейка» - в русском языке. Арабы определяют ЗЛО как недостаток, нехватку добра, как обобщённое название всех грехов и пороков. В арабской культуре, как и в других культурах, ДОБРО И ЗЛО абсолютные категории, но отношение к ним у восточного человека более фаталистичное. Правда, восточные пословицы о зле и добре позволяют сделать вывод, что у человека всегда есть выбор: творить добро или зло. Согласно тюркскому фольклору, если не делать зло, его можно избежать.

Многие русские слова с компонентом «мир» являются терминами философии. Без предварительной языковой подготовки, без работы над словообразовательными моделями оперировать словами «мировоззрение», «мироздание», «мироощущение», «миросозерцание», «миротворческий» и другими иностранцу трудно. Изучение данных слов позволяет не только разобраться с их значениями, но и получить определённое представление о философских категориях. Устойчивые выражения «на миру и смерть красна», «не от мира сего», «в мир иной», «сильные мира сего», «отпустить с миром» дают яркое представление о славянской ментальности.

В современных условиях глобализации, нестабильности и хрупкости мира очень важно понимать, что другие политические,

религиозные, мировоззренческие позиции далеко не всегда плохи. Они другие и имеют право на существование. Стабильность в мире возможна только лишь при паритетном сосуществовании разных народов, их культур, религий. Учат этому пониманию именно социально-гуманитарные дисциплины и, в первую очередь, русский (украинский) язык.

Литература

1. Скрібіна Т.О. Формування ціннісних орієнтацій у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарних дисциплін у студентів медичного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.О. Скрібіна. – Луганськ, 2010. – 20 с.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Слюсарь Н.А.

ГУ «Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины»

Выбор профессии – это одно из важнейших решений в нашей жизни. Чем больше абитуриент узнает о будущей профессии, тем меньше вероятность разочарования в дальнейшем. Именно профессия во многом определяет окружение личности, нормы, ценности, образ, правила и стиль его жизни. Не секрет, что сегодняшние украинские школьники, которым надо сделать свой выбор, могут назвать только несколько профессий, о которых они что-то знают. Проблема заключается в том, что будущим выпускникам наших школ негде ознакомиться с подобными вопросами, в отличие от иностранных граждан.

Как показывает практика, многие абитуриенты из восточных и африканских стран приезжают к нам на обучение в высших учебных заведениях уже после колледжа, некоторые со стажем работы, и лишь немногие сразу после школы.

Таким образом, цель данной статьи – определиться с наиболее приемлемым возрастом абитуриентов и студентов начальных курсов с самостоятельным выбором будущей своей специальности. Объектом данного исследования являются выпускники украинских школ, которые собираются поступать в высшие учебные заведения, и иностранные граждане, приехавшие на Украину на обучение. Предметом же выступает их осознанный выбор и успеваемость на данном этапе жизни.

Студенческий возраст является особым периодом в жизни каждого человека. Исследование закономерностей развития человека на данном этапе как периоде интенсивного ментального развития, выработка учебных профессиональных навыков, понимание роли студента, начало новой, «взрослой» жизни позволяет говорить нам об особенностях студенческого возраста.

В нашем обществе сложился стереотип, что вчерашние школьники обязательно должны сразу поступить в высшее учебное заведение для получения специальности. Казалось бы, это правильно. Ведь это период наиболее прогрессивного развития эстетических и нравственных чувств, становления характера и его стабилизация. Именно тогда наблюдается более высокая скорость интенсивной памяти и сосредоточенности. Ведь для обучения в высшем учебном заведении требуется высокий уровень разнонаправленного интеллектуального развития, а особенно – восприятия, памяти, представлений, внимания, мышления, эрудированности, кругозора

познавательных интересов, степень владения специфическим кругом логических операций и прочее. При понижении такого уровня вероятна компенсация за счет усидчивости, усиленной мотивации или трудоспособности.

Ни для кого не секрет, что большинство первокурсников на начальном этапе обучения испытывают огромные трудности. Переход школьников от аудиторного обучения до необходимости подготовки к самостоятельным занятиям часто происходит довольно трудно. Далеко не все из них справляются с преодолением этих проблем. В отличие от иностранных студентов они не способны конспектировать лекции, работать самостоятельно с учебными пособиями, извлекать знания из первоисточников, запоминать информацию значительного объема, лаконично излагать свои мысли. Лаконичность в изложении материала иностранными студентами объясняется тем, что они думают на родном языке, и мысли свои им приходится переводить.

Современные условия студенческого обучения в вузе представляет собой качественно новую систему отношений ответственной зависимости, в которой на первом месте находится потребность самостоятельного контроля своего поведения и эмоций, наличие того уровня свободы в организации собственных занятий и быта, что ещё до недавнего времени были им недоступны. Помимо этого, сложности приспособления к нынешним формам обучения довольно снижают умственную трудоспособность студентов. Моральная неподготовленность к формам обучения в высшем учебном заведении может способствовать моральной и психологической усталости, которая отрицательно сказывается на общем состоянии студента, рассеивает его внимание, ухудшает память и мышление, а без этого невозможна продуктивная образовательная деятельность.

Адаптация каждого студента протекает индивидуально. Девушки и юноши, которые имеют трудовой стаж, более легко и быстро приспосабливаются к новым условиям студенческого быта и жизни, в прошлом школьники – к академической деятельности. Для иностранных студентов трудности адаптации заключаются в изменении климата, условий быта и менталитета.

Поступление в высшее учебное заведение усиливает веру украинских молодых людей в свои силы и возможности, порождает надежду на интересную жизнь и светлое будущее. Вместе с тем на II-III курсах довольно часто возникает вопрос о верности выбора вуза, а соответственно, своей специальности и профессии. Довольно часто вуз и специальность для «своего ребёнка» выбирают родители. Кроме того, профессиональный выбор каждого человека определяют также и случайные факторы. Поэтому чрезвычайно важна профориентационная работа с будущими выпускниками, которой, к сожалению, в школах не отводится времени. Иностранные студенты уверены в своём прекрасном будущем и в новых перспективах, так как они осознанно выбирают себе будущую профессию.

В возрасте 25-30 лет отечественные студенты уже ясно понимают, что им нужно в жизни, и самостоятельно принимают решения, касающиеся будущей профессии. Некоторые уже даже успевают начать трудовую деятельность. На наш взгляд, эти студенты более усидчивы, исполнительны, с повышенным чувством долга, им присуща ответственность за достижения в профессиональной деятельности, отчетливее проявляется индивидуальный стиль умственной деятельности, проявляется интерес к научному поиску. К этому возрасту у человека уже более чётко определены жизненные планы.

От условий и качества организации учебного процесса на этом уровне во многом зависит будущее комфортное нахождение человека в последующей профессиональной деятельности, способность решать экстраординарные проблемы в коммуникативных и производственных ситуациях, кроме того субъектное пребывание и взаимосвязь с другими людьми. Необходимо создания условий для возникновения и поддержания у студентов интереса к процессу обучения и к самой образовательной деятельности – способность проявить в обучении ментальную самостоятельность и энтузиазм.

Значительную роль в появлении интереса к обучению играет построение проблемной ситуации, направленной на прогнозирование будущих трудностей профессии, которые они не могут преодолеть без наличия запаса знаний; встретившись с затруднениями, они осознают необходимость приобретения новых знаний или использование старых в сложившейся ситуации. Вызывает интерес лишь работа, которая требует регулярного напряжения.

Разрешение сложностей и преодоление неординарных ситуаций в учебной деятельности – одно из важнейших условий пробуждения интереса к ней как у отечественных студентов, так и у иностранных граждан. Сложность учебной задачи и учебного материала влекут за собой повышение интереса, лишь когда эта проблема посильна, преодолима, в ином случае интенсивно снижается интерес.

Разнообразными должны быть не только учебные материалы, но и приемы учебной работы. Вариация обеспечивается как столкновением студентов с различными объектами в процессе обучения, так и познанием новых сторон в этом же объекте. Уникальность материала является важнейшей предпосылкой появления интереса к нему. Но знание нового необходимо основывать на ранее имеющихся знаниях

студента. Приобретение уже имеющихся знаний – это главное условие появления интереса.

Поэтому, на наш взгляд, одной из главных задач организации работы на начальных курсах является разработка и применение методов оптимизации и рационализации самостоятельной работы. Но стоит учитывать, что вчерашние школьники не все умеют самостоятельно работать с книгой, а усадить их систематически заниматься на протяжении всего семестра ещё сложнее. Таким образом, изучение специфики студенческого возраста становится очень важной и неотъемлемой частью современной системы высшего образования.

Рассмотрим, как вариант, студентов, окончивших профессионально направленные колледжи. Большинство иностранных абитуриентов не только окончили колледж, но и успели поработать по своей специальности. Подобные абитуриенты являются более осведомленными в своей специальности за счет ознакомления с теорией и навыками практики по специальности за годы образования в колледже, что облегчает уровень восприятия информации в первые годы обучения в высшем учебном заведении. Таким образом, повышается порог психологической устойчивости, снимается стрессовый фактор, что влечет за собой ускоренную адаптацию к новым методам обучения в вузах.

В последние годы в Украине существует тенденция к открытию колледжей с углубленным изучением предметов профессиональной направленности при высших учебных заведениях. Вследствие этого еще «вчерашний» выпускник колледжа уже сейчас может предметно и структурировано излагать свои знания в специфике данной дисциплины на занятиях в вузе, демонстрируя свою осведомленность,

углубленное изучение определенной тематики и проблематики того или иного предмета, что выделяет подобного студента из числа других, получивших среднее образование без специализированной подготовки.

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ КАК СЛОВООБРАЗУЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ДЛЯ ИМЕН НАРИЦАТЕЛЬНЫХ

Ткаченко О. В.

Харьковский национальный медицинский университет

При переходе имени собственного в нарицательное довольно часто меняется семантика слова и его стилистическая принадлежность. Возникновение имен собственных зависит от социальных и исторических факторов. Именем собственным всегда называют конкретного, определенного персонажа. Когда определенность и конкретность исчезают, имя собственное переходит в разряд имен нарицательных. Например, всех русских солдат во время второй мировой войны называли Иванами, а немецких солдат – фрицами (от очень распространенного имени Fritz). Имена собственные переходят в разряд нарицательных в том случае, когда имя становится известным большинству членам языковой группы, или, когда имя собственное становится типичным для многих людей, похожих друг на друга. Так, в немецком языке именем Hans называют людей глупых, недалеких (сравним с русским Иван-дурак): Ich will Hans heißen, wenn das nicht stimmt – разг. «назовите меня дураком, если это не так», «да провалиться мне на этом месте». Именем Otto называют «маленького» человека, который не достиг высокого социального положения; schräger Otto – «мнительный, осторожный человек»;

vonwegenOtto – «никогда, ни за что на свете!» Но: DollerOtto – «смелый, храбрый человек». Имя собственное Liese стало нарицательным, когда речь идет о глупых, недалеких девушках (einedummeLiese – «дурочка», eineliederlicheLiese – «грязнуля», einvergesslichesLieschen – «рассеянная»).

Очень часто немецкие имена собственные выступают в роли постфикса и служат для образования новых слов. Постфикс – hans придает отрицательное значение словам Prahlhans (хвастливый), Faselhans (болтун, пустослов); постфиксfritze является словообразующим элементом в словах Bummelfritze (прожигатель жизни), Nörgelfritze (капризный, неинтересный), Bankfritze – банковская крыса (о работнике банка); с помощью постфикса – liese также образуются новые слова с негативным значением: Schlumpliese (неряха), Heulliese (плакса), постфикс – heini (уменьшительное от имени Heinrich) придает отрицательную коннотацию слову Brabbelheini (пустомеля).

В русском языке подобными словообразовательными элементами выступают имена собственные Егор и Кузьма. С помощью суффикса -ива- и приставки об- образуется глагол «объегоривать», а с помощью приставки под- образуется глагол «подкузьмить». История образования этих слов такова: когда-то на Руси работы в поле заканчивались в конце ноября. В день святого Егория (25 ноября) или в праздник святого Кузьмы (14 ноября) хозяин обязан был произвести расчет со своими работниками. Но очень часто хозяин обманывал работников, т. е. платил меньше, чем они заработали. Тогда и образовались слова «объегоривать, подкузьмить» как синонимы к словам «обмануть», «не выполнить обещание».

В некоторых пословицах и поговорках имена собственные выполняют роль абстрактного члена языкового коллектива и используются скорее для рифмы: Федот, да не тот – «не тот человек, не та вещь, которую искали»; хороша Маша, да не наша – что-то или кто-то недостижимый, малодоступный.

Таким образом, имена собственные могут выполнять функцию словообразовательных элементов и переходить в разряд имен нарицательных.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ – МЕДИКІВ

Фоміна Л. В., Скорбач Т. В., Калініченко О. В.

Харківський національний медичний університет

Грунтовні дослідження у сфері викладання української мови як іноземної знайшли своє відображення в науково – методичних працях таких дослідників як Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагуа, Б. Сокіл.

Останнім часом у медичному вузі здійснюється активна робота щодо організації вивчення української мови як іноземної. Рік тому українську мову вивчали лише студенти – першокурсники, а на цей час вивчають і другокурсники. Ми вважаємо, що важливим чинником ефективної підготовки іноземних громадян є мовна освіта. Мова – це невичерпний засіб спілкування під час адаптації у вузі та навколишньому середовищі. Дуже часто студенти, які закінчують підготовчі курси, мають різний рівень володіння українською мовою. Опитування іноземних студентів–першокурсників із далекого та близького зарубіжжя, які навчаються в медичному вузі, показало, що

майже всі вважають за необхідне отримати медичну спеціальність в Україні, послуговуватися навчальними посібниками, виданими українською мовою, користуватися фаховою науковою літературою, а також спілкуватися українською мовою в професійних ситуаціях. На нашу думку, студент – іноземець повинен оволодіти мінімальним лексичним запасом українських слів, щоб уникнути «культурного шоку».

Міжкультурна комунікація – це процес вербального й невербального спілкування між носіями різних мов і культур. Тому проблема викладання української мови як іноземної є актуальною та набуває все більшого значення. В успішній організації процесу навчання іноземних студентів значна роль відводиться викладачу. Більшість студентів приходять з мінімальними знаннями мови, тому важливо правильно мотивувати їх, зокрема зробити практичне заняття ефективним і цікавим. Тексти вправ слід присвячувати українській культурі та її історичному розвитку. Інформація про відомих українців – науковців, лікарів, поетів, композиторів, акторів, факти з історії України сприятимуть розширенню культурного кругозору. Знання культури українського народу, його традицій, історичного досвіду, менталітету сприятиме іноземному громадянину глибше пізнати мовну картину світу. Формування мовної особистості – це складний процес, що залежить від багатьох чинників. Оцінювання говоріння, читання вголос, побудову діалогу, аудіювання варто здійснювати індивідуально. Теми занять мають поглиблювати знання з української мови, а також розширювати загальний лексичний і термінологічний запас. Інтерактивні вправи, проблемно – пошукові завдання, життєві ситуації збагачують, урізноманітнюють, активізують навчальну діяльність. Як показує практика, студенти позитивно сприймають

нетрадиційні, зокрема інтерактивні форми проведення занять. Тому такі форми та прийоми навчання мусять бути в арсеналі викладача. Заняття у формі ігор є також ефективним методом викладання української мови іноземним студентам на всіх етапах навчання, зокрема арабських. Як правило, гра активізує розумову та мовленнєву діяльність студентів. В імітаційних іграх значна увага приділяється звукам, а саме: розпізнаванні, відтворенні, відмінності голосних, а також відмінності українських приголосних за твердістю та м'якістю, глухістю – дзвінкістю (ігри »Луна», «Угадай звук»). Імітаційна гра залучає студентів до декламування невеликих за обсягом віршів, скоромовок. Ця гра – легкий для заучування матеріал, що створює відчуття знання мови, правильно відтворити звукову послідовність, декілька разів промовити її, зберігаючи темп, ритміку, інтонацію мови. До графічної можна віднести ігри на встановлення звуколітерних відповідностей та на навчання техніки письма. Ці ігри дуже важливі, оскільки арабська графіка відрізняється від української. Наприклад, в арабській графіці немає різниці в друкованому та письмовому варіантах написання, немає великих літер, немає розділових знаків. Система арабського письма базується лише на приголосних звуках. Тому арабські студенти або пропускають голосні, або вставляють додаткові голосні (гра» Хто швидше допише (початок–кінець) слова?», «Пропущена літера», «Знайди кінець слова»). Зустрічаються також мовленнєві помилки тавтологічного характеру. Це повторення одного й того ж слова: іменників: « У мене є друг. Друг дуже гарний друг»; особових займенників 3–ої особи:» Я мрію стати лікарем, оскільки я люблю цю професію. Я переконаний, що так і буде»; дієслів: «У мене є подруга Емма. Ми ходимо в один університет. Ми ходимо разом у

гуртожиток. Ми ходимо одна до одної на каву». Напевно, тавтологія розповсюджена в мові іноземних студентів дуже широко.

На початковому етапі навчання необхідно навчити студентів користуватися двомовним словником, граматичними посібниками. Велику допомогу в опануванні мови фаху надають медичні словники та енциклопедії. Знання основ будь-якої професії розпочинається із засвоєння певної системи загальних і професійних знань, а також з уміння розв'язувати професійні завдання, тобто з опанування фахівцем наукового дискурсу професії, основою якого є мова. На практичних заняттях формується термінологічна компетентність студентів – уміння вести професійне спілкування із використанням термінів, дотримання нормативних вимог. Тому залучаємо студентів до роботи з науковими фаховими текстами, розширюємо їх термінологічні знання за допомогою різноманітних вправ. У роботі з текстами студенти укладають свої глумачні словнички наукових фахових термінів.

Отже, навчання української мови в медичному вузі розвиває в іноземного студента уміння вільно користуватися фаховою літературою, а також спілкуватися українською мовою в професійних ситуаціях. Чим глибшими будуть знання студента – іноземця, тим легше йому буде засвоювати нерідну мову.

**ПРИОРИТЕТ ПРАКТИКИ НАД ТЕОРИЕЙ В ИСТОРИЧЕСКОМ
НАСЛЕДИИ Я. А. КОМЕНСКОГО И В СОВРЕМЕННОЙ
МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Чернигова Т. Л., Кучма О. Б.

Национальный фармацевтический университет

Язык всегда являлся главным инструментом общения человечества, посредником, связывающим людей в единое общество. Известный чешский педагог Ян Амос Коменский (1592-1670) всю свою жизнь посвятил образованию и воспитанию человека, составляющего разумную часть природы в целом.

Сравним идеи Яна Коменского и современные методические представления об изучении иностранных языков. Свои взгляды Коменский изложил в работе «Новейшая метода языков». Автор приводит ряд дидактических указаний, которые, по его мнению, можно использовать в процессе обучения иностранным языкам:

- практическое овладение иностранным языком;
- первостепенная роль речевой практики в процессе обучения иностранному языку;
- приоритет речевой практики перед теорией языка;
- комплексное овладение всеми видами речевой деятельности
- иноязычная лексическая система;
- учёт родного языка в процессе усвоения неродного;
- учёт отдельных этапов усвоения иностранного языка и т.д.

Для современной теории обучения иностранным языкам в методике Яна Коменского к наиболее актуальному можно отнести принцип практической направленности иноязычного процесса обучения в целом. Этот основополагающий принцип логически вытекает из самой природы языка как средства общения. Коменский принял целевую установку: усвоить иностранный язык как средство, при помощи которого можно вступить в коммуникацию. В

современной методической терминологии данная целевая установка формулируется следующим образом: добиться в процессе изучения иностранного языка определённого уровня коммуникативной компетенции.

Практическое усвоение иностранного языка Коменский отстаивал очень требовательно и, вследствие этого, уделял данному аспекту чрезвычайное внимание, придавая ему первостепенное значение. Коменский хорошо понимал, что приобрести иноязычные речевые умения можно лишь путём разнообразных и многочисленных упражнений, развивающих отдельные виды речевой деятельности.

Учёные М. Рогаль и Э. Рогалева отмечают актуальность слов Я. Коменского и в наше время: «В процессе приобретения любого умения пусть практика стоит выше теории» [1, с. 103]. Очевидно, что Коменский признаёт приоритет речевой практики по отношению к теории, что созвучно с современными прогрессивными методами обучения иностранным языкам. «Цель обучения иностранному языку обуславливает круг ситуаций общения, преимущественную форму речевой деятельности (монолог, диалог), виды речевой деятельности, к которым должен быть подготовлен учащийся в результате общения» [2, с. 12].

Исследователи творчества Я. Коменского утверждают, что он не отвергал важности теоретических познаний в процессе усвоения иностранного языка. Он выступал за рациональное сочетание теоретических знаний и речевых умений в учебном процессе, одновременно подчёркивая, что изучение грамматики должно быть подчинено задаче практического овладения языком. М. Рогаль и Э.

Рогалева отмечают, что по мнению Коменского «...практика – самое надёжное средство к быстрейшему достижению успеха...» [1, с. 103].

Для ежедневной работы преподавателя это значит организовать практически ориентированное, непрерывное обучение иностранному языку, учитывая при этом необходимость поэтапного повышения его уровня в соответствии с выдвинутыми учебными целями. Все это позволит повысить уровень речевых умений.

Для организованного учебного процесса существует современный методический термин: взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. Этот подход не допускает в педагогическом процессе односторонности, приводящей к тому, что некоторые из видов речевой деятельности оказываются предпочтительными.

Некоторые современные лингвисты считают, что «нельзя построить практическую грамматику для преподавания русского языка как неродного. Лингвист должен компоновать материал несколькими способами, чтобы обеспечить потребности преподавания на разных этапах обучения» [3, с.147]. Наблюдая над практической деятельностью преподавателей, анализируя учебники и программы, лингвисты выделяют 3 этапа обучения иностранному языку: начальный, средний и продвинутый этапы.

Что же касается учения Я. Коменского, то одной из самых важных проблем он считал проблему усвоения иноязычной лексической системы: системы единиц, при помощи которой создаются более сложные речевые единицы – фразы и текст. Учёный убеждён, что усвоение иноязычной лексики – один из основополагающих компонентов всего процесса иноязычного обучения. Решающей фазой

этого процесса является семантизация лексических единиц, в основе которой, по Коменскому, лежит принцип соотношения вещей и слов.

Таким образом, Коменский считает, что языки легче изучаются из практики, чем из правил. И все же правила обосновывают то, что получено на практике. Система принципов Я. А. Коменского в обучении иностранному языку, оставаясь актуальной в течение многих веков, является плодотворной и на современном этапе развития иноязычного методического мышления.

УРОК – ЕКСКУРСІЯ ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ ПОЗААДИТОРНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

Шафоростова С.Г.

Харківський національний медичний університет

Сформована зріла мовна особистість інофону повинна не тільки керуватися мовними нормами а й володіти знанням соціокультурних особливостей мовного середовища. Тому вивчення російської мови іноземними студентами невіддільне від їх культурної та соціальної адаптації в чужій країні, а основні форми навчання російської мови як іноземної повинні бути доповнені лінгвокраїнознавчим підходом.

Акультурацію та соціалізацію іноземних студентів у новому середовищі слід починати із засвоєння інформації про країну навчання, де проходить не тільки мовна підготовка студента й в цілому його життя протягом кількох років навчання. Соціокультурні знання можуть існувати і фіксуватися в тексті, але насправді вони представлені, перш за все, у самому суспільстві.

Студенти, які прибувають до нової країни, повинні мати хоча б загальне уявлення про її географічне положення та політичні принципи, про соціальний устрій та економіку, про історію країни та її культуру. Ці країнознавчі знання обов'язкові для вторинної соціалізації інофону (про первинну соціалізацію мова йде, коли індивідуум акумулює в собі культурні та мовні цінності свого етносу і соціуму [1: 8]).

Засвоєнню інформації про країну навчання може сприяти така форма аудиторної роботи зі студентами-іноземцями, як урок-екскурсія на тему «Країна (місто), де я навчаюсь». Однак набагато більше значення для формування мовної особистості студента-інофона має атмосфера занурення у світ українських реалій - характерних для історії, культури, побуту, укладу українського народу, предметів, понять, явищ. Їх назви акумулюють у собі країнознавчі знання, необхідні для формування лексичного фону, без якого неможливо ані успішне засвоєння російської мови, ані осмислена комунікація в новому мовному середовищі. Фонові країнознавчі знання, на думку дослідників, існують у свідомості не самі по собі, а прив'язані ними до плану вираження слова, тобто до лексеми, утворюючи непотрібну частину другого плану (плану змісту) словесного знака.

Особливу роль відіграє наочність, яка найчастіше виступає ілюстрацією країнознавчого поняття і сприяє засвоєнню безеквівалентної лексики, прямо представляючи ті чи інші реалії. Відзначені відповідним національним або історичним колоритом, реалії унікальні і тому будуть легше сприйматися завдяки достовірності та яскравості їх зображення, доступності ілюстрації з точки зору форми.

Звичайно, знання, інформація передаються в актах мовлення, у текстах, але вони накопичуються, закріплюються, існують у словах, за кожним з яких стоїть лексичний фон, що виступає фіксатором великої інформації, індивідуальної і суспільної, яка передається в актах комунікації.

До країнознавчих відносяться відомості з різних соціальних областей - географії, історії, культури, політики. Це, головним чином, ті знання, які актуальні в масовій повсякденній свідомості середнього носія мови. Така інформація досить легко сприймається, запам'ятовується і в результаті формує, хоча і в загальних рисах, образ країни в цілому.

Урок-екскурсія «Країна (місто), де я навчаюсь» - ефективна форма аудиторної роботи з іноземними студентами ще й тому, що вона передбачає як попередню підготовку, так і подальше використання отриманих знань на навчальних заняттях. Самостійний пошук матеріалу, безсумнівно, допомагає глибше та осмисленіше сприймати іноземцями інформацію про країну, де проходить їх навчання.

Країнознавчі знання, засвоєні під час даного уроку, можуть використовуватися і в перспективі: вони стають основою для словникової роботи на заняттях з російської мови; вони можуть отримати розширення завдяки спеціально підібраним текстам; вони актуалізуються і збагачуються в курсі вивчення мови.

Література

1. Романенко М. А. Мовна особистість інофона і особливості її формування у китайських учнів / М. А. Романенко // Актуальні проблеми організації навчального процесу та навчання іноземних громадян у вищих навчальних закладах: зб. наук. статей / редкол. : С. І. Лебединський (відп. Ред.) [Та ін.]. - Мінськ, 2010. - С. 8-16.

РАБОТА С АББРЕВИАТУРАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Шубладзе О. Э., Френкель Е. В.

Харьковский национальный медицинский университет

Обучение иностранных студентов языку специальности в медицинских вузах — важнейшая составляющая содержания образовательного процесса, так как именно оно формирует предметную и профессиональную компетенции будущего врача.

В основе формирования умений и навыков профессиональной коммуникации лежит овладение научным стилем речи, для которого характерно использование определённых типов научного изложения, структурно-семантических особенностей, специальных конструкций. Одним из признаков научного стиля является употребление аббревиатур. Причем количество последних увеличивается с развитием науки: продуцируются новые понятия, отражающие новые знания, а следовательно, появляются новые номинативные единицы. Так, кажется, совсем недавно появилась аббревиатура «УЗИ», а сегодня она абсолютно привычна. С развитием рентгенологии возникли новые языковые единицы «КТ» и «ЯМР», «МРТ», которые отсутствовали в языке медицины 20 лет назад, и т.д.

Аббревиация как вторичная номинация призвана обеспечивать языковую экономию. Сегодня это явление переживает очередной подъём, о причинах которого говорилось выше. В среднем на одну страницу печатного текста нейтральной стилиевой окрашенности приходится 2-3 аббревиатуры, в научном тексте таким слов значительно больше. Причём сокращённые лексические единицы усваиваются языком (с закреплением в словаре) подчас быстрее развёрнутой номинации.

При обучении РКИ аббревиатуры требуют особо пристального внимания. Парадокс аббревиации в контексте преподавания языка как иностранного заключается в следующем: созданные как средство речевой экономии, сокращённые наименования требуют «двойной» работы над их усвоением. Если носитель языка может понять аббревиатуру, основываясь на речевой догадке и имеющемся словарном запасе, то иностранец должен сначала познакомиться с развёрнутой лексической единицей, например, «желудочно – кишечный тракт», чтобы понять аббревиатуру «ЖКТ».

Несмотря на то, что научный стиль речи наиболее интернациональный в силу общей терминологической базы латинского и греческого происхождения, огромный пласт языка медицины – это славянская лексика, не знакомая студенту-иностранцу. Трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты, изучающие русский как иностранный, можно разделить на две группы: те, которые возникают при формировании лексической базы и лексических навыков студента, и те, которые появляются при формировании лексических умений.

Базовой ступенью работы с аббревиатурами при обучении языку специальности является их семантизация, потому что от удачной презентации зависит незатруднённое узнавание новых лексических единиц при рецептивных видах деятельности и последующее правильное употребление при продуцировании собственного высказывания.

Из известных видов семантизации новой лексики (перевод, описание, показ, подбор синонимов/антонимов, использование контекста, поиск однокоренных слов и т.д.) для аббревиатур подходит, по большому счёту, только перевод развёрнутой лексемы. Реже можно

использовать описание. Очевидно, что нужны новые способы семантизации таких специфических единиц, которые облегчат их понимание и запоминание.

Следующим шагом в работе с аббревиатурами должно стать формирование навыков их употребления. Здесь стоит остановиться на таком важном моменте, как фонетическая коррекция и развитие произносительных смыслоразличительных навыков. Как известно, на продвинутых этапах обучения РКИ (а изучение языка специальности в основном происходит на продвинутом этапе) фонетике не уделяется должное внимание. Однако при работе с аббревиацией такой подход недопустим: некорректное произнесение полной языковой единицы может быть не воспринято слушающим - ошибочное, нечёткое произнесение аббревиатуры в лучшем случае затормозит процесс коммуникации, в худшем – прервёт его. Работа над произносительными навыками особенно важна в тех случаях, когда в состав аббревиатуры входят согласные, не свойственные родному языку студентов (шипящие, свистящие, «б» для арабоязычных, «в» для испаноязычных и т.д.): ГБ (гипертоническая болезнь), ДЦП (детский церебральный паралич), ЖДА (железодефицитная анемия), ЗППП (заболевания, передаваемые половым путём), ИБС (ишемическая болезнь сердца), ПНС (периферическая нервная система), ССЗ (сердечно-сосудистые заболевания), СХБ (синдром хронической боли), СХУ (синдром хронической усталости), ЦНС (центральная нервная система), ЧСС (частота сердечных сокращений) и др. Стоит добавить, что корпус медицинских аббревиатур огромен и содержит не только обозначения заболеваний и состояний, но и наименования возбудителей инфекционных заболеваний, термины в диагностике и лечении и т.д.

Виды речевой деятельности базируются не только на сформированных фонетических навыках, но и на лексико-грамматических, поэтому после фонетической «шлифовки» следует организовать тренировку разнопланового использования аббревиатур. Такие умения формируются с помощью языковых (прочитайте аббревиатуры, выделите аббревиатуры в тексте (как устном, так и письменном), сравните аббревиатуру и полное наименование) и речевых упражнений (замените в тексте полное название сокращённым и наоборот, заучите предложенные аббревиатуры и введите их в диалог, охарактеризуйте состояние пациента, используя аббревиатуры и т.п.).

Достаточное владение языком специальности невозможно без усвоения сокращённых наименований – медицинских аббревиатур, поэтому игнорировать явление аббревиации в процессе изучения русского языка как иностранного не стоит. Во время занятий по научному стилю речи необходимо оптимизировать работу по формированию рецептивных и продуктивных навыков использования сокращённых лексических единиц и минимизировать возникающие при этом трудности.

Литература

1. <https://cyberleninka.ru/article/v/obuchenie-ispolzovaniyu-abbreviatur-v-podgotovlennoy-nepodgotovlennoy-rechi-studentov>
2. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/337
3. <http://tapemark.narod.ru/les/136g.html>

СОВРЕМЕННЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Яценко А.А.

Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина

Современная система высшего образования в Украине ставит перед преподавателями новые задачи в вопросах профессиональной подготовки иностранных студентов. Русский язык для студентов из Европы, Азии и Африки. является одним из языков обучения наряду с украинским и английским. В связи с этим важной проблемой для методистов является изучение и совершенствование основных приемов преподавания русского языка как иностранного. Преподавателей волнует вопрос, как быстрее, эффективнее, разнообразнее и интереснее подать иностранным студентам учебный материал. Именно поэтому постоянно разрабатываются новые методы, приемы, формы обучения русскому языку как иностранному, создаются новые концепции.

Методика преподавания русского языка как иностранного исследует процесс обучения русскому языку, раскрывает закономерности усвоения различных сторон языка, определяет средства передачи знаний студентам, стремится найти пути эффективного обучения, в частности, определить цель преподавания языка, обосновать принципы обучения с учетом закономерностей усвоения фонетики, лексики, грамматики, правописания, учит выявлять недостатки в преподавании и преодолевать их. Необходимо не только познакомить студентов с системой русского языка, но и научить их общаться на русском языке как на профессиональные темы, так и в ситуациях повседневной жизни. Иностранные студенты должны понимать язык, а также правильно строить свое высказывание

в соответствии с речевой культурой собеседника. Поэтому вместе с изучением явлений языка, надо изучать особенности культур участников диалога, их характерные черты, сходства и различия. Изучение культурных традиций является частью процесса обучения иностранному языку. В процессе работы на занятиях иностранные студенты должны подтверждать и отстаивать свою точку зрения, аргументировать, анализировать содержание и находить пути решения обсуждаемой проблемы в процессе диалога. Таким образом, расширяются границы обучения, что позволяет оптимизировать сам процесс общения.

Обучение иностранных студентов, различных по психологическим характеристикам, религиозным убеждениям, возрасту и среде воспитания, требует поиска таких приемов обучения, которые дали бы возможность наиболее полно раскрыть способности учащихся и развивать их. С первого курса преподаватели готовят студента к общему восприятию языка на уровне, достаточном для восприятия лекций и чтения учебников, формируют общую лингвокультурологическую компетенцию.

Перед преподавателем русского языка как иностранного стоит задача не только максимально ознакомить студента с особенностями языка, но и сформировать общее восприятие национально-культурной среды. Это можно реализовать прежде всего через отбор соответствующего лексического материала, обработку текстов, способствующих повышению эффективности процесса обучения.

Опыт работы в этой области позволяет выделить несколько методик преподавания, среди которых наиболее эффективной является коммуникативная методика. Она позволяет в достаточно короткий срок сформировать определенный уровень языковой компетенции

студента через активное привлечение актуальных речевых ситуаций. Коммуникативный метод базируется на следующих общедидактических и методических принципах:

а) принцип речевой активности – предусматривает отбор речевого материала (фраза, текст), который активно используется носителями языка в процессе общения; б) принцип индивидуализации – главное средство создания мотивации при овладении языком; в) принцип функциональности – согласно этому принципу определяются функции говорения, чтения, аудирования и письма как средства общения; г) принцип ситуативности предусматривает признание ситуации как базовой единицы организации процесса обучения иноязычному общению; д) принцип новизны.

Без сомнения, ключевым на любом этапе изучения русского языка как иностранного становится овладение лексическим материалом. У иностранных студентов, которые учатся в высших учебных заведениях, постоянно возникает потребность в профессиональном общении в различных ситуациях. Целью коммуникации является установление контакта с собеседником, который осуществляется в форме беседы или диалога. Именно поэтому приоритетом в подаче учебного материала для нас является лексика, а потом – грамматика. Основой такого занятия должна быть устная речь. Её практикуют с первых минут урока. Изучение грамматических правил, заучивание слов является лишь средством для овладения устной речью, поскольку это лучший способ усвоения и закрепления любого материала.

В методике преподавания русского языка как иностранного выделяют два основных этапа изучения новых лексических единиц: 1) ориентированно-подготовительный – этап, включающий отбор, организацию и презентацию нового лексического материала; 2) этап

тренировки и усвоения лексических речевых навыков, который предусматривает работу над закреплением и активизацией лексических единиц в различных видах речевой деятельности.

В презентации нового лексического материала оказывается важным использование наглядного материала. В частности, в аспекте наглядности принято выделять три основных типа: предметную наглядность, которая реализуется через непосредственный показ предмета и название закрепленной за ним лексемы; изобразительную наглядность, которая реализуется через демонстрации рисунков, схем, видеоматериалов, которые позволяют воспринять определенный лексический материал; моторную наглядность, которая реализуется через описание действий и движений с их демонстрацией.

Одним из важных умений, которым иностранные студенты должны овладеть с первого года обучения русскому языку, является умение вести диалог (диалог-договоренность, диалог-обмен впечатлениями и мнениями, диалог-обсуждение и дискуссия). Самым сложным для овладения является диалог-обсуждение или дискуссия, когда собеседники стремятся выработать определенное решение, прийти к определенным выводам, убедить друг друга в чем-либо.

Итак, важный прием обучения русскому языку как иностранному – это метод обсуждения (дискуссия). Иностранные студенты имеют возможность общаться на профессиональные, страноведческие, социальные, бытовые темы.

Раньше в методике преподавания иностранного языка аудирование считали пассивным видом речевой деятельности. Только благодаря исследованию американских ученых Дж. Ашера и С. Крашена, идеи которых легли в основу популярных современных методик изучения иностранных языков (понимание – достижение –

воспроизведение), аудирование стало активным видом речевой деятельности.

В основе акта аудирования лежит учебно-речевая ситуация. Предметом ее является содержание текста для аудирования. Коммуникативное задание выражает цель слушания. Это узловые компоненты, которые определяют общение. Таким образом, используя метод аудирования, преподаватель не только учит иностранных студентов воспринимать речь на слух, но и развивает её.

Ролевая игра является активным методом обучения, средством развития коммуникативных способностей студента. Она связана с интересами студентов, является средством эмоциональной заинтересованности, мотивации учебной деятельности, выступает активным способом обучения практическому владению иностранным языком, помогает преодолеть языковой барьер, значительно увеличивает объем их памяти.

Эффективность и результативность процесса формирования иноязычной профессиональной компетентности зависит от удачного выбора и сочетания преподавателем соответствующих методик обучения иностранным языкам. Использование исследованных нами приемов позволяет создать на занятии условно коммуникативную ситуацию, которая помогает активизировать творческие способности студентов, развивает их мышление и формирует у них умения, необходимые для современного общества. При этом меняется парадигма обучения, больше внимания уделяется формированию навыков и умений исследовательской деятельности.

ПЕРЕЛІК УЧАСНИКІВ

Аль-Газо Н.В., зав. кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Антонович С. О., к. філол. н., викладач кафедри української мови, основ психології та педагогіки, ХНМУ

Баткіна М. В., викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Білик Н.О., ст. викладач, ХНЕУ ім. С. Кузнеця

Богун М.В., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов, ХНМУ

Боченков А.І., ст. викладач кафедри мовної підготовки, Центр міжнародної освіти, ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Брік Н.В., викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки, ХНФаУ

Вержаська О. М., к. філос. н., доцент кафедри української та російської мов як іноземних, Центр міжнародної освіти, ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Вінніченко С.Д., ст. викладач кафедри мовної підготовки, ХНУРЭ

Гетманець Г.О., доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Гіль С.І., викладач кафедри мовної підготовки, Центр міжнародної освіти, ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Гусарчук А.А., ст. викладач кафедри мовної підготовки, Центр міжнародної освіти, ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Дерев'янченко Н.В., к. філол. н., доцент, зав. кафедри латинської мови та медичної термінології, ХНМУ

Драч І.Д., к. філол. н., доцент кафедри ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України»

Дюрба Д.В., к. філол. н., викладач кафедри латинської мови та медичної термінології, ХНМУ

Жданова Т.О., викладач кафедри іноземних мов, ХНМУ

Живолуп В.І., ст. викладач каф. іноземних мов, ХДЗВА

Запорожець І.В., ст. викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Калініченко О.В., к. філол. н., доцент, викладач кафедри української мови, основ психології і педагогіки, ХНМУ

Карась А.В., ст. викладач каф. іноземних мов, ХДЗВА

Карцева М.Д., ст. викладач, ХНЕУ ім. С. Кузнеця

Кибенко Л. М., каф. іноземних мов, ХДЗВА

Клочко Т. В., ст. викладач, ХНУ ім. В.Н.Каразіна

Коваленко З.І., к. фарм. н., доцент, зав. кафедри фундаментальної та мовної підготовки, ХНФаУ

Козаровицька З.М., к. філол. н., доцент кафедри мовної підготовки, Центр міжнародної освіти, ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Козка І.К., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов, ХНМУ

Корольова О.В., ст. викладач кафедри історії та мовознавства УДУЗТ

Краснікова С.О., к. філол. н., доцент кафедри мовної підготовки, декан V факультету з підготовки іноземних студентів, ХНМУ

Кузнецова Н.В., к. філол. н., ст. викладач кафедри мовної підготовки, ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

Кулікова О.В., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов, ХНМУ

Кучма О.Б., ст. викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки, НФаУ

Лагута Т. М., к. філол. н., доцент кафедри української та російської мов як іноземних, Центр міжнародної освіти, ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Латишева О. С., методист, ст. викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки, ХНФаУ

Левицька Л.Г., ст. викладач, ХДАФК

Литовська О. В., доцент кафедри латинської мови та медичної термінології, ХНМУ

Макаренко Т.М., викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Матвєєва О.І., ст. викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки, ХНФаУ

Мельник Т.П., к. філол. н., доцент кафедри ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України»

Мельничук О.М., к. філол. н., доцент кафедри мовознавства, ІФНМУ

Мінакова Л.І., викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Мірошниченко Л.І., ст. викладач кафедри мовної підготовки, ХНУРЕ

Мірошнік Л. В., доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Мухортова О.Д., викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Овчаренко В.Г., ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Університету банківської справи

Перекрест М. І., викладач кафедри латинської мови та медичної термінології, ХНМУ

Петрова О.Б., к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов, ХНМУ

Позднякова Л.Є., ст. викладач кафедри мовної підготовки, Центр міжнародної освіти, ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Помазун О. В., викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Пономаренко І. В., ст. викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, УБС

Самолісова О.В., викладач кафедри української мови, основ психології та педагогіки, ХНМУ

Сєдьма Є.В., ст. викладач кафедри мовної підготовки, Центр міжнародної освіти, ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Ситковська М.І., ст. викладач кафедри історії та мовознавства, УДУЗТ

Сілевич Л.І., к. філол. н., доцент кафедри мовознавства, ІФНМУ

Скорбач Т.В., к. філол. н., доцент, викладач кафедри української мови, основ психології і педагогіки, ХНМУ

Скрябіна Т.О., кандидат пед. наук, доцент, Київ

Слюсар Н.О., к. філол. н., ст. викладач кафедри мовної підготовки, ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

Тарлева А.В., доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Тімонова Г.В., викладач кафедри іноземних мов, ХНМУ

Ткаченко О.В., викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Фоміна Л.В., к. філол. н., доцент, зав. кафедри української мови, основ психології і педагогіки, ХНМУ

Френкель К.В., викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Чернігова Т.Л., ст. викладач кафедри фундаментальної та мовної підготовки, НФаУ

Шафоростова С.Г., викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, зам. декана V факультету з підготовки іноземних студентів, ХНМУ

Шубладзе О.Е., викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян, ХНМУ

Яценко А.А., ст. викладач каф. мовної підготовки, Центр міжнародної освіти, ХНУ ім. В. Н. Каразіна

ЗМІСТ

<i>Аль-Газо Н.В, Тарлева А.В.</i>	<i>5</i>
<i>СЕМАНТИКА ТЕМПОРАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ В КОНТЕКСТЕ</i> <i>КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ ЧАСУ</i>	
<i>Antonovych S. O.</i>	<i>11</i>
<i>ROLE GAME AS ONE OF THE EFFECTIVE FORMS OF LEARNING OF</i> <i>UKRAINIAN LANGUAGE BY FOREIGN MEDICAL STUDENTS</i>	
<i>Брік Н.В.</i>	<i>14</i>
<i>МЕТОДОЛОГІЧЕСКИЕ И ПСИХО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ</i> <i>ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ</i> <i>ЯЗЫКОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ</i>	
<i>Вержаська О.М., Лагута Т.М.</i>	<i>19</i>
<i>РОЗМОВНИЙ КЛУБ ЯК ОДИН ІЗ ІНСТРУМЕНТІВ</i> <i>КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ</i>	
<i>Вінніченко С.Д.</i>	<i>25</i>
<i>ЦЕЛИ НАТУРНОГО УРОКА</i>	
<i>Гетманець Г.О., Мірошнік Л.В.</i>	<i>31</i>
<i>НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА</i> <i>ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ</i>	
<i>Гиль С.И., Гусарчук А.А.</i>	<i>32</i>
<i>ВЫРАЖЕНИЕ БЕЗЛИЧНОСТИ В НАУЧНОМ СТИЛЕ</i>	
<i>Дерев'яненко Н.В.</i>	<i>39</i>
<i>ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «ПЕРЕВЕРНУТОГО» НАВЧАННЯ</i> <i>НА ЗАНЯТТЯХ З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕДИЧНОЇ</i>	

ТЕРМІНОЛОГІЇ

<i>Драч І.Д., Мельник Т.П.</i>	<i>41</i>
<i>ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНИХ УМІНЬ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ (УКРАЇНСЬКОЇ) МОВИ</i>	
<i>Дюрба Д.В.</i>	<i>44</i>
<i>E-LEARNING ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ</i>	
<i>Zhdanova T.O., Timonova G.V.</i>	<i>46</i>
<i>IMPROVEMENT OF RHETORICAL SKILLS OF MEDICAL STUDENTS IN STUDYING A FOREIGN LANGUAGE</i>	
<i>Живолуп В.И., Карась А.В., Кибенко Л.М.</i>	<i>48</i>
<i>К ВОПРОСУ МОТИВАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ</i>	
<i>Запорожец И.В.</i>	<i>50</i>
<i>СОПОСТАВЛЕНИЕ КАК МЕТОД В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ</i>	
<i>Карцева М.Д., Белик Н.А.</i>	<i>53</i>
<i>МЕЖКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ</i>	
<i>Клочко Т.В., Левицька Л.Г.</i>	<i>58</i>
<i>ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ</i>	
<i>Коваленко З.И., Матвеева О.И.</i>	<i>65</i>
<i>ОТБОР УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ПО СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМ КРИТЕРИЯМ. СТРУКТУРИРОВАНИЕ И СМЫСЛОВЫЕ ВЕХИ ТЕКСТА</i>	

Козаровицкая З.Н.	68
<i>ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ГОВОРЕНИЕ И АУДИРОВАНИЕ)</i>	
Kozka I. K., Bogun M. V., Pertova O. B., Kulikova O. V.....	72
<i>ORAL PRESENTATION OF MEDICAL CASE HISTORY</i>	
Корольова О.В.	75
<i>КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВИ</i>	
Красникова С.А., Баткина М.В.	80
<i>РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ</i>	
Красникова С.А., Макаренко Т.Н.	82
<i>ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТИЛИ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИМИСЯ РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУПП</i>	
Кузнецова Н.В.	85
<i>ПРИМЕНЕНИЕ ЛОГИКО-СМЫСЛОВЫХ МОДЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ</i>	
Латышева О.С.	91
<i>НАУЧНЫЙ СТИЛЬ РЕЧИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ</i>	
Литовська О. В.....	94
<i>ТИПОВІ ПОМИЛКИ АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ</i>	
Мельничук О.М., Сілевич Л.І.	98

*ВИВЧЕННЯ ТИПОВИХ ОГРІХІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ З ПОБУДОВОЮ
СКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ У ДІЛОВИХ ПАПЕРАХ*

Минакова Л.И. 101

*ОБУЧЕНИЕ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ НА I-М КУРСЕ В ВУЗАХ
МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ*

Мирошниченко Л.И. 104

*ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИНЦИПА УЧЁТА РОДНОГО ЯЗЫКА
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОЙ ОРФОЭПИИ*

Мирошниченко Л.И. 111

*СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ*

Мухортова О.Д. 119

*ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ВО ВРЕМЯ АУДИТОРНЫХ И
ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ*

Овчаренко В.Г. 119

*НАОЧНІСТЬ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ З ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ*

Перекрест М.І. 122

МЕТАФОРИЧНИЙ СКЛАД ЛАТИНСЬКОЇ МЕДИЧНОЇ ЛЕКСИКИ

Позднякова Л. Е. 123

*УЧЕТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ*

Помазун О.В. 129

*ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ – АКТУАЛЬНАЯ
ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ*

Пономаренко И.В. 131

*СЛОЖНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ*

Самолисова О.В. 133

*ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК
ІНОЗЕМНОЇ ЗА МЕТОДИКАМИ СТВЕНА КРАШЕНА*

Седьмая Е.В. 137

*РЕФЕРИРОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ*

Седьмая Е.В., Боченков А.И. 139

*ПЕРЕВОД КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЁМ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ*

Ситковська М.І. 141

*ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ
ОДИНИЦЬ ІЗ СТРУКТУРНОЮ СЕМОЮ «ЛІКАР» В УКРАЇНСЬКІЙ
ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВІ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ)*

Скрябина Т.А. 146

*ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО
МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА–МЕДИКА*

Слюсар Н.А. 150

*ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
ЛИЧНОСТИ*

Ткаченко О.В. 156

*ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ КАК СЛОВООБРАЗУЮЩИЕ ЭЛЕМЕНТЫ
ДЛЯ ИМЕН НАРИЦАТЕЛЬНЫХ*

Фоміна Л.В., Скорбач Т.В., Калініченко О.В. 158

*ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ
СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ*

Чернигова Т.Л., Кучма О.Б. 162

*ПРИОРИТЕТ ПРАКТИКИ НАД ТЕОРИЕЙ В ИСТОРИЧЕСКОМ
НАСЛЕДИИ Я. А. КОМЕНСКОГО И В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДИКЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ*

Шафоростова С.Г. 165

*УРОК-ЕКСКУРСІЯ ЯК ОДНА ІЗ ФОРМ ПОЗААУДИТОРНОЇ
РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ*

Шубладзе О. Э., Френкель Е. В. 168

*РАБОТА С АББРЕВИАТУРАМИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ*

Яценко А.А. 172

*СОВРЕМЕННЫЕ ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК
ИНОСТРАННОМУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ*

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Матеріали Всеукраїнської науково – практичної конференції

«Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів»

Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції
17 квітня 2018 р.

Друкується в авторській редакції

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

Комп'ютерна верстка: Лисак В.Ф.