

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**



**МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

19 квітня 2019 року

Біла Церква
2019

УДК 811.161.2'243:378.016

Редакційна колегія:

Даниленко А.С., академік НААН, д-р екон. наук, ректор університету, голова оргкомітету.

Варченко О.М., професор, д-р екон. наук, проректор з наукової та інноваційної діяльності, заступник голови оргкомітету.

Димань Т.М., професор, д-р с.-г. наук, проректор з освітньої, виховної та міжнародної діяльності.

Борщовецька В.Д., доцент, канд. пед. наук, декан факультету права та лінгвістики.

Качан Л.М., доцент, канд. с.-г. наук, завідувач відділу аспірантури та докторантури, вчений секретар університету.

Царенко Т.М., доцент, канд. вет. наук, начальник відділу наукової та інноваційної діяльності.

Зубченко В.В., доцент, канд. екон. наук, начальник навчально-методичного відділу моніторингу якості освіти та виховної роботи.

Олешко О.Г., доцент, канд. с.-г. наук, координатор НТТМ університету.

Судика Н.В., відповідальний секретар, начальник редакційно-видавничого відділу.

Актуальні проблеми викладання української мови як іноземної:
Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 19 квітня.
Білоцерківський НАУ, 2019. 84 с.

УДК 811.161.2'243:378.147

БАРАН Н.А.

Білоцерківський національний аграрний університет

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Акцентовано увагу на ключових питаннях викладання української мови студентам-іноземцям: розробці та вдосконаленні навчальних програм, виданні нових навчально-методичних розробок, застосуванні комунікативного підходу до навчання, залученні студентів до позааудиторних занять.

Ключові слова: українська мова як іноземна, навчальні програми, навчально-методичні посібники, комунікативний підхід до навчання.

Приємно відзначити, що нині спостерігається піднесення престижу України та української мови у світі й, у зв'язку з цим – підвищення інтересу до її вивчення серед іноземних громадян. З цією метою при підготовчих відділеннях багатьох українських ВНЗ започатковано мовні курси, на яких студенти-іноземці мають змогу опанувати українську мову на рівні А2 або В1 – як це передбачено Державним стандартом 2018 р. [1], або ж студенти навчаються на основних факультетах вишів, вивчаючи додатково дисципліну «Українська мова як іноземна» чи «Українська мова за професійним спрямуванням». Залежно від кількості аудиторних годин, передбачених навчальними планами, створюються численні авторські навчальні програми, які проходять апробацію, вдосконалюються, викладачі мають змогу ділитися набутим досвідом. Таким чином, методика викладання української мови як іноземної активно розвивається. Залишаючись під впливом методики викладання російської як іноземної (як надбання з радянських часів), наука доповнюється новими навчальними посібниками, авторськими програмами та науковими розвідками, які присвячені різним аспектам викладання української мови в іншомовній аудиторії. 1993 року в Ялті відбулася перша Міжнародна наукова конференція «Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання», де науковці окреслили основні проблемні аспекти науки. На кафедрі українського прикладного мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка, де чи не вперше в незалежній Україні взяли за навчання іноземних студентів, періодично відбуваються наукові конференції, присвячені теоретичним і практичним аспектам викладання української мови як іноземної, видається збірник наукових праць, який масштабно висвітлює питання особливостей «організації процесу навчання української мови в чужомовній аудиторії, лінгвокраїнознавчі аспекти, проблеми міжкультурної комунікації, викладання фонетики, лексики, граматики, стилістики української мови, роль тексту, засоби формування комунікативної компетенції в процесі викладання української мови як іноземної» [8, С. 137–144].

Найважливішими проблемами у викладанні української мови як іноземної Л. Бей та О. Тростинська вважають такі:

- 1) диференціація іноземних студентів основних факультетів за категоріями залежно від напрямів навчання;
- 2) розробка для кожної категорії студентів програм курсу «Практична українська мова»;
- 3) адаптування програм курсів «Українська мова», «Ділова українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням» до комунікативних потреб і мовних можливостей іноземних студентів;
- 4) створення адаптованих підручників з названих курсів з урахуванням особливостей кожної категорії іноземних студентів;
- 5) впорядкування кількості навчального часу для вивчення того чи іншого курсу з української мови;
- 6) уніфікація форми підсумкового контролю (залік чи іспит [3, С. 42–49]).

Автори всіх навчально-методичних розробок акцентують увагу на необхідності комунікативного підходу до навчання, основною метою якого є адаптація іноземних студентів до українського мовно-культурного середовища, а також швидке подолання міжмовного бар'єру між комунікантами шляхом включення в мовленнєву практику на заняттях та в позааудиторний час. Викладачі діляться досвідом щодо підготовки навчально-методичних матеріалів й зокрема – укладання підручників з української мови як іноземної. На кафедрі українського та прикладного мовознавства Львівського університету імені Івана Франка, де широко викладають українську мову іноземним студентам О. Антонів, З. Мацюк, Г. Тимошик, Б. Сокіл, Н. Станкевич, О. Туркевич, О. Палінська, створені підручники та навчальні посібники, які стали основою для навчання іноземних студентів багатьох ВНЗ України [5, 315 с.].

Методикою викладання іноземної мови (зокрема й української як іноземної) на кожному занятті передбачено виконання чотирьох видів навчальної діяльності: аудіювання, читання, письмо, говоріння. Однак співвідношення цих видів роботи на різних заняттях може варіюватися залежно від теми, мети заняття, комунікативних потреб студентів та ін. З власного досвіду викладання звертаємо увагу на широке урізноманітнення видів роботи на заняттях, які викладач може застосовувати, послуговуючись власними творчими можливостями.

Беручи за основу навчальний посібник «Українська мова для іноземців»/ Барчук О. Г., Волкова О. М., Ворона Н. О. та ін.; за ред. Т. О. Дегтярьової. 3-тє вид. – Суми, 2018, викладачами кафедри славістичної філології, педагогіки та методики викладання Білоцерківського НАУ було підготовлено до друку «Практикум з читання», який містить 185 текстів та запитань за змістом для рівнів А1, А2, В1 [10]. Постійно ведеться робота з удосконалення навчальних програм, які б органічно поєднували вивчення лексики і граматики української мови та передбачали максимальну кількість комунікативних завдань. З цією метою підготовлено до друку «Додаток до навчального посібника з української мови як іноземної» (укладач Баран Н. А.), в якому особливе місце відведено діалогам, що моделюють життєві ситуації, а також творчим вправам.

Звертаємо увагу на розвиток та закріплення навичок грамотного та швидкого письма, оскільки студенти повинні вміти занотовувати лекційний матеріал на заняттях у майбутньому.

Отже, вважаємо важливими у викладанні української мови як іноземної такі питання:

- розробка детальних навчальних програм та їх вдосконалення;
- підготовка нових навчально-методичних розробок та навчальних посібників – як результат роботи;
- поєднання чотирьох видів мовленнєвої діяльності на кожному занятті;
- комунікативний аспект у викладанні та практична спрямованість навчальної діяльності;
- залучення студентів до позааудиторних занять (екскурсія до супермаркету, поліклініки, аптеки, до річки, приготування українських страв, участь у художній самодіяльності та культмасових заходах, спільні заняття з українськими студентами, презентації навчального закладу, окремих факультетів тощо);
- навчання грамотного письма.

Основною метою викладання повинно бути досягнення студентом бажаного рівня мовленнєвої грамотності – шляхом застосування оптимальних форм навчальної діяльності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Державний стандарт України «Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння та діагностика / Укладачі: Данута Мазурик (ЛНУ ім. Івана Франка), Олександра Антонів (ЛНУ ім. Івана Франка, ГО «Центр україністики»), Олена Синчак (Український католицький університет), Галина Бойко (НУ «Львівська політехніка», МІОК). 2018.
2. Антонів О. Українська мова для іноземців: Модульний курс В 1 – В 2 / Олександра Антонів, Любов Паучок. К. : Інкос, 2012. 272с.
3. Бей Л. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Бей Л. Б., Тростинська О. М. // Преподавание языков в высших учебных заведениях образования на современном этапе. Межпредметные связи. Научные исследования. Опыт. Поиски, № 12. Харків : ХНУ. с. 42 – 49 // <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/7.pdf>
4. Ключковська І. Мандрівка Україною: Українська мова як іноземна: навч. посібник / Ірина Ключковська, Олеся Палінська, Ольга Пташник, Оксана Туркевич, Богдан Сиванич, Галина Шміло. Львів : Дон Боско, 2012. 152 с.
5. Кочан І. Лінгвометодичні основи укладання підручників з української мови як іноземної / Кочан І., Мацюк З. // Теорія і практика викладання української мови як іноземної, №. 8. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2013. С. 315 – 323.
6. Палінська О. Крок – 1 (Рівень А1 – А 2) Українська мова як іноземна : книга для студента / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. Львів : Артос, 2011. 100 с.
7. Палінська О. Крок – 1 (Рівень А1-А2) Українська мова як іноземна : книга для викладача / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. Львів : Артос, 2011. 80 с.
8. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Вип. 4. Львів, 2009. С. 137 – 144.
9. Українська мова для іноземців: навчальний посібник / Барчук О. Г., Волкова О. М., Ворона Н. О. та ін. ; за ред. Т.О. Дегтярьової. 3-тє вид., стер. Суми : Університетська книга, 2018. 400 с.

10. Українська мова як іноземна. Тексти для читання : практикум для студентів підготовчого відділення / Укладачі : Світлана Дмитрівна Карпенко, Тетяна Миколаївна Рудакова, Ольга Дмитрівна Будугай, Інна Миколаївна Тимчук, Світлана Григорівна Погоріла, Наталія Юріївна Римар, Юлія Анатоліївна Чернобров, Наталія Анатоліївна Баран, Анастасія Ігорівна Кацалап. Упорядник текстів : С. Д. Карпенко. Біла Церква: ВПЦ БНАУ, 2018. 240 с.

УДК 811.162.2

БЕЦЕНКО Т. П.

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ ЯК ОДИН ІЗ РІЗНОВИДІВ НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті засвідчено спробу визначити сутність лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту. Обґрунтовано зміст та обсяг вказаного різновиду роботи, мету та завдання. Лінгвокультурологічний аналіз художнього твору представлено як вид інтелектуально-креативної діяльності в аспекті його народознавчих, етнографічних, фольклорних тощо зв'язків.

Ключові слова: лінгвокультурологія, лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту, рівні аналізу художнього тексту.

Лінгвокультурологія – нова галузь мовознавчої науки, що займається вивченням виявів культури народу в мові та мовленнєвій діяльності, розглядає способи, засоби і форми, якими "мова зберігає в лінгвокультуремах елементи культури й передає їх через тексти в суспільну мовну практику" [7, с. 61]. Сьогодні проблеми лінгвокультурологічних досліджень в Україні розглядають – С. Я. Єрмоленко, В. Жайворонок, Н. Данилюк, В. Калашник, М. Філон, Л. Мацько, О. Селіванова, Т. Беценко, в Росії – Н. Арутюнова, В. Костомаров, Ю. Степанов, Т. Толстая, М. Толстой, в Білорусі – В. Маслова, в Польщі – А. Вежицька, Є. Бартмінський. Сама собою постає потреба в актуалізації напрямів текстознавчих досліджень, орієнтованих на здійснення аналізу художнього тексту в лінгвокультурологічному ракурсі. Розв'язання цієї проблеми започаткувала Л. Мацько [2]. Акад. Л. І. Мацько означила напрями лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту, указала на основний термінологічний апарат.

Мета розвідки: висвітлити зміст, мету та завдання лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту як напряму креативно-інтелектуальної діяльності в аспекті сучасних текстознавчих студій.

Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту – багатоаспектний і різновекторний процес, що полягає у встановленні різноплощинних мовних ознак, які безпосередньо вказують на народномовне, лінгвоетнічне, країнознавче середовище, слугують засобами та фактичними доказами позначення етнічної дійсності, вирізняються національно-культурним забарвленням, скеровують на етноідентифікацію відтворених реалій в

уяві, мисленні реципієнта, слугують маркерами національної картини світу; у виявленні культурної (народознавчої) семантики лінгвоодниць різних рівнів та їх співвіднесенні з певною етнодійсністю; у з'ясуванні народознавчого колориту представлені в тексті інформації; у пошуку та описові специфіки реалізації в тексті рис ментальності мовлянина / автора.

Мету аналізу художнього тексту в лінгвокультурологічному ракурсі осмислюємо як цілеспрямований відбір, аналіз та опис різноструктурних мовних одиниць, що корелюють з певним етнокультурним простором, виступають характерною прикметою народного континууму – його духовно-матеріальної дійсності, позначені етномовним колоритом і продукують культурний фон тексту, ідентифікуючи його з окремим національним буттям, забезпечують відтворення картини світу етносу [1].

Завданнями лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту є:

- аргументувати етнокультурну спрямованість ідейно-тематичного змісту тексту;

- окреслити загальний культурний фон, оприявнений в тексті; встановити зв'язок тексту з певною культурою, етносоціумом, що реалізується у номінаціях предметів духовно-матеріальної субстанції; мотивувати з погляду канонів визначеної культури образно-сюжетну канву тексту, образи як складники етнореальної дійсності; виявити феномен мовної культури тексту з урахуванням ментальних позицій автора, контексту доби [2];

- розглянути стильову та жанрову належність тексту в аспекті етнокультурної, мовнокультурної, мовноестетичної реальності, у розрізі національних мистецьких традицій, культурно-естетичних настанов, норм, тенденцій ;

- пізнати мовнокультурну своєрідність тексту з урахуванням сфери спілкування і ситуації, на яку скерований його зміст, функцій тексту, фактора адресата, типу мислення, форми та типу мовлення автора [1];

- довести лінгвокультурну належність тесту на основі розбору його різносистемної мовно-образної організації; виявити засоби та способи відтворення (кодування) культурного феномену (етнодійсності) на зразках опису мовного матеріалу, спостереженого в тексті;

- зафіксувати різнорівневі мовні одиниці, що детерміновані певним культурним, культурно-мистецьким, лінгвокультурним континуумом і забезпечують відтворення національної дійсності в тексті; систематизувати, класифікувати та описати лінгвокультуреми, схарактеризувавши їх природу з урахуванням етимологічних, культурносемантичних, стильових та стилістичних етнофактів[2];

- проаналізувати мовно-естетичні знаки національної культури, засвідчені в тексті, як реалії інтелектуально-образної діяльності, як показники творчого духу;

- обґрунтувати роль лінгвокультурних одиниць як засобів генерування мовно-етнічної картини світу в художньому тексті;

- спробувати досягнути лінгвокультурні текстові одиниці як прикмети, відзнаки мовно-мисленнєвого творчо-діяльнісного пошуку індивіда, як

показники осягнення ним довкілля – рідного чи чужоземного, осмислити виняткову майстерність авторського відтворення етноконтинууму на прикладі актуалізації мовно-культурного матеріалу, схарактеризувати вправність та вміння письменника представити лінгвокультурну дійсність у художньому творі; [1]

- встановити емоційне забарвлення тексту, його естетику, зіставивши з канонами етнокультурної мовленнєво-етичної, мовленнєво-етикетної традиції.

Об'єктом лінгвокультурологічного аналізу художнього тексту визначаємо мовнокультурний феномен його мікро- та макроорганізації як монументальної, монолітної цілісності, що є фрагментом етнобуття, фактом і формою культурно-етнічної картини світу, реалією духовно-матеріальної життєдіяльності мовлянина (автора тексту, персонажа тощо), предметом – розбір зовнішньої та внутрішньої структури тексту з виявленням різноструктурних мовних одиниць, співвіднесених з визначеним етнокультурним соціумом, які постають характерними компонентами його мовно-побутової дійсності, слугують формуванню необхідного культурного фону [2].

Засвідчений напрям розумово-креативної, творчо-пошукової діяльності зараховуємо до різновиду філологічного розбору тексту, що водночас консолідує його лінгвостилістичний, власне лінгвістичний тощо аналізи.

Використання лінгвокультурологічного аналізу тексту спрямоване на глибинне пізнання мови як етнореалії в її художній реалізації.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Беценко Т. П. Аналіз художнього тексту: лінгвокультурологічний підхід. Записки з українського мовознавства. 2017. Вип. 24(1). С. 247 - 253. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/zukm_2017_24%281%29__33
2. Беценко Т. П. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту на уроці літератури. Вивчаємо українську мову та літературу. 2016. №19/21 С. 8 – 10.
3. Голянич М. І. Лінгвістичний аналіз тексту: словник термінів / М. І. Голянич, Н. Я. Іванишин, Р. Л. Ріжко, Р. І. Стефурак; ред. : М. І. Голянич; Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ: Сімик, 2012. 391 с.
4. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури. Інститут української мови НАН України, 2009. 352 с.
5. Жайворонок В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник. К.: Довіра, 2006. 703 с.
6. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси: навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. К.: Довіра, 2007. 262 с.
7. Мацько Л. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. Культура слова. 2011. Вип. 75. С. 56 – 66.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля. К., 2006. 716 с.
9. Степанов Ю. Константы: словарь русской культуры. М. : Академический проект, 2004. 992 с.

УДК 378.147:811.161.2'243-057.875(=134.2)

БОЙКО Л.П.

Запорізький державний медичний університет

**ІНФОРМАЦІЙНИЙ КОНТЕНТ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ІСПАНОМОВНИМ СТУДЕНТАМ З
ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ СИСТЕМНО-
СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ІСПАНСЬКОЇ МОВ –
ФОНЕТИЧНО-МОРФОЛОГІЧНО-СИНТАКСИЧНИЙ АСПЕКТ)**

Під час вивчення іноземної мови необхідно познайомитися з будовою мови: до якої сім'ї мов вона належить, яка абетка є основою цієї мови, іншими словами ознайомитися із системно-структурним базисом мови і краще це зробити у порівняльному сенсі. Порівнювати мову яка вивчається з рідною мовою, носієм якої являється студент який навчається. Саме порівняльно-структурний аналіз української та іспанської мов.

Актуальність тез, які мають метою розкрити іноземцям – носіям іспанської мови особливості флективних мов (на прикладі української) на відміну раніше зазначених нефлективних мов. Саме це дає можливість уникнути такого явища, як «інтерференція»: проникнення елементів та особливостей однієї мови у систему іншої мови.

Сім'я мов. Системно-структурний аналіз. Порівняльно-структурний аналіз. Інформаційний контент. «Interferenz» – проникнення.

Мова є дуже важливим засобом спілкування між людьми в усіх історичних спільнотах. Кількість мов народів земної кулі складає понад 2500.

Усі мови світу поділяються, за спорідненістю, на мовні сім'ї. Найбільш дослідженою та вивченою є індоєвропейська сім'я мов.

Вивчення іноземних мов і застосування їх як засобу отримання базової освіти для подальшого оволодіння професією дуже актуальне. Важливо звернути увагу на особливий інтерес до вивчення слов'янських мов, зокрема української мови, як іноземної.

Студенти з різних країн Близького Сходу, Індії, Азії, Латинської Америки вивчають українську мову з метою отримання освіти авіаторів, інженерів, лікарів. З кожним роком кількість іноземних студентів у закладах вищої освіти України зростає.

Для нас, викладачів практичної української мови як іноземної важливим є саме розуміння фонетичного аспекту мови, тому що люди різних національностей мають зовсім іншу артикуляційну базу.

Тим паче, що йдеться про дві різні гілки індоєвропейської сім'ї мов: слов'янську та романську, тому що вони виникли й розвивалися на різних континентах, у різних історичних умовах, на основі різних алфавітів: українська – на основі кирилиці, а іспанська (латиноамериканський варіант) – на основі латиниці.

З методичної точки зору необхідно звернути увагу на розкриття іноземцям граматичних особливостей флективних і нефлективних мов.

Флективні мови, до яких відноситься українська мова, мають такі граматичні категорії іменників і прикметників, як категорії відмінка, роду та

числа. На відміну від них, нефлективні мови не мають категорії відмінювання. Відмінкові закінчення виражаються в іспанській мові прийменниковими конструкціями.

Наприклад,

Це мій друг. Esto es mi amigo.

Я йду до свого друга. Voy a mi amigo.

Це дім мого друга. Esto es la casa de mi amigo.

Я хочу дати книгу моєму другу. Quiero dar un libro a mi amigo.

Рід іменників (один із аспектів) позначає артикль – означений (el, ella, ellas) та неозначений (un, una, unos).

Іменник множини в іспанській мові має закінчення «s»: подруга – подруги, amiga – amigas.

Також треба звернути увагу на послідовність слів у сполученнях іменник-прикметник в іспанській мові, бо ця послідовність відрізняється від українського варіанту.

Наприклад:

українська мова: велика. світла аудиторія;

іспанська мова: аудиторія велика і світла.

Усе вищезазначене дає можливість уникнути такого явища, як «інтерференція» під час вивчення нерідної мови. Значення цього терміну походить від німецького слова «interferenz». У лінгвістиці під цим терміном розуміють взаємодію різних мов, коли елементи та особливості однієї мови проникають у систему іншої мови.

Таким чином, інформаційний контент розкриває іноземцям-носіям іспанської мови особливості флективних мов (на прикладі української) на відміну від раніше зазначених нефлективних мов.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Виноградов В.С. Граматика іспанської мови. Москва: Вища школа, 1965. 451 с.
2. Пулькина И., Захава-Некрасова Е. Русский язык. Практическая грамматика. Москва: Русский язык, 1985. 607 с.

УДК 811.161.2'243 (477.87=511.141)

БОЙЧУК О.А.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ УГОРЦЯМИ (ТИПОВІ ГРАМАТИЧНІ ПОМИЛКИ)

Шляхом анкетування автор проводить спостереження, а відтак робить висновки щодо типових помилок, котрі найчастіше трапляються під час вивчення граматики української мови серед угорців, що навчаються та працюють в Україні. Зауважено, що найчастіше труднощі викликає граматична категорія роду та система відмінювання (зокрема родовий та знахідний відмінки), важким для усвідомлення є дієслівне керування, а також вживання прийменників. Проведені спостереження допоможуть викладачам добирати завдання, працюючи в угорськомовній аудиторії.

Ключові слова: українська як іноземна, угорці, Закарпаття, граматичні помилки.

У регіоні Закарпаття, з огляду на його локалізацію, проживають і угорськомовна меншина, і етнічні угорці, котрі навчаються або працюють в Україні. Оскільки особливості вивчення української мови угорськомовною меншиною уже поставали в центрі наукових зацікавлень [1], тому ми вирішили звернути увагу на групу угорців, які вивчають українську як іноземну. Відтак запропонована тема є актуальною та новаторською.

Мета повідомлення – провести анкетування та проаналізувати типові граматичні помилки у мовленні угорців Закарпаття.

Завдання – виокремити, згрупувати та пояснити типові помилки, яких допускаються угорці під час вивчення граматики української мови.

Анкетування, яке було проведене серед студентів-угорці, котрі вивчають українську як іноземну, засвідчує, що найчастіше труднощі викликає граматична категорія роду. Причиною такої помилки є відсутність поділу на роди в угорській мові. Наприклад, вирази *він працював, вона працювала, воно працювало* будуть мати один угорський відповідник – *ő dolgozott*. Звідси також помилки, що стосуються *узгодження прикметників (займенників) з іменниками*. Фіксуємо такі варіанти: *Покажіть, будь ласка, ця пуловер. Там стоїть машина. Яке вано гарне!*

Працюючи з угорцями, потрібно звертати увагу на граматичну категорію числа. Типовими є помилки, на кшталт: *Дайте, будь ласка, ці пальто. Ти розумієш ця слова?*

Доречно звертати увагу на систему відмінювання української мови. За спостереженнями, найчастіше трапляються помилки у вживанні форм *родового та знахідного* відмінків. Наприклад, *У мене нема адреса інститута (адресу магазину). Де можна купити карти області*.

Дотичним до відмінювання є дієслівне керування, що також викликає труднощі в угорців. До прикладу, *Я люблю дочці сусіда*

В окремих випадках фіксуємо помилкові варіанти вживання дієслівних форм: *«– Що вони роблять? – Вони сплють / спить / спали»*.

Надзвичайно важливо звертати увагу на особливості вживання прийменників в українській мові, оскільки в угорській мові такої частини мови не існує, а їх функцію виконують післяслова або суфікси. Зокрема, найчастіше помилковим є вживання Місцевого та Родового відмінків з прийменником *у/в*.

Отож, українська та угорська мови мають різне походження, структуру і функціонування. Це призводить до ряду граматичних помилок під час вивчення української як іноземної етнічними угорцями. Проаналізовані та подані труднощі в опануванні граматики доцільно враховувати викладачам, які працюють з угорськомовними студентами.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Берегсасі А., Черничко С. Викладати як іноземну? Проблеми викладання української мови в школах з угорською мовою навчання. *Теорія і практика викладання української як іноземної*. 2012. Вип. 7. С. 11–16.

УДК 81243:378.147:00477

ВАКАЛЮК Н. І., ТАРАСЮК А.М.

Білоцерківський національний аграрний університет

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МОВНОМУ ВНЗ

Дослідження присвячено специфічним характеристикам та перевагам технології змішаного навчання у процесі вивчення англійської мови студентами мовного ВНЗ в порівнянні з традиційними моделями навчання. У роботі проводиться порівняльний аналіз точок зору іноземних та вітчизняних дослідників у визначенні змішаного навчання, яке розуміється авторами як сучасний універсальний засіб навчання, що поєднує технології традиційного та електронного навчання й відповідає індивідуальним вимогам студентів. Запропоновано розглянути інтерактивність як принцип, що реалізується у навчальному процесі та надає можливість викладачеві ефективніше організувати процес навчання англійській мові, а студенту забезпечує залучення до активної комунікативної діяльності та створює високий рівень мотивації щодо засвоєння англійської мови.

Ключові слова: англійська мова, змішане навчання, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивність, онлайн середовище, комунікативна компетенція, традиційне навчання, саморозвиток, саморефлексія.

Деякі автори В. В. Роберт, К. Evelin, В. Oliver, J. Higgins, S. Papert, T. Russel та інші розглядають поєднання традиційних навчальних технологій з прогресивними інформаційними та комунікаційними технологіями як один з ймовірних засобів вирішення проблеми модернізації навчального процесу на основі інформатизації. Вважається, що blended learning (змішане навчання) на даний момент є одним з перспективних напрямків використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) у процесі навчання англійській мові у мовному вузі.

Термін blended learning (BL), як правило, розглядається як поєднання дистанційних, комп'ютерних та веб-орієнтованих технологій навчання, які інтегруються у навчальний процес разом з традиційними аудиторними (face-to-face) заняттями та методиками. Інструменти BL - це навчальна аудиторія, в якій студенти можуть мати вільний доступ до Інтернет ресурсів та мають можливість використовувати інше сучасне мультимедійне та цифрове обладнання у процесі навчальної діяльності. BL – це сучасний підхід до навчання англійській мові студентів-філологів, який дає можливість викладачеві застосовувати у навчальному процесі величезну кількість сучасних методів, методик та засобів викладання з метою поліпшити та розширити можливості для формування іншомовної компетенції студентів-філологів.

У науково-методичній літературі на сучасному етапі існує кілька термінів для позначення поняття «BL». Попри поширене використання у вищій освіті, багато авторів стверджує, що термін «BL» важко визначити (Oliver M., Trigwell K., 2005: 17-26), тому сьогодні ми не маємо остаточного

визначення цього терміну, іноді його називають «hybrid or mixed learning» - гібридне або змішане навчання (Stracke, 2007: 57-78); «e-learning» – електронне навчання (Shepard, 2005), або b-learning – змішане навчання (Banados, 2006: 533–550). Сміт та Куртин зробили спробу розрізнити деякі з цих термінів, використовуючи відсотки:

Web-enhanced learning – у процесі навчання використовується мінімальна кількість онлайн-матеріалів (наприклад, публікація навчального плану або зміст навчального курсу).

Blended learning – використовується значна кількість певних видів онлайн діяльності у традиційному навчальному процесі (face-to-face), але менш як 45 %.

Hybrid learning – онлайн діяльність займає 45–80 % аудиторного часу.

Fully online learning – 80 % або більше навчального матеріалу пропонується онлайн.

Деякі автори розглядають змішане навчання як поєднання традиційного аудиторного навчання та комп'ютерних технологій із застосуванням гнучкого підходу до навчання, у процесі якого враховуються переваги навчальних й тестових завдань в електронному середовищі, а крім того, застосовуються інші засоби, що поліпшують результативність роботи студентів та заощаджують аудиторний час (Stracke, 2007). Д. Пейнтер вказує на те, що змішане навчання – це угруповання формальних та неформальних засобів навчання (наприклад, навчальний процес в аудиторії, засвоєння теорії граматичного матеріалу з обговоренням, використовуючи технології чату, вебінару або електронної пошти) у єдину структуру. На основі аналізу науково-методичної літератури, можна зробити висновок, що більшість авторів вказують на те, що BL допомагає досягати навчальних цілей за допомогою поєднання різних засобів подачі навчального іншомовного матеріалу та об'єднаних курсів, які створюються із застосуванням сучасних веб-технологій, використовуючи «face-to-face» (традиційне навчання в аудиторії) та неформальне навчання, онлайн взаємодію, контрольовану навчальну діяльність студентів на основі їх самостійного вибору власної траєкторії навчання (Valiathan P., 2002).

М. Б. Хорн виділяє кілька моделей BL, які розподіляються по групах ґрунтуючись на засобах організації та подачі навчального матеріалу, яку функцію виконує викладач на занятті та де проводиться аудиторне заняття:

1) Face-to-Face Driver – навчальний процес, як правило, проходить в аудиторії та вимагає безпосередньої взаємодії з викладачем.

2) Rotation model – охоплює традиційне та онлайн навчання. У цьому випадку розклад ділиться та закріплюється між цими двома процесами навчання.

3) Flex model – взаємодія, як правило, відбувається тільки онлайн, контакт з викладачем можливий на вимогу, кожен студент має індивідуальний графік та завдання.

4) Online Lab – навчальний процес проходить онлайн в аудиторіях, які мають спеціальне обладнання та за участю тьютора.

5) Self-Blend learning – студенти мають можливість самостійно обирати онлайн курс навчання.

6) Online Driver – навчальний процес проходить у режимі синхронної або асинхронної взаємодії (Horn M.B., Staker H., 2011:17).

Організація курсу англійської мови на основі змішаного навчання вимагає високого професіоналізму від викладача, оскільки у цьому випадку він стає не тільки тьютором навчального процесу, який організовує самостійну діяльність студентів та результативну систему контролю, але й повинен безперервно підтримувати контакт зі студентами і в аудиторії, і в електронному середовищі. При складанні курсу викладачеві необхідно методично вірно організувати навчальний матеріал, визначивши, який матеріал буде використовуватися в аудиторії, а який – у дистанційному навчанні. Слід враховувати, який навчальний матеріал необхідно пояснити, а який опрацювати під час аудиторних занять; які саме навчальні матеріали та вправи необхідні й скільки часу потрібно різним студентам для розвитку своїх навичок; яку навчальну інформацію можливо інтегрувати в дистанційний курс, а який матеріал слід дати для самостійного вивчення. Навчальний процес слід організувати з урахуванням специфічних особистісних якостей студентів, відбору засобів навчання в аудиторії та на дистанційних заняттях, а також моніторинг та самоконтроль студентів. Ще одним важливим фактором є формування стійкої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, яка повинна підтримуватися впродовж усього навчального процесу. Викладач повинен стимулювати самоконтроль, заохочувати та розвивати різноманітні засоби продуктивної співпраці зі студентом.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. Теорія та практика змішаного навчання. Харків, 2016. 284 с
2. Banados E. A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. CALICO Journal.2006.№23/3. P. 533–550.
3. Horn M.B., Staker H. The Rise of K-12 Blended Learning. Innosight Institute. Public Impact, 2011. 17 p.
4. Oliver M., Trigwell K. Can ‘blended learning’ be redeemed? E-Learning 2/1. 2005. P. 17–26.
5. Shepard J. An e-recipe for success. EL Gazette312. 2005.
6. Stracke E. A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. ReCALL.№ 19/1.2007. P. 57–78.
7. Valiathan P. Blended Learning Models. URL: <http://www.learningcicuits.org/2002/valiathan> (дата звернення 10.02.2019).

УДК 378.096:81'342.3:004.032.6-028

ГРИНЬ Ю.В.

Запорізький державний медичний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЮ ФАХОВИХ ТЕКСТІВ НА ДОВУЗІВСЬКОМУ ЕТАПІ

У роботі описані особливості навчання аудіюванню фахових текстів на довузівському етапі. Проблемним питанням є використання мультимедійних презентацій як візуалізації текстів, що аудіюються. Ми пропонуємо форми доцільного використання таких презентацій без порушення головної мети заняття – формування адитивної компетенції.

Ключові слова: українська мова як іноземна, довузівський етап навчання, аудіювання, фахові тексти, мультимедійні презентації.

За даними Українського державного центру міжнародної освіти МОН України [1], в поточному навчальному році 66 310 іноземців з 147 країн світу отримують вищу освіту в нашій країні. Україна є привабливим освітнім середовищем з багатьох причин: демократичне та толерантне ставлення до іноземців, невисока вартість навчання тощо. Головною ж причиною, чому іноземна молодь вступає в українські виші, є висока якість освіти та можливість бути конкурентоздатними на ринку праці в подальшому.

Здобуття іноземцями вищої освіти в Україні починається з мовної підготовки на довузівському етапі навчання. Задача викладачів довузівського етапу – сформувати у майбутніх студентів мовну та мовленнєву компетенції, необхідні для подальшого вивчення фахових дисциплін. Зокрема, важливим є формування аудитивних умінь та навичок, тобто сприйняття іноземного мовлення на слух. Адже однією з форм навчання на основних факультетах є лекція, яка потребує вже сформованої аудитивної компетенції.

У цій роботі ми послуговуватимемося таким визначенням аудитивної компетенції: «це заснована на мовних знаннях, мовленнєвих уміннях і навичках здатність до сприйняття і розуміння інформації тексту, який аудіюється, а також готовність до активної переробки інформації, яка сприймається, що дозволяє формувати мовленнєвий досвід в ситуаціях іншомовного професійного спілкування» [2]. Окрім того, цей процес супроводжується низкою механізмів. Так, О.М. Соловова виділяє такі механізми аудіювання, як механізми сприймання мовлення, внутрішнього промовляння, пам'яті, осмислення, антиципації, а також звірення-впізнавання тощо [3]. Таким чином, аудіювання є досить складним видом мовленнєвої діяльності та потребує попередньої підготовки та навчання.

У Центрі підготовки іноземних громадян (далі – ЦПІГ) Запорізького державного медичного університету велика увага приділяється навчанням аудіюванню фахових текстів. На заняттях з аудіювання слухачі ЦПІГ навчаються на слух визначати нову інформацію у мікротекстах; обирати, що

з почутого є головною інформацією та несе найбільше змістове навантаження; складати план майбутньої лекції, записувати ключові слова кожного змістового блоку тощо. У Центрі розроблений комплекс мультимедійних презентацій до таких занять.

Втім, використання мультимедійних презентацій на заняттях з аудіювання є проблемним питанням, адже важливо поєднати аудіальне та візуальне сприйняття інформації таким чином, щоб заняття не втратило своєї головної мети – формування та розвиток аудитивних умінь і навичок, та не перетворилося у переписування головної інформації текстів зі слайдів.

З іншого боку, не варто взагалі відмовлятися від використання мультимедійних технологій на заняттях з аудіювання. Так, на нашу думку, найбільш продуктивною мультимедіа-презентація є на таких етапах заняття:

- *введення нової лексики*: у презентаціях, розроблених у ЦППГ, вся лексика подається з перекладом на 3 мови: англійську, французьку та іспанську, що обумовлено контингентом іноземців, які навчаються у ЦППГ;

- *презентація нових лексико-граматичних конструкцій або актуалізація вже відомих*: технічні можливості програми Power Point дозволяють зацентувати увагу на суб'єктно-об'єктних відношеннях у різних конструкціях, на зміні суб'єкту та об'єкту залежно від конструкції тощо;

- *систематизація почутої інформації*: представлення інформації мікротекстів / повних текстів у вигляді схем та таблиць з метою навчання майбутніх студентів складати конспект лекції, правильно і логічно компонувати та швидко записувати головну інформацію;

- *візуалізація складних медико-біологічних понять, наочна демонстрація процесів та явищ, про які йдеться у тексті*: наприклад, малюнки «Плазма крові», «Формені елементи крові», «Будова клітини»; відеоролики «Фагоцитоз», «Механізм дихання» тощо.

Отже, використання мультимедійних презентацій на заняттях з аудіювання фахових текстів є доцільним лише в якості додаткового джерела інформації з метою більш точного розуміння фактичного матеріалу та може використовуватися лише у випадках, коли це не заважає сприйняттю та розумінню інформації на слух.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Український державний центр міжнародної освіти Міністерства освіти та науки України. URL: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>

2. Бредихина И.А., Рожина Т.Д., Степанова О.С. Аудирование иноязычных текстов академического характера в условиях профессиональной подготовки студентов магистратуры и аспирантов / И.А. Бредихина, Т.Д. Рожина, О.С. Степанова. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/4209/1/povr-2016-04-16.pdf>

3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – С. 129-132.

УДК 378.015.3:005.32:811.161.2'243:37.091.212-054.6

ДАНИЛЕНКО Л.В.

Запорізький державний медичний університет

**МОТИВАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ЗРОСІЙЩЕНОГО МОВНОГО
СЕРЕДОВИЩА (на прикладі груп індійських студентів англомовної
форми навчання)**

У статті порушуються проблеми зацікавлення іноземних студентів вивченням української мови. Визначаються шляхи мотивації в умовах домінування російської мови в південно-східному регіоні України. Вказано на ефективність роботи у площині емоційного пізнання світу. Проаналізовано роль взаємолінгвістичного проникнення (зв'язок української мови і санскриту), міжкультурної комунікації (питання музичного мистецтва) та взаємоповаги на рівні духовності. Акценти поставлені на особливостях навчання студентів з Індії. Звернено увагу на значення громадянської позиції викладача, його ставленні до рідної мови

Ключові слова: українська мова, санскрит, міжкультурна комунікація, духовні зв'язки, мотивація.

Мовно-культурним феноменом останніх років можна вважати зацікавлення іноземців вивченням української мови. Для студентів інших держав, які здобувають фахову освіту в Україні, це стало ще й необхідністю. Проте в умовах південно-східних регіональних суперечностей, пов'язаних із перевагою російськомовних комунікативних процесів, відвертого спротиву чи небажання і неготовності спілкуватися українською гостро постає питання мотивації до вивчення іноземцями української мови. Ця проблема виявляє себе в різних аспектах, а саме: в повазі до держави України, в престижності навчального закладу, у сприйнятті національно-культурної ідентичності українців. Зацікавлення людини будь-якою діяльністю відбувається на емоційному рівні у певному психологічному стані. Такі підходи особливо ефективні в роботі з індійськими студентами.

Україна та Індія – територіально віддалені держави. Мова, етикет, фольклор, народні ремесла, одяг, кулінарні традиції індійців та українців, здається, не мають нічого спільного. Однак, із давніх-давен на рівні підсвідомості і загадковості у стосунках цих двох народів закладено спільний код розвитку. Недарма за останній час у концепції Стародавньої України з'явилося багато обґрунтованих досліджень щодо впливу наших предків на розвиток індійської цивілізації. В. Даниленко, С. Наливайко, С. Плачинда, Ю. Шилов та ін. переконують, що в другій половині II тисячоліття до н.е. в Індію переселилися племена з території стародавньої України. «Україна й Індія – рідні сестри. У них одна мати – Оріана (Стародавня Україна), – пише С. Плачинда» [1, 64].

У сучасних українських наукових колах лінгвістів, істориків, археологів, релігієзнавців, філософів широко обговорюється питання походження Вед – священних книг індуїзму, як «ключа до розгадки і відновлення культури наших попередників українців» [2]. Можна багато дискутувати з приводу таких теорій, але мовний зв'язок українців та індійців є очевидним. Доказом

цього є спорідненість української мови і санскриту, а відповідно й деяких регіональних індійських мов. За умов лінгвістичного взаємопроникнення інтерес іноземних студентів до вивчення української мови посилюється.

Індійські мови дуже давні і досить самодостатні. Двадцять три мови є офіційними і функціонують в усіх сферах життєдіяльності: в державних структурах, навчальних закладах, в засобах масової інформації. Ставлення індійців до рідної мови заслуговує на велику повагу. З огляду на це викладачеві варто усвідомити відповідальність за навчання іноземців, виявляти свою любов до українського слова. Технічність і штучність у викладанні не дадуть позитивного результату. Атмосфера української духовності і щирості, створена для задоволення потреби вчити мову, має бути набагато вагомішою, ніж перевага російського мовлення поза аудиторією. Студенти будуть навчатися ефективніше, якщо відчуватимуть сильну патріотичну позицію викладача, якщо розумітимуть, що вивчення мови держави, в якій вони здобувають освіту, – це гідна справа.

Індійські студенти високоморальні, шанобливі до держаних цінностей, історії Індії, національних лідерів, дуже чутливі до розуміння музичного мистецтва, емоційні у сприйнятті краси навколишнього світу. У більшості студентів, зокрема й тих, які навчаються в медичному університеті, добре розвинений хист до малювання, співу, танців, гри на музичних інструментах. Духовність – це основна ментальна ознака індійців. Філософ, письменник, митець Шрі Чинмой наголошував, що Індія «живе в душі, живе із душі і для душі» [4, 51]. Тож налагодження комунікативних, освітніх, культурних стосунків з індійськими студентами повинно вибудовуватись на основі духовних пріоритетів.

Пропонувати індійцям пізнати українське буття слід за умов взаємозв'язку з їхнім рідним світом. При цьому можна зіткнутися з міжкультурним конфліктом, навіть «культурним шоком». Відомо, що мовні помилки частіше сприймаються доброзичливо, а культурні викликають непорозуміння і навіть образу. Тому до іншої культури потрібно ставитися з повагою, а свою пропонувати обережно і вдумливо.

Практика підказує, що індійці не завжди проймаються популярними українськими піснями. Звучання української музики відрізняється від інтонацій індійських мотивів. Індійській музиці не притаманний певний канон розміру, розрахунку нот, ритму і т.п. Свара (звук, нота) «знаходиться за межами фізичного звуку» [3, 61]. Зіставляючи індійську музику з англійською, а отже і європейською загалом, Шрі Чинмой зауважував: «Якщо вже ми, індуси, починаємо душевно співати, то забуваємо про рахунок і земні виміри; у цей час ми маємо справу з Вічним часом» [4, 140]. Тож несприйняття індійцями мелодики звуків української музики пояснюється особливістю слуху, чутливого до звуковисотних розрізень тонів. Індійські студенти дуже чутливі до живого виконання українських пісень, особливо народних, в яких збережено код нації. Можливо, розуміння української народної мелодики пояснюється давньою духовною спорідненістю, закладеною в піснеспівах, принесених аріями в Індію.

Особливістю індійської молоді є вміння висловлюватися послідовно, ґрунтовно, переконливо, емоційно. Вони вправно володіють кількома мовами, в кожній з яких своя специфіка словобудови, лексичного багатства, синтаксису, графіки тощо. Завдяки широкому діапазону в мовній практиці, природному чуттю мови, гнучким мовленнєвим навичкам індійці готові вивчати й українську мову. Це ще один вагомий мотивуючий аспект.

Використання іноземцями української мови в зросійщеному середовищі викликає певну реакцію населення – здивування, схвалення, насмішку, зніяковіття, обурення. Відповідно до ситуації студенти потребують моральної підтримки і заохочення. Варто пояснити важливу роль самих студентів у мовному вихованні вітчизняних громадян. Це своєрідна парадоксальна місія в утвердженні українського слова в Україні. Мотивом до вивчення української мови в російськомовному середовищі для іноземців є перш за все повага до України.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Плачинда С. Лебедя. Як і коли виникла Україна : есе. вид. 4-те. Івано-Франківськ: «Місто НВ», 2012. 160 с.
2. Ступніков О. Веди й Україна
3. <http://vedic-culture.in.ua/old/books/V&U.html>
4. Рагхава Р. Менон. Звуки индийской музыки. Путь к раге / пер. с англ. и коммент. А. М. Дубянского. М, 1982. 80 с., ил.
5. Шри Чинмой. Индия, моя Индия : Вершины гордости Матери Индии / перев. с англ. А. Бейсова ; под ред. Прачесты. Харьков, 2010. 192 с.

УДК 378.147

ДЕМ'ЯНЕНКО О.О.

Білоцерківський національний аграрний університет

СОЦІОКУЛЬТУРНА СФЕРА СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ: ПРОБЛЕМИ І ВИКЛИКИ, ПРАКТИКА

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти організації навчання української мови для іноземних студентів, результати якого впливають на позитивну соціокультурну адаптацію їх до життя в Україні. Зазначено про те, що ефективність навчання української мови іноземними студентами пов'язане як з мовленнєвими, так і психологічними чинниками. Аналізуються психологічні бар'єри й способи їх подолання у ході навчання. Визначено методичні чинники, які сприяють формуванню мовленнєвої компетентності іноземних студентів і їхній соціокультурній адаптації в Україні.

Ключові слова: навчання іноземних студентів в Україні, соціокультурна сфера спілкування, українська мова, комунікативна спрямованість, педагогічна адаптація, культуровідповідна мовленнєва діяльність.

Для вищої освіти в Україні гострої актуальності набуває проблема навчання іноземних студентів, адже процес збільшення частки їх у закладах освіти стрімко зростає. Значна частина студентів, які бажають здобувати освіту в Україні, є представниками країн інших соціокультурних сфер спілкування (Туркменістан, Індія, Нігерія, Ірак, Китай, Йорданія, Марокко,

Пакистан, Камерун тощо). Причини вибору ними саме України для навчання (за даними локальних соціологічних опитувань, анкетувань) є різні: вартісна доступність навчання, умови проживання, кліматичні умови, відсутність вступних іспитів, можливість вибору мов навчання тощо. Проте, потрапивши в Україну з іншого середовища, іноземні студенти можуть мати не лише мовленнєвий бар'єр, а й опинитися в «соціокультурному вакуумі», не маючи психологічної готовності до сприйняття іншого середовища. З огляду на це соціокультурний контекст вивчення української мови іноземними студентами має велику значущість.

Теоретичне осмислення поняття «соціокультурна сфера спілкування», «соціокультурна діяльність» (за Н.Кочубей) як діяльність двовекторна (соціум і культура) передбачає «процес залучення людини до культури та активного його включення в цей процес, який здійснюється суспільством та його соціальними інститутами» [6, 17 с.]. У педагогічному контексті – це система можливих засобів і форм активного впливу навчального середовища на навчання й розвиток суб'єкта освіти. Кінцева мета такого впливу – активне функціонування особистості в конкретному соціальному середовищі.

У напрямі вивчення іноземних мов це питання широко досліджувалося (у працях Р.Гришкової, Ю. Запорожцевої, Т. Колодько, В. Манакіна, С. Козак, Н. Кіш та багатьох інших) [4–5; 7]. Зокрема, у дослідженні Т. Колодько визначено змістові компоненти соціокультурної компетентності для вивчення іноземної мови – країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні; здатність до організації мовленнєвого спілкування відповідно до прийнятих у носіїв мови соціальних норм поведінки; дотримуватись мовних норм, національно зумовлених особливостей [5, с. 17]. На наше переконання, ефективність засвоєння означених компонентів у навчанні іноземними студентами української мови пов'язане як з мовленнєвими, так і психологічними чинниками. Адже соціокультурна ситуація спілкування у цьому разі є фактом міжкультурної комунікації в умовах входження суб'єкта в новий інонаціональний простір.

Цій проблемі наразі присвячено низку актуальних науково-практичних досліджень (В. Дорда, Т. Погода, А. Гелецька та ін.), публікацій у медіаресурсах (STUDWAY, GLOBAL UKRAINE), статистичних звітів і локальних опитувань [1–3;8–9]. Окреслимо проблемне поле обговорення в них:

- добір оптимального змісту соціокультурного компоненту, засобів і форм навчання, освітніх ресурсів і навчально-методичних матеріалів з метою формування культури спілкування в іншомовному соціокультурному середовищі;
- вивчення психологічних чинників, а також пошук шляхів подолання бар'єрів у вивченні української мови іноземними студентами (регіональні та національний аспекти);
- дослідження методів і засобів формування культури міжнаціонального спілкування, розвиток навичок «діалогу культур»;
- усебічний розвиток практики міжкультурної комунікації.

Виходячи з пропонованого, стратегічними освітніми і методичними аспектами ефективного навчання іноземних студентів є такі:

а) комунікативна спрямованість навчання (ситуативність, інтерактивність, медіакультурна актуальність);

б) комплексність мовлення як взаємодія всіх видів діяльності; взаємозв'язок усіх аспектів мови – фонетичного, лексико-граматичного;

в) економність, водночас і поліфункціональність мовлення викладача з метою створення на занятті україномовної атмосфери (функції мотивації, навчання і соціокультурного розвитку – до 10 % часу, решта – мовлення студентів);

г) різноманітність форм організації навчання – від синхронних і колективних до індивідуальної (консультативної).

Отже, з метою педагогічної адаптації студентів у нове навчальне середовище рекомендовано здійснювати пошук оптимального змісту, методів і форм роботи, за допомогою яких вдалося б «попереджати, пом'якшувати та усувати негативні наслідки дезадаптації» [1, 62 с.]. У навчальних ситуаціях це стосується опанування тем щодо: національних звичаїв і страв, традицій і сталих елементів культури, побуту; поведінкових і мовленнєвих норм перебування у громадських місцях (харчування, проживання, лікування, сервісного обслуговування тощо); національних стереотипів і культурних фреймів, елементів художньої культури України. У позанавчальних – опрацювання відповідних обраних тематиці ситуативних вправ як варіантів поведінки, а також – екскурсії, спортивно-масові та культурні заходи. При цьому важливо залучення до цих заходів як студентів іноземних, так і українських.

З метою зняття психологічних бар'єрів вивчення української мови представниками однієї етнічної групи рекомендовано використання етнопедагогічних концепцій, які дозволяють формувати свідоме ставлення студентів до ментальних відмінностей у мовних картинах світу – рідній та інонаціональній [1]. Це виявлятиметься як у доборі спеціальних текстів поведінкового характеру, обговорення поведінкових норм у новому середовищі, реалізації прийомів співнавчання за принципами «рівний – рівному», «діалогу культур». У такому разі сприйнята спочатку інша культура як «чужа» може осмислюватися іноземними студентами як просто «інакша», незвична. При цьому формуватиметься толерантність сприйняття україномовного середовища, мотивація вивчення української мови, стимулювання культуровідповідної мовленнєвої діяльності.

Не менш актуальним залишається питання формування в Україні толерантного навчального середовища до представників інших рас, етносів, релігій, в якому соціокультурна адаптація іноземних відбуватиметься якнайшвидше.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Гелецька А. Соціально-культурна адаптація іноземних студентів у процесі вивчення української мови. АПСНІМ : Мовознавство, літературознавство. 2015. №1(5). С.59-64

2. Дорда В.О. Американський студентський слег: лінгвокогнітивні аспекти. Вісник ХНУ. 2013. С.135.
3. Дьомочко М. Чим українська освіта приваблює іноземців. GLOBAL UKRAINE. 03.06.2016. URL: <https://global-ukraine.com/2016/06/chym-ukrayinska-osvita-pryvablyuyue-inozemtsiv/>
4. Кіш Н.В. Соціокультурний аспект проблеми формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх інженерів. Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія : Педагогіка, соціальна робота. Випуск 23. С.48-50.
5. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед.н. : 13.00.04. К., 2005. 24 с.
6. Кочубей Н.В. Соціокультурна діяльність : навчальний посібник Суми : Університетська книга, 2015. 122 с.
7. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація. К. : Академія, 2012. 284 с.
8. Погода Т.А. Міжетнічні відносини у студентському середовищі. Міграційна політика та етнічні проблеми . 2010. С.95.
9. Юркіна В. Сповідь іноземця: як це – жити і навчатися в Україні? STUDWAY. 10.01.2016. URL: <https://studway.com.ua/inozemci-v-ukraini/>

УДК 801.357 378.147.016

ЗАХАРКІВ І. М.

Технічний коледж Тернопільського національного технічного університету ім. І. Пулюя

TEACHING GRAMMAR OF UKRAINIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE: COMPARATIVE ANALYSIS

The article attempts to outline the main differences in grammar between Ukrainian and French languages on the example of nouns. The features of teaching Ukrainian grammar to foreign students, including French-speaking students, who study at the preparatory department of the Technical College, have been considered. The comparative analysis of gender of nouns of Ukrainian and French languages has been carried out. On the basis of this analysis, the difficulties that arise in the study of the nouns' gender, as well as the problems of reinforcing grammar skills of the Ukrainian language and the typology of mistakes made by foreign students at the preparatory department have been identified.

Key words: Ukrainian language as a foreign language, grammatical links, gender of nouns, endings of genders, method.

Today, the number of foreign students who have a desire to study in higher educational institutions of Ukraine is growing rapidly. Ukrainian language becomes their second mother tongue at the preparatory department at the Technical College of Ternopil Ivan Puliui National Technical University. The vast majority are French speakers, because they are representatives of African countries. In this regard, the main problem for teachers of the preparatory department is to study and improve the basic methods of teaching Ukrainian as a foreign language.

One of the important skills that foreign students have to learn at the first year of learning a foreign language is the ability to conduct a dialogue (a dialogue-arrangement, a dialogue-sharing of impressions and thoughts, a dialogue-discussion and a discussion). The most difficult is to master a dialogue-discussion

or a discussion, when the interlocutors want to work out a solution, to reach certain conclusions, to convince each other in something [1. 351 c.].

Teachers-linguists are concerned about the question how to provide educational materials to foreign students more quickly, efficiently, diverse and more interesting. As we know, the grammar of the Ukrainian language is extremely complex and multifaceted. Improving grammatical links is a long, laborious, and more importantly, individual process.

For example, for a better understanding the grammatical material at the lesson, the comparative scheme of gender of nouns of Ukrainian and French languages is used (Fig.1).

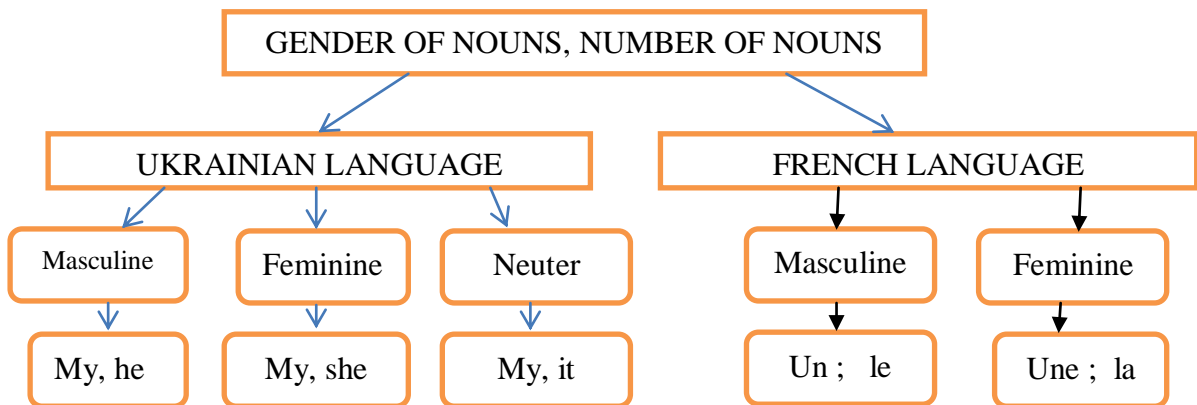


Fig. 1. Comparative scheme of gender of nouns of Ukrainian and French
Source: compiled by author

The figure shows that nouns in the Ukrainian language have three genders: masculine, feminine, and neuter, and nouns in French have two genders: masculine and feminine, which are determined by means of the indefinite article (une for feminine gender, un for masculine gender), and the definite article (le for masculine gender, la for feminine gender).

There are also a few peculiarities in endings of nouns' gender. In Ukrainian, nouns of feminine gender have endings -а, -я in the singular (мамаа, дівчинаа, столиця, вулиця), nouns of masculine gender ends in a consonant or a soften sign in the singular, for example: студентт, класс, комп'ютерр, хлопець, стілець; and nouns of neuter gender have endings -о, -е, -я, in the singular, for example: вікно, село, море, місце. Special attention has to be paid to the exception and they must be explained and translated. The teacher should emphasise that some nouns' endings of masculine gender coincide (тато, батько, дядько, Павло, Петро, Микита, Микола) with those ones of neuter gender in the singular (дівча, немовля, кошеня, курча, ім'я) and the nouns of feminine gender which end in a consonant in the singular (любов, кров, ненависть, піч, ніч, сіль) coincide with those ones of masculine gender (стіл, пенал, зошит). Those nouns must be given as the exceptions, done more exercises in defining nouns gender and they must be memorized. In French typical endings for masculine gender are -eau (unbureau, uncoutEAU) -age (le garage, le fromage), -ment (le monument, le médicament), -isme (le réalisme, le socialisme) and typical endings for feminine gender are -tion

(la démonstration, la situation) **-ette** (la bicyclette, la trompette), **-sion** (la décision, la télévision), **-ure** (la culture, la peinture). To determine the gender in French it is necessary to pay attention to the auxiliary words used with the nouns in the singular (articles, determinates).

Special attention should be paid to the formation of plural of nouns. The plural of nouns is explained for each gender separately: nouns of masculine gender have ending **-и** (клас – класи, диван – дивани) and **-і** after ж, ч, ш, щ and soften consonants in the plural (товариш – товариші, викладач-викладачі), those ones of feminine gender also have the endings **-и** in the plural (кімната-кімнати, сумка-сумки) **-і** and **-ї** (земля-землі, аудиторія-аудиторії); and nouns of neuter gender have the endings **-а** (село-села, місто-міста) and **-я** (море-моря) in the plural. There are many exceptions in Ukrainian language in the formation of the plural, which the teacher explains and gives the examples (друг-друзі, мати-матері, дитина-діти, ім'я-імена). All the exceptions must be explained, written in the copybook, done a lot of exercises and then memorized. In French, the plural of nouns is formed by means of adding the ending **-s** and **-x** and the change of the auxiliary words (article, possessive adjective, demonstrative adjective): **une** table – **des** tables, **ma** chaise – **mes** chaises, **un** tableau – **des** tableaux. There are also a lot of exceptions in forming plural of nouns in French which have to be explained and given examples: un oeil – des yeux, Madame – Mesdames, Monsieur – Messieurs, Mademoiselle – Mesdemoiselles.

Consequently, the comparative analysis showed that the grammar of Ukrainian language is extremely complex. Using our schemes in the learning process enables students to enhance their visual abilities, to compare the basic elements of grammar for better understanding and mastering the material.

LIST OF REFERENCES

1. Солодар Л. В. Діалогічне мовлення – основний вид мовленнєвої діяльності при вивченні української мови як іноземної . Зб. матеріалів Х міжнар. наук.-практ. конф. „Гуманізм та освіта”. Вінниця, 2010. С. 350 – 354.

УДК 811.161.2'243

ЗОЗУЛЯ І. Є.

Вінницький національний технічний університет

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглянуто проблему методики викладання граматики української мови як іноземної. Визначено основні функції граматики у вивченні української мови як іноземної. Подано два способи опису граматичного матеріалу - від системи форм до їхніх значень і функцій в побудові висловлювань та від функції й значення до засобів вираження цього значення. Охарактеризовано поняття активної та пасивної граматики.

Ключові слова: методика викладання, функції граматики, граматичні форми й конструкції, пасивна граматика, активна граматика, українська мова як іноземна, іноземні студенти.

Питання методики викладання української мови іноземним студентам у вищих навчальних закладах України є наразі дуже актуальним, адже існує значна кількість невирішених проблем у навчанні фонетики, лексики, граматики, а також різних видів мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письма на заняттях з української мови як іноземної.

До вагомих проблем усіх мовників, що викладають цю дисципліну, належить відсутність єдиного погляду щодо навчання української мови студентів-іноземців. Теорія і практика навчання даного предмету в наш час перебуває в процесі становлення, викладачам залишається тільки спиратися на методику викладання російської мови як іноземної, а також інших мов – англійської мови як іноземної, польської мови як іноземної, німецької мови як іноземної та деяких інших, що є популярними на теренах нашої держави [3].

Ми зосередили увагу саме на методиці викладання граматики, тому що оволодіти іноземною мовою як засобом спілкування неможливо без знання граматики. Безперечно, граматичну будову мовлення можна засвоїти й без вивчення правил, як це відбувається в рідній мові, але знання правил скорочує шлях іноземного студента до практичного засвоєння нерідної мови.

Іноземні студенти мають засвоїти просту істину: “Щоб вміти вести діалог на певну тему, необхідно знати відповідні граматичні форми й конструкції”. Під час вивчення іноземної мови з практичною ціллю граматику виконує декілька важливих функцій, а саме: вона має допомогти іноземним студентам правильно розуміти іншомовне висловлювання, правильно вибудувати іншомовне мовлення та контролювати побудову висловлювання і свідомо вибирати необхідні граматичні форми та конструкції.

Варто підкреслити, що граматики в чистому вигляді не існує, оскільки вона розчиняється в національно-культурній специфіці України й нашої українській культурі. На нашу думку, іноземний студент повинен не просто завчати певні форми та конструкції, але й розуміти їхню семантику. Крім того, граматику живе й корисна лише в мовленнєвому висловлюванні, ось чому до головних завдань викладачів входять одночасне формування мовної системи, а також комунікативної та соціокультурної компетенції [1].

Вивчати граматику – означає вивчати єдність форми, значення, способу його вираження й функціональної ролі в реченні. Взаємовідношення форм та їхніх значень може бути описано двома способами, в залежності від того, з якого метою іноземні студенти вивчають граматику. Перший спосіб опису граматичного матеріалу – від системи форм до їхніх значень і функцій в побудові висловлювань, наприклад, спочатку подається парадигма українських відмінків, потім описуються їхні значення та функції. Другий спосіб – від функції й значення до засобів вираження цього значення. Під час опису мови від функції й значення до форми мовні засоби різних рівнів об’єднуються в так звані логіко-семантичні групи в залежності від значень, які цими засобами виражаються [2, 170 с.].

В якій послідовності краще вводити граматичний матеріал в навчальний процес? Питання, що є спірним серед різних методистів та викладачів. В нашій практиці викладання української мови як іноземної всі морфологічні

форми вводимо на синтаксичній основі й наводимо іноземним студентам у вигляді речень, які є мінімальною мовною одиницею, чи словосполучень, що є будівельним матеріалом для речень.

Відомий російський лінгвіст і методист Л. В. Щерба ввів у методику викладання російської мови як іноземної поняття про активну та пасивну граматику [2, 172 с.]. Пасивна грамика розрахована на сприйняття й розуміння елементів мови, що займаються її побудовою. Тому вона обслуговує такі види мовленнєвої діяльності, як читання та аудіювання, що є рецептивними видами. Активна грамика призначена для використання конкретних форм у мовленні, і вона обслуговує продуктивні види мовленнєвої діяльності – говоріння й письмо. Основи активної граматики зазвичай закладаються в грамичних мінімумах, тобто в свідомості іноземного студента закладається його особистий лексичний та грамичний мінімум, який залежить від багатьох складових: від рівня володіння мовою, психологічних особливостей студентів і багатьох інших факторів.

В сучасній методиці викладання УМІ виділяють два шляхи ознайомлення з грамичним матеріалом:

1. Індуктивний – шлях від спостереження до висновку.
2. Дедуктивний – від постулату до спостереження явища.

Вибір того чи іншого способу введення матеріалу залежить від:

- характеру самого мовного матеріалу;
- віку іноземних студентів;
- ступеню їхньої лінгвістичної підготовки.

Послідовність введення грамичного матеріалу на першому етапі роботи з ним має відбуватися таким чином:

- пояснення нового явища;
- правило-інструкція;
- мовленнєвий зразок.

Другий етап – це автоматизація навичок. Відпрацювання ізольованих форм під час виконання формальних завдань з подальшим їхнім введенням в мовлення не вважається ефективним. Вправи з самого початку мають подавати форму в її функціонуванні. Саме тому під час формування грамичних навичок необхідно використовувати підготовчі завдання комунікативної спрямованості.

Третій етап роботи полягає в формуванні комунікативно-мовленнєвих умінь в різноманітних видах мовної діяльності [4].

Отже, основним принципом, якого варто, на нашу думку, дотримуватися під час подання грамичного матеріалу є простота викладу з мінімумом лінгвістичних термінів без вимоги до студентів заучувати громіздкі правила чи парадигми. Крім того, грамичний матеріал необхідно ґрунтовно пояснювати тільки в тому обсязі, який можливо якісно засвоїти на комунікативному рівні. Якщо це неможливо, то подавати теоретичні відомості з ознайомлювальною метою, залежно від обставин за запитом студентів або загалом уникати розлогих теоретичних коментарів. Зосередження на формуванні комунікативних компетенцій дає змогу урізноманітнити заняття, змістити акцент із вивчення теоретичного матеріалу та виконання тренувальних вправ із

граматики на читання, роботу з текстами, діалогами, застосування ігрових методів для формування мовленнєвих навичок.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Кириченко Ю. Граматичний мінімум у курсі української мови як іноземної. Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., 28 жовтня. 2016 р. Харків : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2016. 343 с.
2. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения руському языку как иностранному : учеб. пособие. 6-е изд. Москва : ФЛИНТА : Наука. 2017. 480 с.
3. Тростинська О. М., Петров І. В. Викладання української мови як іноземної: проблеми, пошуки, перспективи. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2011. № 18. С. 239 – 248.
4. Шибко Н. Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие для иностранных студентов филологических специальностей (электронное издание).СПб. : Златоуст, 2015. 336 с.

УДК 81'243:378.016:033-028.31

КАРПЕНКО С.Д.

Білоцерківський національний аграрний університет

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ ТА РОЗУМІННЯ УКРАЇНОМОВНОГО ТЕКСТУ У СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Порушено питання формування навички читання та розуміння україномовного тексту студентами-іноземцями під час навчання на курсах довузівської мовної підготовки. Акцентовано на способах роботи з текстами рівнів складності А1, А2 та В1. Визначено складові процесу навчання читанню з урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників атмосфери спілкування. Звернуто увагу на досягнення кооперації під час занять та умотивованості індивідуальної потреби студентів у навчанні читанню.

Ключові слова: методика, навчання, комунікація, українська мова як іноземна, читання, рівень тексту А1, А2, В1.

Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності зі сприйняттям та розумінням письмового тексту. Візуальне сприйняття тексту вимагає досвіду, який полягає як у зовнішньому розпізнанні знаків, так і у внутрішньому, смислового навантаженні слова, словосполучення та речення. Завершальним етапом при цьому стає символічне розуміння усього тексту та авторської думки. Ускладнюється цей процес тоді, коли перед нами текст чужої для нас мови. Часто вирішення зовнішніх і внутрішніх чинників компенсується тут інтуїтивним співставленням чужої мови з рідною, коли слова і фрази у своєму прочитанні та розумінні ідентифікуються за певними правилами. Знання правил допомагає у роботі з чужомовними текстами, проте не завжди точно розкриває внутрішній зміст.

За спостереженнями Л. Філюк, основними завданнями при читанні є інформативність та естетичне задоволення. Цей вид діяльності передбачає: автоматизм дій, підвищену увагу до змісту (вилучення інформації),

економність (зусилля читача адекватні меті читання). Дослідниця поділяє вправи для читання на три види: *передтекстові* (спрямовані на формування психологічних механізмів читання і подолання можливих лексико-граматичних та лінгвокраєзнавчих труднощів тексту); *притекстові* (спрямовані на формування комунікативної установки на читання); *післятекстові* (спрямовані на розвиток умінь усвідомлення тексту як єдиного смислового цілого) [2].

Звертаючи увагу на читання як базову навичку при навчанні мови, зупинимося на описі власного досвіду. За два роки роботи з іноземними студентами, які вивчають українську мову як іноземну на факультеті довузівської підготовки, нам вдалося обрати оптимальний спосіб для формування у студентів навички читання іншомовного тексту. Методика навчання читанню була апробована у п'яти групах кількістю від 10 до 15 осіб. Методологічною допомогою стали підручники «Крок» та статті з Інтернету, а також курси підвищення кваліфікації.

Передтекстові вправи полягали у навчанні читанню абетки та складів. Одночасно з прочитанням складів, вводилися короткі односкладові, двоскладові та трискладові слова. Вправи на прочитання слова супроводжувалися перекладом на рідну мову та запам'ятовуванням (введенням до активного словника лексики). Лексична база охоплювала такі теми: «Я і моя родина», «Мої друзі», «Продукти харчування». За частинами мови це були: іменники, займенники, дієслово *бути* у теперішньому часі (*є*). Також важливим на цьому етапі стало знання і розуміння запитальних фраз типу: *хто це? що це? де?* Для проходження першого етапу формування навички читання достатньо 2-3 уроки. Дуже важливо досягнути кооперації у відносинах зі студентами, чіткої мотивації у них до читання.

Наступним кроком стало прочитання простих фраз побутового змісту, що були погруповані у невеликі за обсягом тексти, які пофразово перекладалися студентами на рідну мову та обговорювалися у групі для уточнення змісту. Після прочитання та обговорення, ефективними були вправи на відтворення зразка із заміною займенника (особові, вказівні) та створення власного тексту із заміною іменників відповідно до тематики. Так зване, формування шаблону читання та сприйняття текстів.

Поступове оволодіння лексикою різної тематики («Кольори», «Числа», дієслова: *читати, писати, слухати, говорити, казати, мати, бути, хотіти, подібатися*) та паралельне вивчення граматики мови дозволило працювати з текстами рівня А1. Спосіб опрацювання кожного тексту аналогічний до описаного на початку (переклад, обговорення, відтворення аналогічного із авторськими замінами).

Важливим компонентом для розуміння тексту є відповідь на запитання.

Прочитання і розуміння запитання – це окремі завданням.

На початку роботи із запитаннями варто багаторазово повертатися до їх розуміння та доведення до автоматизму реакції на запитання певного типу з увагою на питальному слові (*як, коли, хто, що, скільки, чому*). Важливо щоб заняття мало кооперативний характер, дискусійний, з чіткою мотивацією до навчання. На організацію такого заняття впливають зовнішні, вторинні

чинники, які в подальшому зроблять урок місцем для дружнього спілкування. Це – розташування столів у класі.

Оптимальним на уроках читання є один круглий стіл, за яким учні і вчитель почувуються рівноправними партнерами, з ведучою роллю вчителя.

Коли лексика учнів досягає 500-1000 слів, розпочинається робота з текстами рівня А2. На цьому етапі відбувається введення у текст конструкцій типу *«тому що»*.

Також починає працювати зіставний аспект текстів, коли паралельно для прочитання у групі пропонуються тексти рівнів А1 та А2 із акцентом на індивідуальній роботі з учнями.

Слабшим учням пропонуються тексти А1, а сильнішим А2. У такий спосіб відбувається «підтягування» слабших учнів, тому що вони стають учасниками обговорення складніших текстів. Постійне коливання на уроках між текстами А1 та А2 триває до повного вирівнювання навички читання і розуміння текстів рівня А2.

Перехід до читання текстів рівня В1 також тривалий.

На цьому етапі важливими є знання граматики. Проте, на них акцентується лише тоді, коли учні не можуть правильно зробити переклад фрази. При поступовому читанні текстів різної тематики одного рівня складності відбувається накопичення активної лексики.

Труднощі у розумінні прочитаного виникають переважно на синонімічному рівні слова та словосполучення. Тексти рівня В1 читаються паралельно з текстами рівня А2. Під час прочитання та вивчення текстів інструктивного характеру, доцільним є паралельне подання тексти за рівнями А1 та В1. Такий аспект вивчення простих і складних текстів дозволяє сформувати навичку смислового прочитання фраз, що мають простий відповідник (заміна фрази одним словом). Тексти рівня В1 у навичці читання фактично ставали завершальними у підготовчому курсі вивчення української мови. Частково робилася спроба прочитання спецтекстів, відповідно до майбутнього фаху студентів, але це було несистематично, окремими випадками. Загалом, читання і розуміння текстів різних функціональних стилів відбувалося з перевагою на науково-популярні та публіцистичні. Тексти офіційно-ділового стилю вивчалися окремим модулем. До інструктивних текстів підбиралися розмовно-побутові та художні. Наприклад, резюме читалося паралельно з діалогом *«Співбесіда при влаштуванні на роботу»*, а автобіографія – з розповіддю про себе та свою родину.

Отже, постійне повернення до текстів різного рівня складності (А1, А2, В1) формує навичку розуміння та заміщення мовних конструкцій у тексті, а також сприяє «підтягуванню» у читанні слабших учнів. На кінець курсу вивчення мови, студенти добре справлялися під час іспиту з текстами рівня В1. Проте, підбір тестових завдань коливався між рівнями А2 та В1.

Що ж до текстів художнього стилю, то вони вимагають певної підготовленості читача. Подання текстів цього функціонального стилю ефективно при володінні іноземними студентами *«мінімальним рівнем зрілості читання»*[3]. Користь художнього читання виявляється у формуванні та розвитку пізнавальної активності, знайомстві з культурою народу, мову

якого вивчають та як стимуляція розумової діяльності (уяви, асоціативного мислення, емоцій; підвищення рівня знання мовних норм, культури мовлення, чуття мови; формування мовленнєвих навичок та вмінь під час читання та говоріння). Негативними факторами під час читання художнього тексту є складність для розуміння, присутність діалектизмів, жаргонної лексики та авторські неологізми, що призводять до нестандартності будови, особливостей тексту, емоційності [4].

Ще одним питанням, яке постійно порушують науковці під час навчання іноземній мові, це – вилучення мови посередника з навчального процесу. Цього досягають шляхом відтворення мовного середовища, постійної практики та комунікативно-вольових якостей вчителя. Вилучення мови-посередника (за Т. Касьяненко) досягається шляхом семантизації лексики за допомогою наочності, тлумачень, синонімів, антонімів, гіпонімів, наведення ряду спільнокореневих слів, з'ясування морфемного складу слова, використання мовленнєвих зразків і моделей, які розширюються у процесі вивчення мови[1]. Все це сприятиме формуванню у студента мовної здогадки та інтуїції, свідомому відтворюванню вивченого матеріалу (автоматичне реагування на ситуацію) та корегуванню його залежно від мети, умов мовленнєвої ситуації чи позиції співрозмовника.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Касьяненко Т.А. Викладання української мови як іноземної: принципи оптимізації та інновації / Т. А. Касьяненко // Вопросы духовной культуры. Филологические науки. С. 7-10.
2. Філюк Л.М. Українська ділова мова для іноземців: вивчення будівельної термінології / Л.М. Філюк // Мова. 2015. № 23. С. 155.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению // Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Гез Н.И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. – М., 1982. 120 с. С. 67-82.
4. Шевченко С. Художній текст в курсі української мови як іноземної / С. Шевченко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2007. Вип. 2. С. 219 – 221.

УДК 811.161.2'243:378.147.091.33

КУРУШИНА М.А., ПОЛЯКОВ Д.А.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ У ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У роботі запропоновано різноманітні завдання для формування й покращення навичок говоріння українською мовою. Відзначено, що говоріння відіграє важливу роль у формуванні мовної компетентності студентів-іноземців. Автор наголошує на важливості комплексного підходу до навчання цього виду мовленнєвої діяльності, а також на врахуванні особливостей міжкультурної комунікації під час вивчення української мови як іноземної.

Ключові слова: українська мова як іноземна, мовленнєва діяльність, навички говоріння, мовна компетенція.

Питання, що пов'язані із вивченням української мови як іноземної, попри наявність певної кількості навчальних і методичних матеріалів, лишаються і на сьогодні актуальними, що пов'язано передусім із тривалою відсутністю державної політики в цій сфері, малою кількістю аудиторних занять тощо.

Окрім цього, дослідники відзначають, що іноземні студенти, які навчаються у східних регіонах України, часто не мають мотивації для вивчення української мови через значне поширення російської мови в побуті [1, 46 с.].

Слід також зважати, що будь-яка мова зазнає природних змін, і це вимагає від викладачів постійного пошуку й оновлення навчальних матеріалів. Українську мову як іноземну вивчають особи із різних країн, що може створювати певний культурний і мовний бар'єр не лише між викладачем та студентом, але й між самими студентами, що, безумовно, слід враховувати не лише у добиранні матеріалів та в застосуванні методик, але й у формуванні груп.

Під час вивчення іноземної мови розвиток такого виду мовленнєвої діяльності, як говоріння є надзвичайно важливим для досягнення певного рівня мовної компетенції. Застосування навичок говоріння часто доволі ситуативне, самостійне, адже мовець змушений формулювати власні думки.

Говоріння вимагає від мовця активної участі в розмові, а тому він має не лише навчитися вдало висловлювати свої думки, але й розуміти слова співрозмовника. Формування навичок одного з видів мовленнєвої діяльності неминуче пов'язано з розвитком інших видів.

Отже, вважаємо, що комплексний підхід до розвитку одного з видів мовленнєвої діяльності є актуальним, тому маємо на меті запропонувати в цій роботі типові ефективні, на нашу думку, види завдань для формування й удосконалення умінь і навичок говоріння.

За проектом Державного стандарту навчання української мови як іноземної (2018 р.) на рівні А1 претендент має висловлювати думки щодо запропонованої теми з використанням завчених слів та конструкцій, описувати явища, що його оточують, самостійно відтворювати інформацію із прочитаних текстів елементарного рівня, розуміти прості висловлювання співрозмовника, реагувати на репліки, вживати етикетні форми тощо [2, 11 с.].

Ключовим поняттям для визначення рівня володіння мовою є «мовна компетентність». Його вперше вжив Н. Чомські в роботі «Аспекти теорії синтаксису» (оригінальна назва “Aspects of the theory of syntax”) 1965 р. Дослідник розрізняє компетенцію (competence), тобто знання мови мовцем/слухачем, і уживання/застосування (performance) – реальне застосування мови в конкретних ситуаціях. Власне, саме воно і є безпосереднім виявом/відбиттям компетенції [3, 71 с.].

Для формування й удосконалення навичок говоріння в реальних ситуаціях пропонуємо розвивати в студентів монологічне й діалогічне мовлення. Важливо при цьому навчити мовця адекватно й швидко зреагувати відповідною реплікою.

Гадаємо, що саме інтерактивні технології навчання, які передбачають активну взаємодію всіх учасників, сприяють покращенню навичок говоріння. Дослідники О. Пометун та Л. Пироженко у своїй праці, присвяченій використанню інтерактивних технологій навчання, запропонували основні групи розвивальних вправ: колективно-групові (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм), кооперативні (робота в парах, в групах; карусель), ситуативне моделювання (драматизація, рольова гра), дискусія (метод ПРЕС, кейс-метод). Кожна з цих груп вправ розвиває окремі види говоріння [4, 27 с.]. Такі форми роботи не лише розвивають навички говоріння, а й допомагають закріпити знання з лексики й граматики, ситуативно вивчити нову лексику (за умови поступового й грамотного додавання одиничних нових слів з урахуванням можливості зрозуміти їх із контексту), розвивають навички слухання. Пропонуємо розглянути кілька видів завдань, які можна ефективно застосовувати під час навчання говоріння.

Дискусія на визначену тему. Тема має бути цікавою й актуальною для більшості учасників. Слід обов'язково враховувати можливі культурні розбіжності й вибирати оптимальну кількість осіб так, щоб можна було задіяти всіх студентів. Перевагами цього виду роботи є те, що викладач позбавлений у такому разі т. зв. традиційного статусу «інструктора», а тим паче «наглядача», що дає можливість учасникам подолати мовний бар'єр і налагодити природну комунікацію. Дискусія розвиває додатково також навички аудіювання, оскільки вимагає від кожного з учасників уважного слухання.

Гри. Цей тип завдань, попри певну умовність, усе ж дієвий. «Іграми» ми називаємо говоріння з урахуванням певних умов. Наприклад, гра «Не кажи «так» чи «ні» вимагає від студентів не односкладних відповідей, а застосування всього арсеналу набутих лексичних і граматичних знань, тренування артикуляції. При цьому форма гри має допомогти уникнути можливого психологічного дискомфорту.

Рольова гра передбачає, що студент виконує певну роль у визначеній ситуації. Тематику рольових ігор краще продумати заздалегідь, враховуючи особливості аудиторії. Під час таких занять тренують мовлення у побутових ситуаціях, у такий спосіб можна актуалізувати знання активної тематичної лексики. Максимальне наближення до реальних комунікативних ситуацій сприятиме активності учасників.

Завдання зі «створення колективної історії» полягає в активізації творчих здібностей студентів. Викладач дає початок історії (кілька речень) і пропонує по черзі учасникам продовжувати розповідь. Полегшують виконання опорні слова чи фрази. Можна поділити учасників на дві групи й запропонувати вигадати два альтернативні сюжети розвитку подій.

Фонетичні вправи допомагають студентам-іноземцям навчитися правильно артикулювати слова, розрізняти лексеми за фонетичними ознаками (кін – кінь), розрізняти граматичні категорії (води (від вода) – воді (від водити) тощо [5, 316 с.]. Важливо врахувати, яка мова є рідною для студента, і відповідно (за можливості) давати матеріал для зіставлення. Під

час фонетичних вправ корисно стимулювати учасників добирати слова, що мають однакові звуки чи комплекси звуків, одночасно розширюючи у такий спосіб лексичний запас.

Висновки. Отже, формування й удосконалення навичок говоріння українською мовою в студентів-іноземців вимагає постійної й різноаспектної роботи. Уміле поєднання різних типів завдань, застосування результатів зіставних досліджень української та інших мов, робіт із міжкультурної комунікації під час підготовки навчальних матеріалів, а також творчий підхід до організації занять забезпечить розвиток не лише умінь і навичок говоріння, а й інших видів мовленнєвої діяльності студентів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. / головн. ред. Л. М. Черноватий. Харків : Константа, 2008. № 12. С. 48–59.
2. Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння та діагностика: Проект Державного стандарту України / уклад. Мазурик Д., Антонів О., Синчак О., Бойко Г. 2018. 142 с. URL: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/05/Standart.doc>. (дата звернення: 27.03.2019).
3. Курушина М. А., Літвінова І. М. Основні методичні прийоми вдосконалення мовної та комунікативної компетенції студентів соціально-гуманітарного напрямку. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. / головн. ред. Л. М. Черноватий. Харків : Константа, 2016. № 28. С. 68–76.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 136 с.
5. Кочан І., Мацюк З. Лінгвометодичні основи укладання підручників з української мови як іноземної. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2013. № 8. С. 315–323.

УДК 811.161.2'243:378.147.091.33

КУШНІР І.М.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

СУЧАСНА ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПАРАДИГМА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

До уваги подається короткий екскурс розвитку методики навчання української мови як іноземної, яка є порівняно новою галуззю педагогічної науки, у цьому зв'язку потребує міцного законодавчого підґрунтя у вигляді концепції та державного стандарту. Оновлення сучасних вимог до результатів освіти передбачає, що метою мовної підготовки постає формування комунікативної компетентності (усіх її складників) носіїв різних мов як представників різних культур, що свідчить про компетентнісну та культуроцентричну орієнтацію сучасної лінгводидактичної парадигми. Автор виокремлює характерні риси цієї парадигми та зауважує на необхідності опису постійних і варіативних складників моделі-результату навчання української мови як іноземної.

Ключові слова: лінгводидактична парадигма, мовна освіта, система підходів, українська мова як іноземна.

Як відзначає Л. Паламар: «Викладання української мови іноземним студентам в Україні ведеться з 1922 року. Це зумовило народження нової галузі лінгводидактики „Українська мова як іноземна”, порівняно, наприклад, з чисельними теоретичними працями в царині викладання англійської або російської як іноземної.

Хоча перші навчальні посібники з УМІ на території України з'явилися в 70-ті роки ХХ століття, розвиток цієї науково-педагогічної сфери почався з моменту, коли українська мова одержала статус державної. Як будь-яка молода освітня галузь, майже за 30 років свого становлення лінгводидактика УМІ має певні досягнення і проблеми, що пов'язані з постійними змінами контингентів освітніх мігрантів та з мінливими вимогами сучасного суспільства.

Як нова галузь педагогічної науки методика викладання УМІ потребує міцного законодавчого підґрунтя у вигляді концепції та державного стандарту. Дослідження у цій сфері знайшли своє відображення у наукових роботах З. Бакум, Л. Бей, Т. Єфімова, Т. Лагути, Л. Паламар, Л. Селіверстової, О. Тростинської, О. Туркевич, Н. Ушакової та ін.

У 2004 році в Україні було проведено освітню реформу з метою залучення до загальноєвропейського освітнього простору і запроваджено кредитно-модульний тип навчання та рейтинговий контроль знань. Цей процес безпосередньо вплинув на методика викладання УМІ. Наукові та навчально-методичні праці стали більш зорієнтованими на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, які мають забезпечити «спільну основу для розробки навчальних планів з мовної підготовки, типових програм, іспитів, підручників тощо у Європі». Такі загальні вектори розвитку освітньої системи затребували перегляду навчальних програм. Так, було створено Єдину типову програму з УМІ (Л. Дзюбенко, В. Дубічинський, О. Тростинська, Н. Ушакова), побудова навчання відповідно до якої задовольняє комунікативні та пізнавальні потреби іноземних студентів ЗВО, а результатом навчання постає сформована комунікативна компетентність, згідно Загальноєвропейських вимог до мовної освіти.

Відповідно до нових вимог побудови освітнього процесу та зазначеної типової програми, виокремлено лінгводидактичну систему підходів до мовної освіти (зокрема, навчання української мови як іноземної) іноземних здобувачів українських ЗВО. Таку систему Н.І. Ушакова називає лінгводидактичною парадигмою. За висновками вченої, сучасна методична парадигма має три рівні:

- методологічний (особистісно-орієнтований: аксіологічний та акмеологічний, компетентнісний, освітній, проблемний, стратегічний підходи);
- технологічний (культурологічний / міжкультурний, комунікативно-когнітивний, орієнтований на середовище та рівень володіння мовою);
- лінгводидактичний (інтегровані методи навчання мови, засоби навчання).

Ми вважаємо, що сучасні освітні стандарти відбивають домінуючий підхід до навчання, який визначається сучасною освітньою парадигмою. У 2018 році Міністерством освіти України запропоновано до обговорення «Державний стандарт з української мови як іноземної (Рівні загального володіння та діагностика)» [11]. Метою створення мовного стандарту є уніфікація системи вимог до володіння українською мовою осіб, для яких

вона не є рідною, з урахуванням «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти». Як бачимо, результатом навчання на всіх ланках освіти (від початкової до вищої) є формування компетентностей, що свідчить про компетентнісну орієнтацію сучасної освітньої парадигми, зокрема лінгводидактичної.

З іншого боку навчання іноземної мови вийшло за межі формування комунікативних умінь у царину навчання комунікації не просто носіїв різних мов, а представників різних культур, що змінило традиційну для другої половини ХХ століття комунікативну лінгводидактичну парадигму на культуроцентричну.

Таким чином, виокремимо характерні риси сучасної компетентнісної парадигми освіти: комунікативна раціональність змісту освітнього процесу; плюралістичність способів осягнення знань та шляхів залучення до культури як розгалуженої відкритої моделі світу, що постійно змінюється; спрямованість побудови освітнього процесу на результат як набір якостей сформованої особистості, який містить постійні та варіативні складники.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктора пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ, 2003. 273 с.
2. Паламар Л. М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості. Київ, 1997. 235 с.
3. Проект. Удосконалений стандарт. Українська мова як іноземна. Рівні загального володіння та діагностика. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-derzhavnij-standart-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi> (Дата звернення: 02.09.2018)
4. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника для иностранных студентов вузов Украины): монография. Харьков, 2009. 263 с.

УДК 378.1

ЛИНЧАК І.М.,

ННЦ «Інститут біології та медицини»

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ УМІ (НА ПРИКЛАДІ ТЕМИ «ПОРІ РОКУ. ЯВИЩА ПРИРОДИ»)

Робота присвячена розгляду способів формування мовленнєвої компетенції на заняттях з УМІ на прикладі однієї мовленнєвої теми. Автор наводить систему вправ, спрямованих спонукати інокомуніканта впевнено оформлювати свої думки в обсязі речення чи невеликого тексту за заявленою темою. Матеріал заняття адресований студентам-іноземцям, що вивчають курс «УМІ» на елементарному рівні А1.

Ключові слова: слово, текст, вправа, запитання.

Пропоноване заняття заплановане як другий етап опрацювання теми «Пори року. Явища природи» (відповідно 2-3 год.) на уже відомому лексичному матеріалі. Первинне ознайомлення включало такі лексичні одиниці та їх форми: пори року – весна (навесні), літо (влітку), осінь (восени), зима (взимку); погода, температура повітря, градус; явища природи – сонце (світить сонце, сонячно, ясно), дощ (іде дощ, дощить), сніг (іде сніг), мороз (морозно), хмара (хмарно), вітер (вітряно), туман (туманно); холодно, тепло, жарко / спекотно.

Мета: актуалізація і закріплення знань із лексико-тематичної групи «Пори року. Явища природи»; активізація навичок аудіювання; розвиток і вдосконалення діалогічного й монологічного мовлення; поглиблення знань і навичок застосування таких граматичних тем, як форми дієслова *бути* у минулому і майбутньому часі, місцевий відмінок іменника, сполучуваність числівників з іменниками, складнопідрядне речення причини (тому що / бо).

Обладнання й матеріали: картки / постери зі словами та конструкціями за темою заняття; граматичні таблиці; аудіотексти: «Прогноз погоди», пісня МаХіма «Зима, весна, літо, осінь».

План-конспект заняття:

1. Початок заняття.

1.1. Організаційний момент.

1.2. Розмова про погоду.

Яка зараз пора року? Яка сьогодні погода? Скільки зараз градусів? Яка погода була вчора? Скільки було градусів? Ви любите сніг? Вам подобається дощ? Яка ваша улюблена погода?

1.2. Робота з картками «Пори року» (актуалізація знань).

Яка погода взимку? Яка погода навесні? Яка погода влітку? Яка погода восени?

2. Основна частина заняття.

Вправа 1. Запишіть слова: 1) ПТОЕЛ; 2) КОРАЖ; 3) ІСНГ; 4) НСОЦЕ; 5) АТУМН; 6) ІТВЕР; 7) ОМРОЗ.

Вправа 2. Прочитайте текст. Складіть до нього 5 запитань і дайте на них відповіді.

ПОРИ РОКУ

У нас в Україні зима холодна. Взимку температура -5 – -20, сніг, мороз. Деревя стоять чорні і коричневі, а небо сіре. Дні короткі, а ночі довгі.

Навесні у нас тепло: +5 – +15. Йдуть дощі, є вітер, іноді хмарно. Але вже світить сонце.

Влітку тепло, а часто і жарко: +25 – +35. Деревя зелені, небо голубе, а квіти червоні, білі, сині, рожеві, жовті й фіолетові. Дні довгі, а ночі короткі.

Восени температура +15 – -5. Йдуть дощі, хмарно. Деревя стоять жовті і червоні, а небо сіре. (за підр. М. Шевченко «Будьмо разом»).

Вправа 2. Утворіть речення.

Зразок: Батько – літо – Париж. – Батько влітку був у Парижі.

1. Оксана – зима – Австрія. 2. Діти – осінь – лікарня. 3. Туристи – літо – Єгипет. 4. Дід – весна – Київ. 5. Брат і сестра – зима – готель “Карпати”.

6. Василь – осінь – Австралія. 7. Співак – весна – театр “Ла Скала”. 8. Пенсіонер – літо – парк. (за підр. В. Лебович, І. Осипової «Доброго дня, Україно»)

Вправа 3. Робота з картою прогнозу погоди в Україні. Запишіть словами інформацію про погоду в різних містах України.

Вправа 4. Прослухайте прогноз погоди (аудіозапис S. 9.4., <https://www.podorozhiua.com>). Дайте відповіді на запитання («+», «-»).

Текст: Добрий день! Прослухайте прогноз погоди в Одесі на сьогодні, восьме липня. Вранці в Одесі ясно, тепло, температура + 20. Вдень сонячно, але не так тепло, температура + 17. Увечері хмарно, прохолодно, температура + 13. Вночі дощ, вітряно, волого, холодно, температура + 9.

1) Це прогноз погоди на сьогодні. 2) Це прогноз погоди в Києві. 3) Вранці в Одесі + 10. 4) Вдень в Одесі холодно. 5) Увечері в Одесі хмарно. 6) Уночі в Одесі вітер. 7) Уночі в Одесі тепло.

Вправа 5. Робота в групах: «5 причин любити літо / осінь...».

Зразок: Я люблю літо, тому що ми відпочиваємо...

Вправа 6. Прослухайте текст пісні МаХіМА «Зима, весна, літо, осінь».

Запишіть слова на місці пропусків.

| | |
|-------------------------------------|--|
| Зриває паровозний гудок | Зриває паровозний гудок |
| З повітря твій шум. | З _____ шум. |
| Я не відправлю листа, але | _____ відправлю _____, але |
| напишу, | напишу, |
| Напишу, що я сьогодні | Напишу, що _____. |
| щаслива. | Нехай для когось _____ диво, |
| Нехай для когось це буде диво, | Але _____ диво, що _____: |
| Але не диво, що є: | _____, _____, _____, _____ |
| Зима, весна, літо, осінь | І _____ весь час по колу носить. (2) |
| І їх весь час по колу носить. (2) | Зриває _____ з _____, |
| Зриває дощ з повітря спеку, | Вмиває землю і _____, і _____. |
| Вмиває землю і рідну, і далеку. | Нехай _____ заблищить |
| Нехай вона заблищить | Всіма скарбами світу, |
| Всіма скарбами світу, | Але для когось |
| Але для когось | Це всього-на-всього _____, |
| Це всього-на-всього літо, | А ще _____: |
| А ще є: | _____, _____ і _____ |
| Зима, весна і осінь | І _____ весь час по колу носить. |
| І їх весь час по колу носить. | _____, _____, _____, _____ |
| Зима, весна, літо, осінь | І _____ весь час по колу носить. |
| І їх весь час по колу носить. | |
| Зима, весна, літо, осінь | _____, _____, _____, _____ |
| І їх весь час по колу носить. (4) | І _____ весь час по колу носить. (4) |

3. Заключний етап заняття.

Повідомлення домашнього завдання (написати текст про погоду у своїй країні (за вправою 1); оцінювання роботи студентів на занятті.

УДК 372.8:811.161.2

ЛІСОВИЙ М.І.

Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Проаналізовано певні проблеми створення сучасного підручника з української мови як іноземної, окреслено вимоги, яким він має відповідати, основний акцент зроблено на необхідності укладання комплексних підручників.

Ключові слова: українська мова як іноземна, підручник, комплексний підручник, навчально-методичний комплекс, основні вимоги до підручника.

Основним засобом навчання, основою систематичної, індивідуальної роботи студентів є підручник. Саме тому спостерігається значний інтерес викладачів і методистів до теорії сучасного підручника, до навчально-методичних і дослідницьких проблем цієї галузі наукових пошуків. Наявність стабільних підручників регламентує значну частину діяльності як викладача, так і студентів. Оскільки методика викладання української мови як іноземної перебуває нині на початковому етапі свого становлення, то однією з її актуальних проблем є створення підручників.

Заслуговує схвалення те, що в більшості вищих навчальних закладів України викладачами профільних кафедр укладені різноманітні підручники, посібники, методичні праці з української мови як іноземної і навчальний процес забезпечений необхідною літературою. Однак, на нашу думку, щоб підготувати підручники, посібники з української мови як іноземної, які б відповідали сучасним науково-методичним вимогам до джерел такого типу, вимогам до рівня мовної підготовки іноземних студентів, укладачам, окрім багатьох чинників, необхідно добре володіти методикою викладання мови в іноземній аудиторії з урахуванням профілю вищого навчального закладу, мати досвід відповідної роботи з різним контингентом іноземних студентів тощо.

Як позитивне варто відзначити дослідження, в яких здійснено огляд і систематизацію методичних праць, підручників і посібників з української мови як іноземної, що виходили в Україні та за кордоном [3]; науково обґрунтовано ідеї розуміння підручника з української мови для іноземних абітурієнтів як найважливішого засобу організації інтерактивного навчання мови [4]; обґрунтовано лінгвометодичні основи укладання підручника з української мови як іноземної [5].

Підручник визначає певний обсяг мовного, мовленнєвого, країнознавчого й лінгвокраїнознавчого матеріалу, який підлягає обов'язковому засвоєнню, етапи оволодіння ним, а також має пропонувати обсяг і характер самостійної роботи студентів під час оволодіння ними українською мовою, видами мовленнєвої діяльності.

Немає сумніву, що сучасний підручник практичного курсу української мови – це цілісна наукова й психолого-педагогічна праця і що він обов'язково має бути комплексним. Це диктується складністю та

різноманітністю самих видів мовленнєвої діяльності, яких доводиться навчати дуже різні категорії іноземних студентів, і низкою специфічних факторів. За допомогою підручника практичного курсу української мови потрібно навчити: 1) не тільки й не стільки знань (як, наприклад, географії, історії), скільки діяльності; 2) не якогось одного виду діяльності, а складної, багатокомпонентної іншомовної мовленнєвої діяльності або по суті кількох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, писання); 3) емпіричних засобів (лексичних, фонетичних, граматичних) для здійснення цієї діяльності.

Комплексний підручник відображає закладений у програмі типовий зміст навчання, тобто готує до спілкування у відповідних темах, сферах і ситуаціях, забезпечує певний рівень мовної і комунікативної компетенції в різних видах мовленнєвої діяльності; своїми текстами і методичним апаратом демонструє способи вирішення завдань комунікативного мінімуму, вміщує мовний і мовленнєвий матеріал, що забезпечує вирішення цих завдань. Будучи відносно самодостатнім, він одночасно є матеріальним засобом управління взаємодією викладача і студента, системною моделлю навчання й досить жорстко моделює навчальний процес відповідно до програми й специфіки навчальної дисципліни.

Ураховуючи багаторічний досвід викладання російської та української мови як іноземної, досвід роботи з багатьма підручниками й посібниками, можемо зауважити, що одного комплексного підручника недостатньо для реалізації мети навчання української мови як іноземної. Потрібно створити навчально-методичний комплекс, до якого, крім комплексного підручника, мають входити навчальні посібники, що сприятимуть розвитку творчо-пошукової діяльності й можуть використовуватися для індивідуального навчання, удосконалення мовних і мовленнєвих знань і вмінь.

Сучасний підручник української мови як іноземної має відповідати таким основним вимогам: 1) бути комунікативно спрямованим; 2) відбір і організація навчального матеріалу має відповідати комунікативній виховній меті, включаючи країнознавчий аспект, інтересам студентів і їхнім комунікативним потребам, які задовольняються засобами української мови; 3) спрямованість на розвиток кругозору студентів, їхнього мислення, уяви, пам'яті, на розкриття їхніх індивідуально-творчих здібностей; 4) доступність, певний рівень складності, тобто відповідність змісту підручника рівню підготовки студентів, конкретним умовам навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бадер В. Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної / Валентина Бадер // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Л., 2008. – Вип. 3. – С. 105–110.
2. Кочан І. Становлення і розвиток методики української мови як іноземної. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/Timvum_2012_7_5.pdf
3. Луцюк М.В. Підручник з української мови для студентів-іноземців (Довузівська підготовка в мовному середовищі). URL: http://novyn.kpi.ua/2005-2/07_Lucuk.pdf
4. Туркевич О., Палінська О. Треступеневий підручник з української мови як іноземної на основі комунікативного підходу / Оксана Туркевич, Олеся Палійська // Друга Міжнародна науково-практична конференція „Діаспора як чинник утвердження держави

Україна у міжнародній спільноті. Українська діаспора у світовій цивілізації”. – Л., 18 – 20 червня 2008 р. – С. 229–230.

5. Чезганов С.А. Лінгвометодичні основи укладання підручника з української мови як іноземної/ URL: <http://studentbooks.com.ua/content/view/144/46/1/32/>

УДК 378.016:811.161.2

ЛОЩИНОВА І. С.

ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»

АУДІЮВАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Тези присвячені розгляду такого виду мовленнєвої діяльності, як слухання. Практично доведено, що аудіювання виконує різні допоміжні функції: сприяє розвитку мовленнєвої діяльності, знайомить студентів з новим мовним матеріалом, виступає стимулом у формуванні умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, підвищує ефективність зворотного зв'язку, допомагає підтримувати досягнений рівень володіння мовою.

Ключові слова: аудіювання, слухання, мовленнєва діяльність, спілкування, лексичний матеріал.

Сьогодні у вищих навчальних закладах України отримує освіту значна кількість іноземних студентів. Найбільшим попитом серед них користуються такі спеціальності, як психологія, філологія, медицина, міжнародні відносини, соціологія та ін. Щоб опанувати їх, студенти-іноземці повинні розуміти мову викладання, знати її на відповідному рівні.

Для вільного оволодіння мовою як іноземною необхідне засвоєння чотирьох загальноприйнятих видів мовленнєвої діяльності, а саме: аудіювання (слухання), говоріння, читання, письма. Проблема говоріння є однією з найактуальніших у методиці навчання іноземної мови. Усне мовлення – це комунікація іноземною мовою, а отже, вміння говорити і слухати. У реальному житті спостерігаємо багато ситуацій, у яких людина відіграє роль лише слухача, наприклад, при прослухованні лекцій, радіо- чи телепередач, різноманітних оголошень у громадських місцях та ін. Здатність сприймати текст на слух залежить від багатьох чинників, зокрема таких, як зацікавленість, обізнаність і життєвий досвід реципієнта, його вміння зосереджувати увагу. Спроможність добре сприймати інформацію на слух формується під час щоденної кропіткої праці над вивченням нового матеріалу, спілкування з носіями мови.

Сприйняття іноземної мови на слух є нелегким процесом. Основними лексичними труднощами слухання є багатозначні слова, значна кількість незнайомої лексики, вживання скорочень, неологізмів. Вживання вставних конструкцій та вставних слів, довгих речень формують синтаксичні труднощі. Все вищезазначене слід враховувати під час аудіювання на

заняттях з української мови як іноземної. У реальному житті слухач, здебільшого, має попереднє уявлення про інформацію, яку він буде слухати. Отже, перед аудіюванням слід запропонувати студентам вправи, що допоможуть їм передбачити зміст тексту, наприклад, за заголовком чи планом тексту, ключовими словами або словосполученнями.

У жодному разі не можна обирати для аудіювання тексти, що містять велику кількість незнайомих слів. Також тексти не повинні бути дуже легкими, адже тоді вони не будуть спонукати студентів до уважного слухання та максимальної концентрації уваги.

Під час аудіювання студенти виконують вправи, що сприяють розвитку мовної здогадки, розширенню словникового запасу. Найчастіше це завдання на кшталт: точно визначте предмет висловлювання; заповніть пропущені дані в реченнях. Не слід використовувати друкований текст під час слухання, оскільки він скоріше буде відволікати студентів від аудіювання, зосередивши їхню увагу на читанні. Після аудіювання бажано запропонувати вправи, що допоможуть викладачу перевірити розуміння прослуханого. Метою цих завдань є використання прослуханого тексту при виконанні різних лексичних, семантичних чи граматичних вправ. Ці вправи сприяють виробленню навичок говоріння (відповіді на запитання, участь в обговоренні прослуханого), письма (виконання письмових вправ, перекази) і читання (знайомство з друкованим текстом вже після його прослуховування).

На думку Н. Станкевич, у кожному виді мовленнєвої діяльності необхідно використовувати початкові механізми, що формують навички, які, своєю чергою, поступово переходять у вміння. Наприклад, у процесі аудіювання виробляємо механізми інтонаційного і фонематичного слуху, ймовірного прогнозування, випереджувального сприйняття, оперативної і довготривалої пам'яті, ідентифікації понять, механізм еквівалентних замінів, сегментації мовленнєвої ланки та ін. Студент опановує послідовно рівні аудіювання іноземною мовою: розпізнавання фонем, упізнавання слів, розуміння окремих речень, розуміння предметних відношень (структури тексту). Ці навички у процесі навчання перетворюються у вміння аудіювати [1, С. 45–46]

Отже, сприяє розвитку мовленнєвої діяльності, знайомить студентів з новим мовним матеріалом, виступає стимулом у формуванні умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, підвищує ефективність зворотного зв'язку, допомагає підтримувати досягнений рівень володіння мовою.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Станкевич Н. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики. Теорія і практика викладання української як іноземної. Вип. 2. Л. : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. С. 40 – 47.

УДК 811.161.2:316.72(477)(045)

МАЛЕЦЬ Н.Б.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

УТВЕРДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНИХ МУЛЬТИКУЛЬТУРНИХ ПРОЦЕСАХ УКРАЇНИ

Важлива роль у формуванні національної самосвідомості належить рідній мові, яка є суттєвою етнодиференціюючою ознакою. У свідомості часто відбувається фактичне споріднення мови і народу. Виховання і розвиток підростаючих поколінь забезпечується лише рідною мовою – це здавна прийнята цивілізованими націями аксіома. На сьогодні є необхідність відновлення і розвитку культурної традиції нашого народу, розвитку української мови. Процес очищення та культурного відродження нашого суспільства можливий лише за умови більш-менш повного відновлення багатогранної традиційної народної культури, реального повсякденного функціонування української мови за умови реального функціонування її елементів в культурно-побутовому житті етносів.

Ключові слова: освіта, виховання, мова, свідомість, культура, національність, етнос.

Істотною особливістю людського суспільства є те, що воно постійно впливає на оточення, яке саме створило і в якому живе. А тому говорячи про мову та культуру як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань людства, мусимо говорити про всі сторони життя людини та її конкретних етносоціальних утворень в їх історичному часі і просторі. Суб'єктами мови та культури виступають окремі людські спільноти – племена, народи, нації, багатоетнічні державні утворення, що розвивають, збагачують і виробляють сукупність умов свого життєзабезпечення. Йдеться про все багатогранне людське життя, тобто про: працю і споживання, житло і його внутрішній інтер'єр, одяг і прикладне народне та сучасне мистецтво, громадське життя і сімейно-родинні відносини, традиційне і сучасне виховання та рівень освіченості і вихованості, сфери традиційної і сучасної святково-обрядової культури, рівень традиційного і сучасного духовного життя суспільства і т. д. А тому зрозуміло, що рівень сучасної цивілізації як сукупності розвитку матеріальної і духовної культури суспільства визначається не наявністю і числом ракетно-ядерних комплексів та кількістю танків, а станом розвитку всіх рівнів народної традиційної і високої професійної культури народу, її мови, глибиною і широтою їх функціонування, збереження і передачі культурної традиції від покоління до покоління.

На сьогодні є необхідність відновлення і розвитку культурної традиції нашого народу, розвитку української мови, але при цьому маємо на увазі її кількісні, а не якісні, характеристики. Такий підхід створює ілюзію про можливість вирішити справи на "ниві культури" шляхом активної короткочасної кампанії.

Нагадаємо, що в Україні командно-адміністративна політика знайшла продовження в організованому сталінсько-брежнєвському геноциді проти українського народу та його національної культури. Великодержавні "інтернаціоналісти" прагнули зруйнувати етнопсихологічний тип волелюбного і гордого, роботящого і терпеливого, доброго і чуйного,

життєрадісного і веселого українця. Вони значною мірою досягли успіху, бо з їх допомогою і під їх керівництвом дуже поширений став тип українця-безбатченка, який втратив зв'язок з культурою власного народу, став перекотиполем, «русскоязычним» вірнопідданим рабом советської імперії, носієм безнаціонально партійно-державної галімати, яку чомусь називають "советською культурою". Терором та матеріальними подачками вони національну інтелігенцію заставили мовчки переносити зневажливе ставлення до культури власного народу, до української мови заставляли її міняти культурну орієнтацію, вихвалити фальшиві і брехливі ідеали, видумувати нові моральні цінності.

Відірвані від свого історичного та національно-культурного середовища такі багатомільйонні групи "інтернаціоналістів" перетворились у маріонеток «Русского мира» імперської командно-адміністративної системи. Цей безнаціональний, але російськомовний, "людський фактор" не тільки повсюдно вимагає соціальних і політичних привілеїв, як прояву інтернаціоналізму, а й своєю мобільністю, агресивністю і нетерпеливістю починає виступати як основна політична сила неосталінізму. Ці погляди формувались на ґрунті марксистсько-ленінської теорії націй, що пропагувала переважання класових інтересів і солідарності над національно-культурними традиціями і почуттями. Про такий інтернаціоналізм В.Винниченко писав: "...інтернаціоналізм спеціального руського видання,» інтернаціоналізм, що вимагає одречення від своєї національності й розтворення себе в безфарбній, абстрактній масі людності, є абсурд. не лише абсурд, а й лицемірна, шкідлива пропаганда самогубства, пропаганда убивання життя в собі".

Нові покоління успадковує не лише фізичне здоров'є, а й всю глибину духовної кризи своїх батьків.

Процес очищення та культурного відродження нашого суспільства можливий лише за умови більш-менш повного відновлення багатогранної традиційної народної культури, реального повсякденного функціонування української мови за умови реального функціонування її елементів в культурно-побутовому житті етносів. А це вимагає справжнього національно-культурного відродження, що можливе лише за умови саморегульованого розвитку етносів на тисячоліттями освоєваних ними просторах, тобто на їх історичній батьківщині. Рідна земля стала невід'ємним історичним фактором культури етносу, ввійшла в його плоть, людську пам'ять, в стереотипи етнічної поведінки. Вона переважно визначає напрямки господарської діяльності етносу, впливає на його етнокультурні та побутові особливості. Звідси етнічна пам'ять і ностальгія за батьківщиною, устремління до саморегульованого розвитку на рідній землі і створення своєрідного етнокультурного середовища через утворення незалежних національно-державних утворень.

Процес національно-культурного відродження у нас на Україні дуже складний і неоднозначний. Нині в ньому можна виділити ряд таких суперечливих факторів: всеохоплююче відчуття загальної безпомічності, породжене відсутністю реальних змін в економічному і політичному житті. Звідси - байдужість, відчуття безсилля, відмова багатьох людей від загально-

національних та особистих устремлінь. Свідченням такої інертності й апатії є стан справ з відродженням української мови у східних і південних областях країни, де советська культурна традиція російськомовного великодержавного "інтернаціоналізму" породила у ставленні до неї навіть жорсткість та агресивність. Старі ідеологічні стереотипи і міщанська байдужість не зникають автоматично, для їх подолання необхідна широка пропаганда нових ідей, потрібні люди, які здатні пронести ідеї національно-культурного відродження, утвердження цінностей рідної української мови.

Національно-культурне відродження українців, як і інших етносів, можливе лише за умови пробудження інтересу до власної історії, процесів українізації, до свого походження та національно-культурних традицій. Цей здоровий процес охопив б всі регіони України. Це дало б можливість українцям відчувати себе жителями і патріотами своїх міст і сіл, районів, країв, всієї рідної землі. Масове виникнення різноманітних культурно-освітніх та громадсько-політичних груп і організацій сприяло тому, що цілі групи українців почали усвідомлювати свою етнічну належність. Саме відроджувана національна самосвідомість стає єдиним реальним фактором протистояння асиміляції та збереження етнічної самобутності українців.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. –112 с.
2. В.Винниченко. Відродження нації, ч. I,-Київ - Відень, 1920.-С. 73
3. Кремінь В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
4. Лисенко Н.В. Етнофілософський контекст спадщини М. Стельмаховича: родинна педагогіка // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2003. – Вип.IX. – С.83 – 91.
5. Лисенко Н.В. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми в полікультурному середовищі. Культурно-історична спадщина Польщі на Україні як чинник розвитку полікультурної освіти. – Київ – Хмельницький, 2011. – С. 242 – 251.
6. Стріха М. "Мультикультуралізм по-українському": спроба "перегнати, не доганяючи". URL: <http://krytyka.kiev.ua/comments/Strixa27.html>
7. Тиводар М. Закарпаття: народознавчі роздуми. Ужгород: «Карпати»,1995. 205 с.

УДК 811.161.2

МОРОШАНУ Л.І., НІКІТІНА І.В.

Міжнародний гуманітарний університет

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ МІЖНАРОДНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Тези даної доповіді стосуються теми навчально-методичного забезпечення процесу навчання української мови як іноземної. В цілях рішення задачі освоєння української мови як мови спеціальності іноземними студентами авторський колектив МГУ створив серію

посібників, мета яких – навчання комунікативним компетенціям в професійному спілкуванні українською мовою студентів-медиків. Посібники базуються на вимогах Стандартів з української мови як іноземної. Матеріал співвіднесений з програмним матеріалом профільних предметів. Посібники містять багато завдань, які забезпечені словником-мінімумом медичних термінів.

Ключові слова: українська мова як іноземна, професійне мовлення, навчально-методичне забезпечення.

Освоєння української мови іноземними студентами потрібне в тій мірі, в якій воно забезпечує можливість спілкування на цій мові. Основною навичкою, необхідним майбутньому лікареві, являється вміння працювати із спеціальним текстом на мові навчання. Отже, навички роботи із спеціальною літературою, професійними текстами залишаються найважливішими при рішенні цієї задачі.

В цілях рішення цієї задачі авторським колективом факультету лінгвістики і перекладу Міжнародного гуманітарного університету в 2017–2018 роках було підготовлено ряд навчальних посібників, мета яких – навчання комунікативним компетенціям в професійному спілкуванні українською мовою студентів, що навчаються за спеціальностями «фармація» та «стоматологія» на старших курсах: «Комунікативно-орієнтований курс української мови як іноземної для студентів-стоматологів» (Морошану Л. І., Малецька І. В., Березінська О. В., Кощова А. В., Нікітіна І. В.) [1] та «Професійне спілкування українською мовою з курсу фармації для іноземних студентів» (Морошану Л. І., Малецька І. В., Маковська О. А., Березінська О. В., Нікітіна І. В.) [2].

У даних посібниках використано матеріали наступних Стандартів з української мови як іноземної: Базового рівня (А 2) [3], I середнього рівня (В 1) [4], II середнього рівня (В 2) [5]. У посібниках представлені адаптовані тексти описового характеру, типові для наукової літератури. Текстовий матеріал співвіднесений з програмним матеріалом профільних предметів.

Кожен розділ включає адаптовані спеціальні тексти і завдання до них, лексичний мінімум, граматичну частину, а також вправи з розвитку усного професійного мовлення. Мета завдань - формування у студентів навичок аудіювання на рівні слова, словосполучення, речення, тексту, а також повторення граматичних конструкцій, характерних для наукового стилю мовлення. У цих посібниках нова спеціальна лексика вивчається у безпосередньому зв'язку з контекстом. Вправи з розвитку професійного мовлення сприяють розвитку обсягу пам'яті, розуміння сенсу словосполучень і речень, вироблення навичок їх швидкого виголошення та написання. Мета мовних вправ - навчання студентів відтворенню інформації з опорою на план, граматичні конструкції, схеми. Вправи забезпечені словником-мінімумом медичних термінів і понять. Навчальний посібник «Комунікативно-орієнтований курс української мови як іноземної для студентів-стоматологів», крім вище згаданого, містить «Приклади завдань для контролю комунікативної компетентності». Нині авторський колектив Міжнародного гуманітарного університету працює на створення посібника, метою якого є оволодіння комунікативними навичками в професійному

спілкуванні студентів-медиків початкових курсів, в різних комунікативних ситуаціях.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Морошану Л. І., Малецька І. В., Березінська О. В., Кошова А. В., Нікітіна І. В. Комунікативно-орієнтований курс української мови як іноземної для студентів-стоматологів: навчальний посібник. Тернопіль, 2017. 130 с.
2. Морошану Л. І., Малецька І. В., Маковська О. А., Березінська О. В., Нікітіна І. В. Професійне спілкування українською мовою з курсу фармації для іноземних студентів. Тернопіль, 2018. 172 с.
3. Стандарт з української мови як іноземної. Базовий рівень (А 2). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.06.2014 № 750) URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/.../standart-A2.doc>
4. Стандарт з української мови як іноземної. I середній рівень (B 1). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.06.2014 № 750). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/.../standart_B1.doc
5. Стандарт з української мови як іноземної. II середній рівень (B 2). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 24.06.2014 № 750). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/.../standart_B2.doc

УДК: 378: 811.161.2

МОСКОВЧУК Н.М.

*аспірантка кафедри теорії та методики дошкільної освіти
ПНПУ ім. К.Д. Ушинського,*

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ УКРАЇНОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Зміст виступу складають результати формульованого експерименту, проведеного в процесі дослідження україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Визначено основні компоненти моделі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей: мета експериментального навчання, методологічні підходи і принципи, на яких ґрунтується дослідження, етапи україномовної підготовки та педагогічні умови формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Ключові слова: україномовна підготовка, майбутні іноземні фахівці.

З метою формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей було розроблено модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Методологічними підходами, на яких ґрунтувалося дослідження, слугували теоретичні основи компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів та методологічні принципи цілеспрямованості, науковості; цілісності та системності педагогічного процесу, полікультурності, інтегративності змісту різних дисциплін в

україномовній підготовці, що реалізується через впровадження різноманітних методів і засобів для формування повного обсягу необхідних компетенцій, посиленості засвоєння навчального матеріалу, спрямованості й систематизації мовного і мовленнєвого матеріалу на технічний дискурс, адаптації і розвитку особистості майбутнього іноземного фахівця технічної спеціальності засобами української мови та обраних педагогічних умов, методичної доцільності у визначенні методів професійно-мовленнєвої підготовки. Модель охоплює чотири етапи (пропедевтично-мовленнєвий, мовленнєво-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний), у межах яких поетапно реалізовувались педагогічні умови формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей (адаптивно-педагогічна підтримка студентів-іноземців в освітньому просторі України, забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови, наявність розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю, занурення студентів-іноземців в активну україномовну мовленнєву діяльність професійної спрямованості).

На базі Одеської національної академії зв'язку імені О. С. Попова, Одеського національного морського університету, Одеської державної академії будівництва та архітектури, Одеського національного політехнічного університету протягом 2014-2018 р. було проведено експеримент, який передбачав з'ясування доцільності та ефективності розробленої методики україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. В експерименті взяли участь 32 викладача української мови як іноземної, 44 викладача фахових дисциплін, 120 майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Експериментальну та контрольну групи було сформовано на основі аналізу результатів вступної співбесіди з української мови.

Після завершення експериментального навчання в ЕК та КГ (IV курс) одночасно було проведено контрольне тестування для визначення рівнів сформованості україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей за лінгвістичним, мотиваційним, адаптаційним та рефлексивно-оцінним критеріями оцінювання рівнів сформованості україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей і показниками цих критеріїв.

Результати комплексного аналізу рівнів сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей в експериментальній та контрольній групах за лінгвістичним, мотиваційним, адаптаційним та рефлексивно-оцінним критеріями на прикінцевому етапі формування експерименту подано в таблиці 1.

Таблиця 1 – Рівні сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей на прикінцевому етапі формувального експерименту

| Критерії | Рівні сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності | | | | | |
|---------------------|--|-----------|---------------|------------|------------|------------|
| | Високий % | | Задовільний % | | Низький % | |
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Лінгвістичний | 32% | 7% | 60% | 24% | 8% | 69% |
| Мотиваційний | 30% | 11% | 56% | 30% | 14% | 59% |
| Адаптаційний | 30% | 4% | 52% | 28% | 18% | 68% |
| Рефлексивно-оцінний | 28% | 6% | 52% | 22% | 20% | 72% |
| Середній показник | 30% | 7% | 55% | 26% | 15% | 67% |

Одержано такі дані: високим рівнем сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності володіли 30 % (ЕГ) і 7 % (КГ) майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, задовільним – 55 % (ЕГ) і 26 % (КГ), низьким – 15 % (ЕГ) і 67 % (КГ).

В ЕГ високий рівень сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності після формувального експерименту мали на 23 % більше студентів ніж в КГ, задовільний рівень сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності – на 29 %, а низький рівень сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності в ЕК мали на 52 % менше студентів, ніж в КГ. Звернемо увагу, що найбільшою є різниця у досягненнях студентів ЕГ і КГ за лінгвістичним критерієм: високий рівень сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності за лінгвістичним критерієм мали на 25 % більше студентів ніж в КГ, задовільний рівень сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності – на 36 %, а низький рівень сформованості україномовної професійно-комунікативної компетентності в ЕК мали на 61 % менше студентів, ніж в КГ.

Доходимо висновку, що статистичні розрахунки підтвердили ефективність запропонованої моделі та експериментальної методики україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : авт. дис. ... д-ра пед.наук. Київ, 2007. 52 с.
3. Ушакова Н. І., Дубічинський В. В., Тростинська О. М. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ru/concept.php>

УДК 378.016-057.87:007:371.382

ОНИСЕНКО С.В.

ННЦ «Інститут біології та медицини»

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ІГРОВИЙ АСПЕКТ

У доповіді йдеться про важливість формування комунікативних навичок у студентів-іноземців під час вивчення української мови та про труднощі, які виникають у разі відсутності у студентів належної мотивованості. Наголошено на важливості застосування різних форм подання навчального матеріалу, зокрема ігрових, для активізації навчальної діяльності та підвищення мотивованості іноземних студентів, які вивчають українську мову.

Ключові слова: комунікативні навички, комунікативний підхід, мотивація, ігровий елемент.

Комунікація – це найважливіша мета вивчення будь-якої мови. Комунікативний підхід – один із визначальних у процесі навчання іноземців української мови. Для студентів-іноземців вивчення нерідної мови в межах комунікативного підходу передбачає формування навичок спілкування в побутових ситуаціях, вміння поставити запитання і відповісти на нього, здатність зорієнтуватися в темі розмови й підтримати її. Як слушно зауважує І. Дирда, «комунікативний підхід спрямований саме на практику спілкування [1, 4 с.]».

Особливості формування комунікативних навичок в іноземців пов'язані з труднощами засвоєння фонетичних правил української мови, складністю української граматики, невмінням іноземців зорієнтуватися у змішаному українсько-російському мовленнєвому середовищі тощо. Тому так важливо на заняттях з української мови як іноземної відпрацьовувати навички комунікації, практикувати моделі речень у різних розмовних ситуаціях, етикетні формули, загальні фрази, найпоширеніші запитання тощо. Тут йдеться про діалогологічну компетентність – «розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання і звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати розповідь» [3, 173 с.]

Водночас будь-який викладач або вчитель може зіткнутися із ситуацією, коли у студентів (учнів) з різних причин відсутня чи недостатня мотивація до вивчення української мови, що негативно відображається на навчальній активності реципієнтів, на якості засвоєння ними знань і, відповідно, на формуванні здатності до комунікації.

У таких обставинах важливо обирати ті навчальні методи й форми подання матеріалу, які здатні максимально активізувати увагу студентів. «Для формування комунікативної компетенції студентів з іноземної мови необхідно створювати комунікативні ситуації, оскільки вони допомагають наблизити процес навчання до природних умов спілкування, навчити

спілкуванню в певних життєвих ситуаціях. Теми для створення таких ситуацій можуть бути різноманітними, хоча найефективніші будуть саме ті, що викликають зацікавленість у студентів» [2, 50 с.]. Серед аудиторії молодого віку найкраще зарекомендували себе такі теми, як кіно (улюблені фільми, відомі сучасні актори, зірки телебачення); інтернет (спілкування в соціальних мережах); музика, танці; розповідь про себе; щоденна побутова активність; подорожі.

Якщо говорити про форми подання матеріалу, що вивчається, то незмінний помічник під час роботи з мало зацікавленою аудиторією – це фото- і відеопрезентації. Наприклад, зображення відомих міст, назви яких нескладно вгадати; зображення, які репрезентують різні країни світу, тощо.

Добре відомі форми навчальної діяльності – тематична гра, а також рольова гра. Вони передбачають наявність у студента певного лексичного і граматичного рівня. Натомість для студентів-початківців (рівні володіння мовою «Beginners» та «Elementary») доцільніше використовувати найпростіші форми комунікації: сценки-діалоги (знайомство, вітання/прощання, запрошення на побачення), повторення сказаного партнером тощо. Це дає студентам упевненість у тому, що навіть із мінімальним лексичним запасом можливо комунікувати, що, своєю чергою, працює на зміцнення навчальної мотивації.

В умовах роботи зі студентами з низькою мотивованістю одна з найефективніших форм вивчення і закріплення знань – ігрова. Вона допомагає активізувати аудиторію, дає змогу загострити увагу слухачів на предметі вивчення. Важливо не перевантажувати учасників великою кількістю правил, навпаки, запорука успіху – найпростіші ігрові форми. Головне – додати змагальності у процес навчання (аудиторію можна поділити на команди, додати ігровий елемент у роботу в парах тощо).

Отже, застосування різних форм навчальної діяльності, зокрема додавання ігрового компонента під час виконання студентами навіть найпростіших завдань і вправ, сприяє активізації навчальної діяльності і переводить пасивне сприйняття матеріалу, що вивчається, в активне.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Дирда І.А. Комунікативний підхід до навчання української мови як іноземної на основному етапі. Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. 2015. № 13. С. 433–436. – URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3006>
2. Кемінь Г., Волошанська І. Формування у студентів вищих навчальних закладів комунікативної компетенції на заняттях англійської мови // Молодь і ринок. 2014. № 6 (113). С. 48–52.
3. Ренчка І. Викладання української мови як іноземної: формування мовної і мовленнєвої компетентності // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2014. Вип. 9. С. 171–179.

ПОГОРІЛА С.Г.

Білоцерківський національний аграрний університет

ЕЛЕМЕНТИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В УМОВАХ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті порушено проблему підготовки іноземних студентів на початковому етапі вивчення української мови як іноземної. Наголошено на важливій ролі комунікативного підходу, зорієнтованого на опанування мови через спілкування. Проаналізовано типи комунікативних завдань для організації мовної підготовки іноземних громадян.

Ключові слова: мовна підготовка, українська мова як іноземна, комунікативні навички, комунікативний підхід, мовленнєва діяльність, культура спілкування.

Основними завданнями навчання іноземних студентів на підготовчому відділенні ЗВО є формування комунікативної компетентності, що дасть їм можливість задовольнити комунікативні потреби у ситуаціях щоденного спілкування, допоможе іноземним громадянам адаптуватися в іншомовному середовищі, та підготує до навчання у ЗВО України.

Проблеми викладання української мови іноземним студентам були предметом наукових пошуків Л. Бей, О. Тростинської, Т. Єфімова, Т. Лагутіна, Г. Тохтар та ін. науковців; на проблемі навчання говорінню іноземців акцентувала увагу А. Чистякова; теоретико-методологічній основі комунікативного підходу до вивчення української мови як іноземної присвячені праці О. Іванців, О. Гончарук, В. Вдовіна; І. Дирда досліджувала спрямованість комунікативного підходу на практику спілкування. У. В. Соловій зазначає, що будь-який рівень навчального процесу повинен базуватися на тісній взаємодії мовного, мовленнєвого та комунікативного елементів [1].

У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти комунікативні мовні компетенції визначені як такі, що забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби [2].

Оскільки комунікативний підхід до вивчення української мови як іноземної зорієнтований на опанування мови через спілкування, то ним передбачено включення у процес навчання комунікативних ситуацій, максимально наближених до нового для іноземних студентів середовища. Він містить взаємопов'язані види роботи і наскрізно проходить через говоріння, читання, письмо і слухання (аудіювання).

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти на початковому етапі навчання (рівень А2), у студентів мають бути сформовані навички при діалогічному мовленні брати участь у діалозі з достатнім ступенем невимушеності й спонтанності, щоб відбулася природна інтеракція з носіями мови; а також вміння брати активну участь у дискусії у знайомому контексті. При монологічному мовленні – висловлювати власну точку зору на запропоновану тему, аргументуючи її [2].

Контингент студентів підготовчого відділення надзвичайно різноманітний що, у свою чергу, висуває високі вимоги до викладача щодо організації навчальних занять та використання різних форм, методів та засобів навчання. Комунікативна спрямованість процесу навчання іноземних студентів має стати провідною ланкою їх мовної підготовки.

На початковому етапі вивчення української мови як іноземної в умовах доузівської підготовки формування комунікативних навичок відбувається на основі лексико-граматичного матеріалу, що вивчається та спілкування в їх новому оточенні («У гуртожитку», «У магазині», «В університеті», «У транспорті»...). Студентам пропонується створювати короткі діалоги з носіями мови чи в групі, запам'ятовуючи їх шляхом багаторазового повторення. Парна робота (діалог-бесіда, діалог-розпитування) та робота в групах сприяють розвитку монологічного і діалогічного мовлення, а також вчать вмінню слухати і розуміти співрозмовника. Важливим для студентів на цьому етапі є подолання психологічного бар'єру та страху спілкуватися новою мовою.

Залежно від здібностей студентів варто диференціювати завдання. Для студентів із середнім і достатнім рівнем знань підбирати вправи репродуктивного характеру (вітворення діалогу), а для студентів з високим рівнем – вправи творчого характеру (імпровізація та розширення діалогу на пропоновану тему).

Окремої уваги заслуговують заняття з розвитку культури мовлення. Перше знайомство зі сталими мовними конструкціями на зразок «Дякую», «Вибачте», «Будь ласка», «Доброго ранку», «На добраніч», «Радий познайомитися» та ін. відбувається на початку навчання, а в процесі завдання ускладнюються.

Набуттю вмінь правильно висловлюватися в певній ситуації сприятимуть рольові ігри та імпровізаційні. У процесі створення рольової гри викладач має враховувати потреби студентів і підбирати такі ігрові ситуації, участь у яких допоможе іноземцям адаптуватися до нового оточення та набути навичок невимушеного міжособистісного спілкування. Тематикою рольових ігор можуть бути «Знайомство у парку» (в університеті, на виставці...) «В їдальні», «В аптеці», «У банку», «На вокзалі», «У готелі», «У перукарні» та ін. «Розмова по телефону з другом» (викладачем, працівником банку...) «Орієнтування на місцевості» (Як пройти до аптеки?, Де найближче відділення банку?, Як я можу дістатися до залізничного вокзалу?) та інші. Поступово, із накопиченням лексичного та граматичного матеріалу, завдання ускладнюються. Студентам пропонуються проблемні ігри-імпровізації: «Пропущена зупинка», «Помилковий номер», «Бронювання», «Невдалий комплімент».

Важливим елементом мовленнєвої діяльності, який сприяє збагаченню лексичного запасу студентів, виробленню вмінь працювати з перекладацькими та тлумачними словниками, а також розширенню кругозору є робота з текстами. Важливо правильно організувати таку роботу, створювати або підбирати тексти відповідного рівня. Доречними будуть завдання на читання вголос та розуміння прочитаного (дати відповіді на питання, або створити самостійно питання до змісту тексту), закінчення прослуханого незавершеного тексту, вибір назви тексту, визначення головної

думки тексту, доповнення, відтворення змісту тексту за самостійно складеним планом. Щоб студенти не обмежувалися лише сприйняттям мовлення викладача, доречно використовувати аудіо чи відеозаписи.

Розвитку зв'язного мовлення сприятиме усна побудова простих речень за моделями; розповідь на основі запропонованого зображення (доречні при вивченні лексичної теми «Пори року»); слухання, повторення та вивчення вірша чи пісні українською мовою, розповіді цікавих історій, обговорення переглянутого мультфільму.

Використання тренувальних настільних ігор внесе різноманітність у навчальний процес і сприятиме удосконаленню та розширенню мовленнєвих навичок. Наприклад, настільна гра «У місті» (обладнання – карта міста із зображенням відомих об'єктів, фішки). Завдання передбачає створення діалогу з уявним перехожим на зразок «Як пройти до театру?» Такі види роботи будуть доречними при вивченні лексики до теми «Орієнтування на місцевості» (ліворуч, праворуч, прямо, уздовж вулиці, через дорогу, за рогом, біля, між, напроти...).

Розглянуті види роботи на заняттях дозволяють розвивати та удосконалювати навички мовленнєвої діяльності і культури спілкування, допомагають створити позитивну емоційну атмосферу, зацікавити студентів, підвищити мотивацію та ефективність навчання.

Зорієнтованість процесу мовної підготовки іноземних студентів на формування і розвиток комунікативних навичок, допоможе іноземним громадянам адаптуватися в іншомовному середовищі, навчитися вільно спілкуватися у побуті та, за умови успішного навчання, буде запорукою готовності до здобуття освіти у навчальних закладах України.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Соловій У.В. Формування комунікативної компетенції студента-іноземця у процесі вивчення української мови. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки 2014. Вип. 3. С. 273 – 280.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання, доктор педагогічних наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

УДК 811.161.2'243

РЕЙДА О. А.

Білоцерківський національний аграрний університет

САМОСТІЙНЕ ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ

У статті розглянуто роль самостійної роботи студентів ВНЗ, види самостійної роботи, показано важливість текстів для самостійного читання в процесі вивчення української мови студентами-іноземцями. Наголошено на необхідності вдосконалення організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: самостійна робота студента, текст для самостійного читання, українська мова як іноземна, формування самостійності.

Після отримання Україною незалежності, в українських ВНЗ підвищилася кількість іноземних студентів, які бажають отримати фахові знання з провідних дисциплін, логічним наслідком чого стало зростання попиту на навчання української мови. Нині згідно із Законом України «Про освіту» відбувається упродовження у вищі навчальні заклади нової навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» задля надання належної фахової підготовки іноземним громадянам, які в майбутньому співпрацюватимуть з українськими та закордонними партнерами.

Важливе місце у навчальній роботі вищого навчального закладу належить самостійній роботі студентів. Самостійна робота студента – це взаємодія між студентом та викладачем та їх спільна робота, однак, завдання студент виконує самостійно під контролем викладача без його прямої участі. Однією з головних практичних цілей навчання є, саме, читання. Сьогодні актуальною є питання організації самостійної роботи студентів над текстами в процесі вивчення української мови.

Вид мовленнєвої діяльності – читання – активний засіб навчання мови як іноземної, який бере участь у формуванні всіх складників загальної іншомовної комунікативної компетенції – мовної, мовленнєвої, соціокультурної, професійно-орієнтованої та ін. Українські та зарубіжні мовознавці (К. Я. Кусько, С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Тарнопольський, С. К. Фоломкіна, Л. С. Журавльова, М. Д. Зінов'єва, Н. В. Кулібіна та ін.) ґрунтовно опрацювали багато аспектів методики навчання читання в курсі мови як іноземної у середніх та вищих навчальних закладах. Сьогодні активно відпрацьовується методика використання текстів для самостійного читання у процесі вивчення української мови як іноземної [3, 6, 9, 12, 14, 16].

Сутність самостійної роботи студентів досліджується і визначається по-різному. Наприклад, П. І. Підкасистий, зазначає, що самостійна робота це - «засіб організації та виконання студентами визначеної пізнавальної діяльності»(). Це дозволяє поділити самостійну роботу студентів на аудиторну та позааудиторну.

Самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань. Самостійність у набутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту. Але, на жаль, не всі студенти виявляють свідомість і волю, що необхідні для організації власної самостійної роботи. У деяких випадках самостійна робота погано організована. Отже, необхідно зменшити навантаження студентів обов'язковими аудиторними заняттями, забезпечити методичну допомогу і контроль з боку викладачів.

Ефективність самостійної роботи, насамперед, залежить від внутрішнього власного самоусвідомлення її необхідності та важливості,

користі для себе. Обов'язковими умовами успішного виконання самостійної роботи є: точне і конкретне визначення завдання, терміни, форми і види контролю, консультації. Завдання, обсяги добирає науково-педагогічний працівник, він визначає терміни виконання, форми контролю, розробляє системи завдань. Необхідно, щоб завдання були доступними і в той же час мали нові елементи.

У практиці навчання української мови як іноземної, як один із методів самостійної роботи студентів, виокремлюють тексти для самостійного читання. Одним з найважливіших видів комунікативно-пізнавальної діяльності є читання. Завдяки цієї діяльності відбувається цілеспрямоване вилучення інформації з письмового тексту. Читання виконує такі функції: практичне оволодіння мовою, є засобом вивчення мови і культури, а також засобом самоосвіти. Читання сприяє розвитку інших видів комунікативної діяльності, виховання і всебічний розвиток іноземних студентів засобами української мови як іноземної. Такі тексти містять додаткову для студентів інформацію з певних галузей знань. Завдяки їм студенти ознайомлюються з певною інформацією за спеціальністю, вивчаючи нову лексику та вдосконалюючи свої навички з різних видів мовленнєвої діяльності.

Структурою таких текстів є:

1. Складні слова та вирази, які зустрічаються у тексті;
2. Сам текст злегка адаптований, згідно з рівнем студентів-іноземців;
3. Запитання після тексту. Відповідаючи на них, студенти матимуть змогу перевірити щойно набуті знання за спеціальністю, а також навички говоріння та запам'ятовування.

Отже, важливе місце у навчальній роботі належить самостійній роботі студентів під час якої суттєве значення надається текстам для самостійного читання. На сучасному етапі необхідно забезпечити систематичну самостійну роботу студентів, підвищити якість підготовки спеціалістів, що є основним завданням сучасної вищої школи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. Харків : Константа, 2008. Вип. 12. С. 48–59.
2. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів / Л. Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. пр. Львів, 2008. Вип. 3. С. 40–47.
3. Сокіл Б. Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії / Б. Сокіл, З. Мацюк // Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії / Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. пр. Львів, 2006. Вип. 1. С. 6.

УДК 371.314.6:811.112.2'243

РЄЗНІК В.Г.

Білоцерківський національний аграрний університет

ПРОЕКТНА РОБОТА НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У наш час педагогічне мистецтво чітко диктує необхідність нових підходів до навчання іноземної мови. Старі методики відходять у минуле, а їх місце займають інноваційні методи й прийоми викладання. Однією з найбільш ефективних на сьогоднішній день методик викладання іноземної мови є метод проектів. Проектне заняття – це особлива форма заняття, яке відрізняється від традиційного не лише теоретично, але й практично. Метою вивчення мови є не система мови, а мовна діяльність, причому не сама по собі, а як засіб міжкультурної взаємодії. Щоб сформувавши у студентів необхідні вміння та навички у тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності, лінгвістичну компетенцію на рівні, визначеному програмою та стандартом, необхідна активна усна практика для кожного студента групи під час заняття.

Ключові слова: проектна робота (метод проектів), мотивація, самостійна робота, презентація.

Мета нашого дослідження полягає у здійсненні аналізу методу проектної роботи як одного з ефективних засобів формування та розвитку комунікативних навичок студентів-філологів на заняттях з німецької мови як другої іноземної.

Метод проектів (проектна робота) – це “діяльність студентів, що спрямована на рішення дослідницької або соціально значущої прагматичної проблеми”. Науковці наголошують на наступних вимогах, які необхідно враховувати під час роботи з методом проектів:

- *розгляд важливої проблеми, яка вимагає наявності інтегрованого знання для її вирішення (наприклад, створення циклу репортажів з різних точок світу, об'єднаних загальною тематикою; вплив сленгу на стан сучасної німецької мови);*

- *теоретична, практична, моральна, пізнавальна значущість результатів, отриманих після застосування методу проектів (наприклад, випуск газети, журналу чи іншого друкованого видання з репортажами; написання есе);*

- *самостійна робота учнів;*

- *структурування основної частини роботи над проектом із зазначенням підсумків;*

- *застосування на практиці методів дослідження, які ґрунтуються на використанні певної послідовності дій: визначення проблеми та завдань дослідження (можливе використання таких методів, як “Круглий стіл” або “Мозкова атака”); висування можливих гіпотез вирішення цих завдань; спільне обговорення методів дослідження (статистичних, спостережень, експериментальних); обговорення та вибір оформлення підсумку роботи*

(захист реферату, презентації, звіту тощо); систематизація та аналіз зібраних результатів; оформлення результатів, підведення підсумків; озвучування висновків, отриманих в результаті проведеної роботи.

Організуюючи проектну роботу викладач повинен забезпечити зацікавленість студентів у роботі над проектом, мотивацію. Це означає:

- важливість вирішення проблеми проекту для практичної і суспільної користі;
- безпосередня діяльність та самостійна активність повинна бути привабливою для студентів;
- урахування вікових особливостей у виборі теми, проблеми або сюжету проекту як забезпечення ще одного виду мотивації;
- презентація отриманих результатів.

Проектні завдання передбачають великий обсяг підготовчої роботи для викладача. Він може сам запропонувати тему проекту, але найчастіше пропонують студенти, тому викладачеві необхідно продумати, який мовний матеріал необхідно повторити або обговорити зі студентами заздалегідь, які питання будуть розглядатися протягом роботи над проектом (чим довше проект, тим більш детальної підготовки та розробки він вимагає).

Роботу над проектами доцільно застосовувати на всіх рівнях вивчення німецької як другої іноземної мови: від А1 до В1. Спочатку це можуть бути міні-проекти. Потім вони мають ускладнюватися та розширюватися. Форми презентації проектів можуть бути різноманітними – від листівок, стінгазет, альбомів, мультимедійних презентацій до об'ємних доповідей, рефератів тощо.

На заняттях з німецької мови як другої іноземної більш поширені навчальні проекти. На їх розробку потрібна менша кількість часу, вони невеликі за обсягом. Такі проекти призначені для використання на конкретному занятті, мають певну мету, актуальні для використання на узагальнюючих або підсумкових заняттях за темами курсу. Тема проекту може відповідати навчальній темі або бути абсолютно незалежною від підручника, але вона має бути цікавою для студентів та відповідати навчальній програмі. Прикладами таких проектів можуть бути наступні теми: “Berufsporträt”, “Kurszeitung”, “Ein Fest in meinem Heimatland”, “Deutsche Späzialitäten”, “Reisebericht Berlin” тощо.

Отже, якщо на заняттях з німецької мови як другої іноземної поруч з традиційними формами навчання застосовувати метод проектів, то у разі зростає мотивація до вивчення іноземної мови, розширюється словниковий запас студентів, підвищується загальний рівень володіння німецькою мовою та розвивається лінгвокраїнознавча й міжкультурна компетенція студентів. Проектна методика розвиває у студентів самостійність, творчість, активність, що є необхідною умовою успішного процесу навчання. Використання цього методу перетворює студента з об'єкта навчання в суб'єкт навчальної діяльності, тоді як викладач виступає в ролі помічника та консультанта.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Полат Е. С. Нові виховні та інформаційні технології в системі освіти / Е. С. Полат. М. : Академія, 2003. 272 с.

2. Krumm, H.J. (1991b): Unterrichtsprojekte. Praktisches Lernen im Deutschunterricht in Fremdsprache Deutsch Heft 4 / 1991. S. 4-8.

3. <http://www.projektarbeit-projektplanung.de/>

УДК 81'42; 373.2; 373.7; 282.2; 274

РОМАН Л.А.

ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет

**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ
ДИСЦИПЛІНИ "УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА" НА КАФЕДРІ
СУСПІЛЬНИХ НАУК ТА УКРАЇНОЗНАВСТВА ВДНЗ УКРАЇНИ
"БУКОВИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів-іноземних громадян в ВДНЗ України "Буковинський державний медичний університет» здійснюється на кафедрі суспільних наук та українознавства. Студенти-іноземці вивчають українську мову 4 роки. Завершується вивчення зазначеної дисципліни підсумковим модулем. З метою кращого інформаційного забезпечення освітнього процесу створено сайт дистанційного навчання, що забезпечує студентам доступ до необхідного навчального матеріалу з навчального курсу «Українська мова як іноземна» і створює цілу низку переваг.

Ключові слова. Українська мова, як іноземна, дистанційне навчання, система MOODLE.

У Вищому державному навчальному закладі України «Буковинський державний медичний університет» (БДМУ) з метою кращого інформаційного забезпечення освітнього процесу створено сайт дистанційного навчання, так звану систему MOODLE, що забезпечує студентам доступ до необхідного навчального матеріалу з усіх навчальних дисциплін загалом і з навчального курсу «Українська мова як іноземна» зокрема.

Викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для студентів-іноземних громадян здійснюється доцентами та викладачами кафедри суспільних наук та українознавства університету. Студенти-іноземці вивчають українську мову 4 роки. Обсяг навчальних годин на 1-му курсі – 100 год., на 2-му курсі – 110 год. і на 3-му та 4-му курсах складає по 20 годин відповідно. З 4-го семестру (2 курс), а потім аж на 6 семестрі (3 курс) студенти починають вивчати українську мову як іноземну професійного спрямування. Завершується вивчення зазначеної дисципліни на 7-му семестрі (4-й курс) підсумковим модулем.

Зважаючи на таку кількість аудиторних годин, викладачі кафедри суспільних зробили чималий внесок у розробку навчально-методичного забезпечення курсу у вигляді методичних рекомендацій та вказівок для аудиторної та самостійної роботи студентів. Накопичений матеріал вилився у навчальний посібник «Українська мова як іноземна» (2017), який був виданий колективом авторів – доцент Роман Л. А., доцент Руснак Ю. М.,

старший викладач Вилка Л. Я., викладачі Антофійчук І. Я, Максимюк М. В., Скрипник І. І., Гелецька А. І. Посібник отримав позитивну рецензію від викладачів опорної кафедри загального мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету, а згодом отримав гриф МОЗ України і був рекомендований як навчальний посібник для студентів факультетів підготовки іноземних громадян вищих навчальних закладів МОЗ України.

Усі апробовані навчальні-методичні рекомендації та вказівки, навчальний посібник, словник для студента, тести, відео-презентації в електронному вигляді викладачі виставляють у систему MOODLE і таким чином створюють належне забезпечення курсу навчально-методичним матеріалом і наочністю, що дає студентам можливість цілодобового доступу до необхідних інформаційно-освітніх ресурсів.

Вважаємо, що окрім класичних методів та форм навчально-методичного забезпечення навчального курсу «Українська мова як іноземна», таких як підготовка та видання підручників та посібників, створення і наповнення єдиного інформаційно-освітнього середовища навчання має цілу низку переваг: доступність і безперервність освіти студентів; незалежність освітнього процесу від місця і часу навчання; належне забезпечення навчально-методичним матеріалом і наочністю; можливість студентам постійно вдосконалювати свої знання. Все вищезгадане сприятиме якісній професійній підготовці майбутніх фахівців і підвищить їх конкурентноспроможність на міжнародному ринку праці.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / За ред. Ю. О. Жлуктенка. К., 1971.
2. Оникович Г. В. Українознавство і лінгводидактика : [навчальний посібник]. К. : Логос, 1997. 108 с.
3. Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання : Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції. Львів, 1994. 142 с.
4. Амірагова Н. С. Впровадження інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов / Н. С. Амірагова // Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. Євпаторія : РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2009. С. 54–57.
5. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність / І. Зязюн // Неперервна педагогічна освіта. Теорія і практика. 2001. Вип. 1. С. 73–85.
6. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А. П. Панфилова. – М. : «Академия». 2009. 170 с.
7. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. Пироженко. К., 2002.
8. Руденко-Моргун О. І. Инновационные технологии обучения / О. І. Руденко-Моргун // Образование. 2010. № 4. С. 24–28.
9. Фомина Т. Н. Инновационные технологии в преподавании иностранных языков в неязыковом ВУЗе / Т. Н. Фомина, Т. Г. Зеленова // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 1 (34). С. 36–42.

УДК 811.161.2'243:005.53:378

РУДАКОВА Т. М.

Білоцерківський національний аграрний університет

МОВНИЙ БАР'ЄР НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТА СПОСОБИ ПОДОЛАННЯ

В основі теоретичного аналізу проблеми формування навичок іншомовного говоріння на заняттях з української мови, який став підґрунтям для написання тез, міститься виокремлення причин, що є перепорою для успішного спілкування українською мовою як іноземною. Було з'ясовано, що блокувальником успішної іншомовної комунікації слугує мовний бар'єр. Зазначено, що він є психологічним явищем, виникає в студентів на початковому етапі вивчення мови. Проаналізовано причини виникнення подібного явища, способи виявлення та подолання.

Ключові слова: мовний бар'єр, комунікативний бар'єр, умотивованість навчання.

Вивчаючи українську мову іноземці стикаються з такою проблемою, як мовленнєвий, чи комунікативний, бар'єр. Більшість з них сприймає і розуміє почуте на слух, може грамотно застосовувати навички письма і вільно читати твори української літератури, проте виникають проблеми із власними висловлюваннями.

Мовний бар'єр часто є суто психологічним явищем через страх перед необхідністю висловлюватись іноземною мовою. Подібний страх, на думку багатьох дослідників, може виникнути внаслідок низької самооцінки іноземного студента чи домінантного ставлення викладача. Згідно з „Академічним тлумачним словником української мови” бар'єр – це те, що перешкоджає здійсненню, розвиткові чого-небудь [1, 105 с.].

І. Щербань виділяє поняття комунікативний бар'єр, чи так званий суб'єктивний бар'єр – індивідуальна неможливість оволодіти мовою або користуватися наявними знаннями.

На думку Г. В. Щілінської, з'ясувати найбільш типові бар'єри, що зустрічають у процесі взаємодії студентської молоді, можна за допомогою анкетування, діагностичних бесід, методів спостереження (реакція студента на ті чи ті ситуації, способи вирішення поставлених завдань тощо) [3, 55 с.].

Наявність мовного бар'єру – це й брак практики спілкування. По-перше, рекомендуємо роботу над розвитком навичок говоріння починати аудиторно, уникаючи сторонньої уваги до мовців. По-друге, надати можливість застосувати знання студентів самостійно й перевірити вміння на практиці в реальних життєвих ситуаціях. Вагомим важелем для подолання мовного бар'єру під час занять є спілкування з великою кількістю людей, багаторазове використання різних слів і конструкцій до досягнення легкості в спілкуванні й у використанні слів.

Для того, щоб подолати мовний бар'єр, рекомендують виконати три умови: визнати його наявність та зрозуміти причини виникнення; мати

сильну мотивацію для його подолання; умови чи ресурси для знищення цієї перепони. Основним принципом боротьби залишається постійна практика мови.

Погоджуючись із думкою Н. Яковлевої та І. Щербань, серед умов подолання комунікативних бар'єрів під час вивчення іноземної мови виділяємо:

1) створення комфортних умов для сприятливого психологічного стану тих, хто навчається, з обов'язковим акцентуванням педагога на моментах успіху своїх студентів, на їхніх досягненнях в процесі вивчення іноземної мови, створенні певних комунікативних ситуацій для переконання студентів у власних успіхах, як вияву природних здібностей;

2) додаткове штучне мотивування іноземних студентів на ґрунті творчої колективної діяльності, роботи в мікрогрупах з постійною зміною учасників під час виконання різних завдань;

3) залучення до роботи мікрогруп носіїв мови для визначення власних комунікативних здібностей та швидкого опанування техніки спілкування) [2; 4].

Простежуючи тенденції сучасних досліджень, вважаємо, що основними передумовами формування мовних навичок є: цілеспрямованість та свідоме бажання практикуватися, раціональне використання часу в процесі роботи над розвитком навичок говоріння, мотивація комунікативних дій, а також протидія інтерференції.

Отже, формування навичок іншомовного говоріння на заняттях з української мови буде успішним лише за умови подолання мовного бар'єру, психологічної невпевненості в собі, а також підвищенням умотивованості навчання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Словник української мови : в 11 т. / ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін. К. : Наукова думка, 1970 – 1980. – Т. 1: А – В / ред. П. Й. Горецький, А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, Н. І. Швидка. К. : Наукова думка, 1970. 799 с.
2. Щербань І. Ю. Подолання комунікативних бар'єрів на заняттях з іноземної мови URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jsru/handle/6789/719> (дата звернення: 09.04.2019)
3. Щілінська Г. В. Комунікативні бар'єри у процесі міжкультурної взаємодії студентів та шляхи їх подолання. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2015. Вип.18. С. 50 – 58.
4. Яковлева Н. В. Психолого-педагогічні умови подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Київ. 2003. 20 с.

УДК 811.161.2'243:378.147

САМУСЕНКО О.М.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

РОЗМОВНА ПРАКТИКА ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ МОВНОГО БАР'ЄРА У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена питанням методики викладання іноземних мов, зокрема української мови як іноземної. Основну увагу приділено проблемі мовного бар'єра та шляхам його подолання у спілкуванні з іншомовним співрозмовником. Розглянуто такий вид діяльності як розмовна практика, тобто спілкування з носієм цільової мови. Комунікація з ровесником чи людиною спільних інтересів, реальні життєві ситуації, атмосфера довіри та партнерства – умови, що сприятимуть розвитку комунікативних умінь та навичок у процесі вивчення української мови іноземними студентами, стануть джерелом впевненості та допоможуть подолати мовний бар'єр.

Ключові слова: методика викладання української мови як іноземної, іноземна мова, мовний бар'єр, розмовна практика, студенти-іноземці.

Сучасний науково-методичний дискурс постійно поповнюється розробками з методики викладання та вивчення мов як іноземних, яка у свою чергу вдосконалюється та переходить на новий рівень завдяки використанню прогресивних технологій у вивченні іноземних мов. Незважаючи на численні здобутки, актуальними залишаються питання, пов'язані з досягненням ефективної міжкультурної комунікації і ширше – діалогу культур. Тому одним із завдань методики викладання іноземних є питання зняття мовного – точніше мовленнєвого – бар'єра у спілкуванні між носіями різних мов і культур.

Проблема мовного бар'єра не нова, як правило, її розглядають у царині психологічних і комунікативних досліджень та у сфері вивчення іноземних мов. Цьому питанню присвячені роботи передусім психологів, педагогів та лінгвістів, а спектр дослідження явища досить широкий: від дитячої психології та аналізу гендерних особливостей до праць із питань ділового та міжкультурного спілкування. У комунікативній лінгвістиці це питання розглядають у межах поняття комунікативного шуму, одним із типів якого є семантичний шум, що виникає внаслідок спілкування різними, тобто іноземними мовами [Бацевич 2004, 56 с.].

У методиці викладання іноземних мов під час вивчення й аналізу мовного бар'єра фахівці головну увагу приділяють питанням сприйняття й адекватного розуміння текстової інформації, а також розвитку навичок говоріння, тобто продукування відповідного тексту для забезпечення комунікації і реалізації задач спілкування. Сучасні дослідження з методики викладання мови як іноземної спираються, зокрема, на той факт, що мовні бар'єри виникають унаслідок недостатнього розвитку комунікативної компетенції мовця [Азимов, Щукин 2009, С. 234–235]. Вирішити ці проблеми і максимально зняти перешкоди, що виникають у процесі спілкування іноземною мовою, покликаний комунікативний підхід у викладанні нерідної мови [Common European Framework of Reference for Languages 2018].

Одноточасний і постійний розвиток мовленнєвих умінь та навичок (читання, письма, говоріння та аудіювання), тематичний підхід, лексичні мінімуми та перелік відповідних лексико-граматичних конструкцій, переважання функціональної граматики та моделювання життєвих ситуацій, орієнтація на вирішення комунікативного завдання, розуміння студентом мети та кінцевого результату кожного етапу вивчення мови, різні види і форми мотивації – ці та інші принципи комунікативної методики, безперечно, сприяють розвитку комунікативних навичок та умінь студентів, але водночас не знімають усіх причин виникнення мовного бар'єра.

Отже порушене питання перебуває у межах проблемного поля методики викладання мови як іноземної. Окреслимо деякі фактори перешкоди у спілкуванні з носієм іншої мови.

Серед них варто розглянути такі:

1) психологічні, до яких можна віднести емоційно-психологічний стан невпевненості у правильності розуміння інформації (репліки співрозмовника тощо), а отже і нерішучість у продукуванні тексту, страх помилитися;

2) соціальні, які визначаються різними позиціями учасників спілкування й обумовлені, наприклад, авторитетом викладача і позицією учня;

3) лінгвістичні, тобто мовні та мовленнєві чинники, зумовлені знанням обмеженої кількості слів та граматичних конструкцій, нерозвиненими комунікативними вміннями та навичками, а також некомпетентністю у темі розмови;

4) педагогічні: недостатнє використання певних методів і прийомів для розвитку комунікативних умінь студентів-іноземців, а також невеликий обсяг аудиторного часу, відведений на розвиток навичок говоріння (переважно внаслідок того, що програми укладаються з орієнтацією на визначення переліку тем до вивчення, а не з позицій розвитку вмінь та навичок);

5) індивідуальні характеристики мовця, наприклад, інтровертивний тип особистості.

Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми, на наше переконання, є постійна розмовна практика, тобто спілкування наживо чи через мережеві додатки. Практика спілкування з партнером активно пропагується мовними школами та деякими зарубіжними університетами, які намагаються включити спілкування з іншомовним співрозмовником навіть в аудиторні години (через скайп чи інші мережеві додатки).

Розрізнені й часом недосконалі критерії та поради до потенційних партнерів на відповідних сайтах можна згрупувати у такий перелік:

1) партнером може бути носій мови або той, хто знає цільову мову на такому ж, або вищому рівні, тобто ним може стати навіть однокласник;

2) партнерові не треба бути лінгвістом чи викладачем, але бажано вміти пояснювати значення слова, наводити приклади вживання;

3) партнер повинен вміти мотивувати до розмови, знати мінімальні тактики (перепитування, перефразування, повторення, пояснення).

Очевидно, що найкраще, якби партнером стала людина одного віку, спільних поглядів, професійних уподобань, але головне – невимушеність і атмосфера довіри під час спілкування. Тому ще одна необхідна умова

розмовної практики – це позитивність та доброзичливість обох партнерів, готовність допомогти тому, хто вивчає іноземну мову.

У підсумку варто зазначити, що розмовна практика з партнером по спілкуванню може вирішити проблеми сприйняття, розуміння та говоріння іноземною мовою, сприятиме збільшенню словникового запасу та розвитку вміння використовувати необхідні лексико-граматичні конструкції у певних ситуаціях, допоможе сформувати комунікативну та соціокультурну компетенції, гарантує впевненість у володінні іноземною мовою, а отже й у вирішенні соціально-побутових та професійних задач в іншомовному середовищі.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К.: ВЦ «Академія», 2004. – 344с.
3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors [Електронний ресурс] // CEFR – Companion Volume with new descriptors. Council of Europe, February 2018. – 235s. – Режим доступу від 24.03.2019: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

УДК 811.161.3

СВІТЛИК М.Д.

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ІГРОВІ ВПРАВИ ТА РОЛЬОВІ ІГРИ – ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У статті розглянуто інтерактивні методи навчання української мови як іноземної та ефективність їх використання на заняттях. Зосереджено увагу на ігрових вправах та рольових іграх, які сприяють кращому засвоєнню нового матеріалу та допомагають сформувати уміння і навички комунікації іноземною мовою у різних життєвих ситуаціях.

У статті йдеться про те, що ігрові вправи доречно використовувати на підсумкових заняттях для практикування, поглиблення чи повторення навчального матеріалу. Рольові ігри є наближеними до реального мовного спілкування, тому вчать налагоджувати комунікацію в іншомовному середовищі та допомагають студентам знайти взаємодію з партнером.

Ключові слова: українська мова як іноземна, інтерактивні методи навчання, ігрові вправи, рольові ігри.

Глобалізаційні та інтеграційні процеси є невід’ємною частиною сучасного життя. Ці процеси характерні також для вітчизняної освіти, оскільки для викладачів та студентів зараз створено умови для академічної мобільності. Як наслідок, українські студенти беруть участь у численних стажуваннях та різних програмах обміну закордоном. Натомість в Україну

щороку приїжджають тисячі іноземців для здобуття вищої освіти у вітчизняних закладах освіти.

Важливим аспектом підготовки іноземних студентів є викладання української мови, метою вивчення якої є формування у студентів необхідних знань та умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності – читанні, аудіюванні, усному та писемному мовленні.

Ключовим питанням викладання української мови як іноземної є пошук ефективних методів навчання, які б сприяли розумінню, стійкому засвоєнню нових знань та вмінню вільно оперувати мовним матеріалом. Методиці викладання української мови як іноземної присвячені численні дослідження українських учених, зокрема це праці Л. Антоніва, Д. Мазурик, З. Мацюк, Б. Сокіла, Г. Швець та багатьох ін.

Серед різноманітних методів та прийомів навчання чільне місце посідають інтерактивні методи викладання, оскільки суттєво підвищують результативність навчального процесу. Вони створюють комфортні умови для навчання, урізноманітнюють освітній процес, зацікавлюють та мотивують студентів. Завдяки використанню інтерактивних методів суттєво покращується ефективність навчання, адже студенти значно краще засвоюють та запам'ятовують нові знання, здатні застосувати їх на практиці.

До інтерактивних методів навчання відносять: дебати, дискусії, мозкові штурми, кейс-метод, ігрові вправи та ін. Особливістю використання цих методів є те, що в навчальний процес на паритетних умовах залучаються усі його учасники – і викладач, і студенти, а на занятті панує атмосфера взаємодопомоги та кооперації, де кожен робить свій індивідуальний внесок, ділиться знаннями, ідеями, досвідом.

Сучасний процес вивчення української мови як іноземної важко уявити без гри, у тому числі без рольової гри, яка сприяє удосконаленню насамперед мовленнєвих умінь студента, а також здатна розвивати такі мовленнєві навички, як аудіювання, читання та письмо. Гра забезпечує формування й вдосконалення умінь і навичок комунікації іноземною мовою у близьких до реальних ситуаціях [3, 99 с.]. Як активний метод навчання, вона залучає практично всіх студентів групи (обов'язково – на добровільній основі), стимулює їх до спілкування, відтворення та інтерпретації вивченого матеріалу.

Ігрові вправи – це діяльність, що вимагає використання набутих раніше знань, мовленнєвих умінь і навичок у нових зв'язках та обставинах. Найчастіше вони використовуються на підсумкових заняттях, коли є потреба перевірити рівень засвоєння знань, а також для практикування, поглиблення, повторення навчального матеріалу. На заняттях із української мови як іноземної використання ігрових вправ дозволяє перевірити та закріпити знання як із лексики, так і з граматики.

До прикладу, у грі «Купуємо продукти» учасники отримують завдання поділити назви товарів відповідно до відділів, у яких вони можуть це придбати. Під час гри «Готуємо улюблену страву» студенти активно використовують лексику з теми «Їжа», повторюють знахідний та родовий відмінки, а також теперішній час дієслів. Після вивчення теми «Людина.

Будова тіла» можна підготувати малюнки з анатомічною будовою тіла. Завдання для студентів – знайти й надписати якомога більше частин тіла або органів, при цьому оцінюється не лише кількість слів, але й їх правильне написання. Це завдання може виконуватися як індивідуально, так і в парах або невеликих групах.

Одним із різновидів дидактичної гри є рольові ігри, використання яких допомагає розвинути монологічне й діалогічне мовлення та здатне розв'язати певні мовні проблеми: знання відповідної лексики, термінології, засвоєння максимального обсягу мовленнєвих моделей, вміння грамотно висловлювати свої думки відповідно до мовних норм [2, 51 с.].

Рольову гру можна розглядати як точну схему спілкування, що моделює дійсність в її найбільш істотних рисах, оскільки вона є максимально наближеною до реального мовного спілкування з властивими йому ознаками: емоційністю, спонтанністю, цілеспрямованістю мовного впливу [1].

Участь у рольових іграх допомагає студентам пропрацювати конкретну життєву ситуацію, вчить налагоджувати комунікацію в іншомовному середовищі з певними культурними та суспільними установками.

Саме тому важливо, щоб змодельована ситуація була природною, актуальною та затребуваною для студентів, безпосередньо стосувалася їхнього повсякденного життя, завдань, які їм доводиться вирішувати в навчально-професійному середовищі.

На заняттях із української мови як іноземної студентам пропонується взяти участь у моделюванні різних життєвих ситуацій.

При цьому вони отримують детальний опис обставин та допоміжні матеріали, які допомагають їм увійти в роль.

Найчастіше студенти розігрують діалоги та невеликі сценки – у магазині, у кав'ярні, у транспорті, у деканаті, на прийомі у лікаря та багато інших. Наприклад, викладач пропонує змодельовати ситуацію, у якій один студент повинен спитати, а інший – пояснити маршрут від точки «А» до точки «Б».

При цьому студенти мають мапу із зображенням відомої їм локації. Таке завдання актуалізує знання етикетних формул, прислівників, дієслів, а також спонукає студентів продемонструвати особистісні якості, які допомагають їм знайти взаємодію з партнером.

Отже, зазначимо, що використання ігрових вправ на заняттях із української мови як іноземної сприяє засвоєнню мовного матеріалу та формуванню комунікативних умінь. А моделювання певних життєвих ситуацій під час рольових ігор допомагає студентам подолати бар'єри, що стоять на заваді успішній комунікації.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Єфімова О.М. Рольові ігри в методиці викладання англійської мови [Електронний ресурс]. – URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1140> (дата звернення: 27.03.2019).
2. Палінська О. Рольові ігри на заняттях з української мови як іноземної. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2015. Вип. 11. С. 50–56.

3. П'яст Н.Й. Використання інтерактивних методів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 1. С. 98–102.

УДК 801.671:57:81'367.2

СТРІЛЕЦЬКА С. В.

Білоцерківський національний аграрний університет

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНА КОГЕЗІЯ ТА ЇЇ ЛІНГВІСТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА У ТЕКСТАХ РІЗНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТИЛІВ МОВИ

У дослідженні порушується питання лінгвістичної характеристики лексико-семантичної когезії у текстах різних функціональних стилів мови. Атором висвітлено сутність ктановка проблеми когезії та когерентності як домінуючих категоріальних характеристик текстів. Розглянуто засоби забезпечення лексико-семантичної когезії як важливого виду когезії у тексті, яка забезпечується зв'язками між реченнями, утвореними шляхом лексико-семантичного повторення.

Ключові слова: перекладацький аналіз тексту, когезія, когерентність, лексико-семантична когезія, лексико-семантичне повторення, сітка вузлів лексико-семантичного зв'язку, “семантичне ядро”, центральні і маргінальні речення.

Адекватний письмовий переклад неможливо здійснити без відповідного перекладацького аналізу вихідного текстового матеріалу [4, 4 с.]. Перекладацький аналіз передбачає виявлення у текстах повторень як лексико-семантичного засобу забезпечення когезії між реченнями, створення сітки вузлів лексико-семантичного зв'язку, встановлення “семантичного ядра” шляхом визначення центральних і маргінальних речень. Перекладацький аналіз тексту включає також його прагматичний і стилістичний аналіз. Наступний етап перекладацької діяльності – власне переклад, а на кінцевому етапі – редагування перекладеного тексту і порівняння його з текстом оригіналу [4, С. 4-5].

Аналіз відомих наукових теорій, присвячених вивченню загальних властивостей тексту, дозволяє виділити сім обов'язкових істотних рис, що роблять текст текстом, а саме: когезія, когерентність, інтенціональність, акцептабельність, інформативність, ситуативність та інтертекстуальність. Когезія (зв'язність) та когерентність (цілісність) визначаються як перші дві важливі категорії: когезія означає принципи, що сполучають елементи поверхні тексту в організоване ціле, вони передаються граматичними засобами, тоді як когерентність експлікується семантико-прагматичними відношеннями [12, 39 с.].

На зв'язність, як на одну з текстових категорій, вказують А. І. Новиков (1983), Н. В. Шевченко (2003), О.О. Селіванова (2004) [6, С. 25-30; 7, С. 191-240; 11, с. 24]. За О. О. Селівановою, зв'язність є провідною категорією тексту, оскільки саме ця категорія забезпечує його функціонування як цілісного структурно-семантичного утворення [9, 211 с.].

Натомість, у спеціальній літературі, присвяченій англістиці, частіше використовують саме англомовний термін “когезія”. Наприклад, І. Р. Гальперін дотримується розуміння когезії, запропонованого представниками лондонської лінгвістичної школи М. А. Галлідеєм і Р. Газаном, згідно з яким “когезія виявляє, як текст організований в семантичне ціле (semantic edifice)” [2, 85 с.]. Услід за О. Л. Каменською, З. Я. Тураєвою, Н.С. Валгіною, З.І. Хованською, О.І. Москальською, виділяємо такі підходи щодо тлумачення зв’язності: психологічний, референційний, формально-граматичний і психолінгвістичний підходи. Психологічний підхід ґрунтується на тлумаченні зв’язності як категорії мислення, яка відображає зв’язність компонентів ідеальної моделі світу в свідомості індивіда [3, 23 с.]. Відповідно до референційного підходу зв’язність схарактеризовано як категорію, що відображає глибинні зв’язки й характер створеної в тексті об’єктивної дійсності, де наявний усезагальний зв’язок явищ [9, 109 с.]. Формально-граматичний підхід визначає зв’язність як взаємодію між текстовими компонентами, що на структурному рівні тексту експлікують засоби мови [1; 5]. Психолінгвістичний підхід до розгляду питань зв’язності тексту передбачає її аналіз у двох аспектах: 1) зв’язність – це наявність зв’язків (формальних або семантичних) усередині текстових одиниць і між ними; 2) зв’язність – це семантична цілісність тексту [10].

У межах психолінгвістичного підходу до тлумачення зв’язності спостерігаємо тенденцію її ототожнення з цілісністю. Взаємодію між цими двома категоріями дослідники визначають по-різному. Зокрема, З. І. Хованська цілісність підпорядковує зв’язності й кваліфікує її як зв’язність, що зумовлює об’єднання фактів і явищ в єдине семантично замкнене ціле [10]. Натомість О. І. Москальська підпорядковує зв’язність цілісності й розглядає першу як одну з особливостей, одну зі складників останньої [5, 86 с.].

Фокусуючись на необхідності розмежування зв’язності й цілісності, вчені наводять низку ознак, що допомагають розмежувати ці дві категорії. Цілісність – психолінгвістична категорія, зумовлена концептуальною єдністю тексту, зв’язність – лінгвістична категорія, що забезпечує семантичну й формальну єдність тексту та репрезентована засобами мови. Цілісність тексту можна встановити лише після його прочитання й сприйняття. Натомість зв’язність можна встановити в процесі читання тексту. Цілісність і зв’язність є взаємопов’язаними категоріями, але не взаємозумовленими. Цілісність не завжди передбачає наявність у тексті формальної зв’язності. І навпаки, текст, що є формально зв’язним, не завжди становить семантичну єдність, тобто не завжди є цілісним [6; 8]. Звідси, зв’язність розглядається як структурна величина, а цілісність як смислове наповнення.

Таким чином, текст виявляє себе в різних категоріях, серед яких найбільш значущою є когезія, оскільки саме вона уможливує існування тексту як цілісного структурно-семантичного утворення. Відтак, ми розглянемо засоби забезпечення лексико-семантичної когезії між реченнями в тексті.

Важливим видом когезії в тексті, на думку М. Хої (1991), є лексична або лексико-семантична когезія (англ. “lexical or lexical and semantic cohesion”) (далі – ЛСК) [4, 26 с.]. ЛСК забезпечується зв'язками між реченнями, утвореними шляхом лексико-семантичного повторення (англ. «repetition links»), тобто наявністю в реченні лексичних одиниць (слів або словосполучень), які відновлюють певні елементи з попередніх речень для надання про них нової інформації” [13, 268 с.].

Услід за С.Є. Максимовим, визначимо головні типи повторень, які можна спостерігати між реченнями в текстах різних ФСМ: 1) просте лексичне повторення (англ. “simple lexical repetition”); 2) складне лексичне повторення (англ. “complex lexical repetition”); 3) проста парафраза (англ. “simple paraphrase”); 4) складна парафраза (англ. “ complex paraphrase”); 5) кореферентне повторення (англ. “ co-reference repetition”); 6) субституція (англ. “ substitution”) [4, С. 27-28].

Речення, які мають максимальну кількість вузлів лексико-семантичного зв'язку або бондів з іншими реченнями, є центральними (англ. “central sentences”). Такі речення несуть в собі основну інформацію і являють собою семантичне ядро тексту (англ. “semantic nucleus”), оскільки є найважливішими для його розуміння, інтерпретації та перекладу. У свою чергу речення, які мають недостатню кількість вузлів лексико-семантичного зв'язку або бондів з іншими реченнями, вважаються маргінальними (англ. “marginal sentences”). Такі речення несуть в собі додаткову інформацію і мають меншу семантичну цінність [4, С. 36-37; 13, 43 с.].

Підсумовуючи вище наведене, можна зробити висновки про те, що важливим видом когезії у тексті є лексико-семантична когезія, яка забезпечується зв'язками між реченнями, утвореними шляхом лексико-семантичного повторення. Услід за М. Хої, ми виділяємо просте лексичне повторення, складне лексичне повторення, просту парафразу, складну парафразу, кореферентне повторення, субституцію. Між реченнями, які мають однакову лексичну одиницю, утворюється зв'язок; за умови утворення 3-х і більше зв'язків між двома реченнями утворюється лексико-семантичний вузел або бонд. Такий підхід дозволяє виділити в тексті центральні речення, які являють собою “семантичне ядро” тексту, та маргінальні речення.

У зв'язку з цим, необхідне вивчення питання ідентифікації повторень у текстах різних функціональних стилів мови. Додаткової уваги потребує створення сітки вузлів лексико-семантичного зв'язку за М. Хої та встановлення “семантичного ядра” шляхом визначення центральних і маргінальних речень.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. М. : Логос, 2003. 280 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. М. : Наука, 1981. – 139 с.
3. Каменская О. Л. Текст и коммуникация / О. Л. Каменская. М. : Высш. шк., 1990. 151 с.

4. Максимов С.Є. Практичний курс перекладу (англійська і українська мови). Теорія та практика перекладацького аналізу: навч. посіб. / С. Є. Максимов. 2-ге вид., випр. і доп. К.: Ленвіт, 2012. 203 с.
5. Москальская О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. М. : Высшая школа, 1981. 183 с.
6. Новиков А. И. Семантика текста и её формализация / А. И. Новиков. М. : Наука, 1983. – 215 с.
7. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. К. : Брама, 2004. 336 с.
8. Сорокин Ю. А. Текст, цельность, связность, эмотивность / Ю. А. Сорокин // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М. : Наука, 1982. С. 61–75.
9. Тураева З. Я. Лингвистика текста : Текст, структура и семантика / З. Я. Тураева. М. : Просвещение, 1986. 127 с.
10. Хованская З. И. Категория связности и смысловое развёртывание коммуникации / З. И. Хованская // Сб. научн. тр. МГПИИЯ им. М.Тореза. М., 1980. Вып. 158. С. 100–119.
11. Шевченко Н. В. Основы лингвистики текста: Учебное пособие / Н. В. Шевченко. М.: Приор-издат, 2003. 160 с.
12. Beaugrande R. Factors in a Theory of Poetic Translating / R. De Beaugrande. –Assen : Van Gorcum, 1978. 212 p.
13. Hoey M. Patterns of Lexis in Text / M. Hoey. Oxford: Oxford University Press, 1991. 276 p.

УДК 378.091.212/.33-054.6:81'243

ТИМЧУК І.М.

Білоцерківський національний аграрний університет

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті аналізуються проблеми, з якими зіштовхуються викладачі та студенти-іноземці при вивченні української мови як іноземної: низький рівень мотивації навчання; фактор «лінії»; низький рівень репродуктивних здібностей; робота викладача у групі з «різномірівневими студентами», психологічна адаптація до зміни оточення; культурологічні та ментальні відмінності; відсутність достатньої кількості підручників які б відповідали сучасним вимогам Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. У статті розглядаються деякі шляхи усунення зазначених проблем.

Ключові слова: проблема навчання, українська мова як іноземна, мотивація, фактор «лінії», міжпредметне заняття, рольова гра, комплексний підхід, міжпредметні зв'язки.

Реформи, модернізація вищої освіти збільшує можливості для мобільності студентів. У Білоцерківському національному аграрному університеті можна зустріти студентів із Камеруну, Індії, Пакистану, Алжиру, Гвінеї, Ірану. Першим ступенем у здобутті вищої освіти для іноземних громадян є оволодіння українською мовою як іноземною. Різноманітні аспекти та проблеми викладання української мови як іноземної останнім часом досить активно розглядаються у сфері методики викладання української мови та лінгвістики такими науковцями, як Бей Л. Б., Тростинська О. М., які проаналізували склад контингенту іноземних

студентів з точки зору можливостей вивчення ними української мови та визначили зміст курсу для кожної категорії студентів [1]. Фоміна Л. В., Скорбач Т. В., Кулікова І. І. розглядають у своїй роботі особливості організації занять з української мови для англomовних студентів. Науковці подають спеціальні прийоми та техніки викладання української мови як іноземної щодо рівня, знань, потреб, інтересів студентів-іноземців [8]. І. Кочан зробила огляд і систематизацію методичних праць, підручників та посібників з української мови як іноземної, що виходили в Україні та за кордоном, написані окремими авторами чи авторськими колективами [4]. Пальчикова О. О. обґрунтована важливість навчання української мови в іншомовній аудиторії. Науковець виокремила низку нерозв'язаних проблем, які виникають під час навчання української мови представників іноземних спільнот [6]. Пошуку ефективних технологій навчання приділяють увагу у своїх дослідженнях А. Алексюк, В. Беспалько, О. Вербицький, Л. Давидов, А. Трещев, О. Коваленко, Є. Машбиць, О. Пехота, С. Сисоева та ін. Все ж, багато аспектів методики викладання української мови як іноземної залишаються актуальними і нерозробленими.

Проаналізувавши досвід, набутий кафедрою славістичної філології, педагогіки та методики викладання БНАУ, виділимо проблеми, з якими стикаються викладачі та студенти-іноземці при вивченні української мови як іноземної:

1. Відсутність мотивації до вивчення мови. Більшість психологів зазначають, що не можна навчити мови без наявності мотивації. Студенти-іноземці вважають, що не потрібно досконало вивчати українську мову, так як після закінчення мовних курсів подальше навчання в університеті буде відбуватися англійською мовою.

2. Фактор «лінії». Певна категорія іноземних студентів все ж має бажання (мотивацію) вивчити українську мову, усвідомлює важливість знань мови країни у якій планує прожити наступних 5-6 років, але не готові докласти до цього жодних зусиль.

3. Попередній рівень освіти. Багато студентів прибувають із країн з нестабільною інфраструктурою, із крайньою вбогістю. Це означає, що багато хто з них не мав можливості отримати ґрунтовних знань з мови-посередника – англійської мови. Такі студенти не володіють концепціями, навичками, інструментами навчання, таким чином, вивчення мови стає набагато складнішим.

4. Робота викладача у групі із «різномірними» студентами, а саме із студентами з високою мотивацією до вивчення мови та комунікативними мовними здібностями і протилежною категорією студентів; із студентами, які не мають пропусків занять та студентами які мають багато безпричинних пропусків.

5. Вивчення лексики та багаторазове повторення пройденого матеріалу. Ми підтримуємо думку О. Палінської та О. Туркевич, що вивчення лексики – найважливіша частина мовного курсу. Спочатку вивчаємо слова, потім – фрази, а потім все це застосовуємо у мовленні. Щоб вивчити лексику потрібно мати

чітку мету, навчатися послідовно, працювати творчо і повторювати вивчене. Психологи говорять: щоб засвоїти нове слово, потрібно його 80 разів використати: почути, написати, вимовити, прочитати [5].

6. Відсутність достатньої кількості підручників, які б відповідали сучасним вимогам до підручника, а саме у відповідності до вимог програми та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [3].

7. Адаптація до нових умов життя студентів-іноземців. Зміна життєвого оточення проходить складно. Вона включає в себе як психологічні проблеми так і фізіологічні, що призводять, у свою чергу, до частих пропусків занять і, відповідно, до зниження якості отриманих знань.

8. Культурологічні та ментальні відмінності. Вони надзвичайно впливають на дисципліну на занятті, і, відповідно, на якість навчання. Студенти із країн Північної Африки надзвичайно запальні, темпераментні, за спрямованістю – здебільшого екстравертованого типу. У них жива міміка, виразна жестикуляція, часто швидкий темп мовлення. Разом з тим, вони часто нестримані, занадто емоційні, прямолінійні. Також схильні до порушення дисципліни на заняттях. Міжособистісні конфлікти вирішують занадто емоційно, часто через особисті неприємності відмовляються працювати у запропонованих парах чи групах. Тому викладачу потрібно постійно зацікавлювати таких студентів, давати індивідуальні заняття, постійно змінювати види діяльності та методи навчання з метою утримання уваги та збереження дисципліни.

9. Норми поведінки. Європейські практики освіти, поведінки й очікувань дуже часто відрізняються від культурних норм країн походження біженців. Таким студентам потрібна допомога в розумінні нових звичаїв та адаптації до них.

Розглянемо деякі із можливих шляхів подолання зазначених вище проблем.

1. Підвищення мотивації: знайомством із кращими зразками української літератури, знайомством із українськими традиціями і звичаями, прослуховуванням сучасної якісної української музики, екскурсіями на виробництво і та ін.

2. Використання мультимедійних технологій: створення презентацій, відеозйомка фрагментів уроків із наступним обговоренням.

3. Комплексний підхід до занять зумовлений природою мовлення: у мовленні всі види діяльності взаємодіють, сприяють формуванню один одного. Отже, всі аспекти мови – фонетичний, лексичний, граматичний – вивчаються у взаємозв'язку. Так, кожна доза мовного матеріалу повинна опрацьовуватись у всіх видах мовленнєвої діяльності. Наприклад, засвоюючи структуру активного граматичного мінімуму, необхідно передбачити вправи у вживанні та розумінні цього явища в усіх видах мовленнєвої діяльності [2].

4. Проведення міжпредметних занять із українськими студентами. Такі заняття сприятимуть розвитку і покращенню комунікативних навичок, обміну інформацією щодо інтересів і життя молоді у різних країнах.

5. Використання рольових ігор як засобу підвищення мотивації до вивчення української мови як іноземної. Переваги такого методу навчання у максимальному наближенні до реальних умов життя. Особливо результативним метод рольових ігор проявив себе при вивченні таких тем: «Транспорт», «Туризм», «Готель», «Ресторан», «Співбесіда з роботодавцем» і ін.

6. Створення комплексу навчальних посібників і методичних матеріалів, який би забезпечував поєднання основних видів діяльності у відповідності до вимог програми та Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [3]. Над цією проблемою і працює кафедра славистичної філології, педагогіки та методики викладання Білоцерківського національного аграрного університету.

Отже, невирішених проблем багато! Але їх потрібно колективно обговорювати та шукати шляхи розв'язання на щорічних науково-практичних конференціях чи круглих столах із питань методики викладання української мови як іноземної.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бей Л.Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л.Б. Бей, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. Вип. 12. Харків : Константа, 2008. С. 48–59.

2. Гелецька А.І. Методика викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах / А.І. Гелецька // Матеріали за 7-а Міжнародна научна практична конференція, «Achievement of high school», 2011. Том 21. Филологічні науки, Софія. «Бял ГРАД-БГ» ООД - 64 стр.

3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання, доктор педагогічних наук, проф С.Ю. Ніколаєва. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

4. Кочан І. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2012. Вип. 7. С. 17–24.

5. Палінська О. Крок -1 (рівень А1-А2). Українська мова як іноземна: книга для студента. – 2-ге вид., випр. і доп./ Олесь Палінська, Оксана Туркевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 104 с.: кольор. іл

6. Пальчикова О.О. Проблеми навчання української мови в іншомовній аудиторії Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. Vol. 9, 2013 С.109-112.

7. Рекомендації щодо організації навчального процесу для викладачів української мови як іноземної, які будуть працювати з біженцями, шукачами притулку // <http://uchika.in.ua/rekomendaciyi-shodo-organizaciyi-navchalenogo-procesu-dlya-vik.html>

8. Фоміна Л. В. Традиційні та інноваційні підходи до вивчення української мови як іноземної у вищій медичній школі / Л. В. Фоміна, Т. В. Скорбач, І. І. Кулікова // Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Х. : ХНМУ, 2014. С. 248–252.

УДК:811.161.2

ТОВТ І.С.

Білоцерківський інститут економіки та управління Університету «Україна»

СУЧАСНЕ ЗАНЯТТЯ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Охарактеризовано сутність, ключові ознаки й особливості особистісно-орієнтованої технології сучасного заняття української мови, здійснено порівняльний аналіз традиційної методики й особистісно-орієнтованої технології навчання мови, окреслено шляхи імплементації означеної технології у практику мовного навчання у вищому навчальному закладі.

Розглянуто провідні сучасні підходи до розроблення особистісно-орієнтованої технології сучасного заняття рідної мови у вищому навчальному закладі. З'ясовано, що особистісно-орієнтована технологія заняття мови передбачає створення оптимальних умов для формування індивідуальної мовної особистості студента, розвитку його персональної комунікативної компетентності.

Ключові слова: особистісно-орієнтована технологія навчання, ключові ознаки особистісно-орієнтованої технології, особистісно-орієнтована технологія сучасного заняття рідної мови, підходи до вивчення мови.

Сучасна система мовної освіти утверджує переорієнтацію процесу навчання на формування індивідуальної мовної особистості студента – всебічно розвиненої, комунікативно активної, висококультурної, – індивіда, що володіє засобами рідної української мови, активно і правильно здійснює мовленнєву діяльність, дбає про власну культуру мовлення та спілкування.

Нині однією з перспективних технологій загальнопедагогічного характеру, що забезпечує ефективність навчально-вихованого процесу з метою досягнення означених цілей рідномовного навчання, є технологія особистісно-орієнтованого навчання як домінантна і визначальна ознака сучасної освіти.

Основи особистісно-орієнтованої технології, що базуються на особистісно-орієнтованому підході до навчання, були закладені в педагогіці, психології, лінгводидактиці дослідженнями Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Беха, Н. Бібік, О. Біляєва, А. Богущ, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Л. Виготського, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Донченко, І. Зимньої, О. М. Леонтьєва, С. Карамана, А. Маслоу, Н. Остапенко, М. Пентилюк, С. Подмазіна, К. Роджерса, О. Савченко, О. Семенов, А. Хуторського, Г. Шелехової, І. Якиманської та ін.

Метою особистісно-орієнтованої освіти, на думку Л. Варзацької, є не оволодіння знаннями, уміннями, навичками, як в авторитарному типі навчання, а вільний розвиток особистості, яка в процесі навчання зберігає свою індивідуальну неповторність, самобутність і гармонію з довкіллям [1, 4 с.].

С. Подмазін підкреслює, що особистісно - орієнтоване навчання надає кожному студенту, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, особистісні цінності і суб'єктний досвід, можливість реалізувати себе в пізнавальній та інших видах діяльності [3, 165 с.].

А. Маркова переконана, що у процесі особистісно-орієнтованого навчання здійснюється врахування не тільки індивідуально-психологічних

особливостей студентів, а й формування та подальший розвиток студентів, їхніх пізнавальних інтересів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик тощо [2].

Особистісно-орієнтована технологія навчання української мови передбачає переведення студента в повноправний активний суб'єкт навчальної діяльності, забезпечує його індивідуальний розвиток не тільки як студента-мовознавця, носія теоретичних знань, а як студента-мовця, творчу активну мовну особистість з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності.

Саме особистісно-орієнтоване навчання як гуманне й антропоцентричне передбачає й забезпечує оптимальні умови для гармонійного розвитку кожного студента як індивіда, людини, становлення його позитивної особистісної Я-концепції і з урахуванням особистісних характеристик та суб'єктного досвіду студента формування персональної комунікативної компетентності, власного зростання та самореалізації.

Сутність особистісно-орієнтованої технології сучасного заняття української мови полягає у створенні оптимальних умов для формування індивідуальної мовної особистості студента, розвитку його персональної комунікативної компетентності, особистісних структур, вироблення власної освітньої продукції у процесі вивчення навчального предмета «Українська мова».

Отже, навчальна взаємодія двох діяльностей (викладання й вивчення) передбачає партнерство учасників навчального процесу, побудоване на ідеях гуманізму, стимулювання до творчості й самореалізації як студента, так і викладача.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Варзацька Л. Формування оргдіяльнісних умінь на уроках української мови в старшій школі на академічному рівні : метод. посіб. Київ. Педагогічна думка, 2012. 144 с.
2. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства обучения. Москва, 1974. 240 с.
3. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально- философское исследование. Запорожье. Просвіта, 2000. 349 с.

УДК 378-045.32:005.336.3

ЦВИД-ГРОМ О. П.

Білоцерківський національний аграрний університет

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ

Узагальнено наукові надбання щодо ключових аспектів інтернаціоналізації вищої освіти в Україні. Визначено пріоритетні кроки реалізації основних напрямів: інтернаціоналізації освіти і підвищення її якості. Окреслено заходи, необхідні для підвищення ролі та важливості інтернаціоналізації вищої освіти у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти, міжнародна академічна мобільність, якість освіти, освітні стандарти.

Інтернаціоналізація вищої освіти в Україні реалізує національну освітню реформу та спрямована на інтеграцію освітніх закладів у міжнародний освітній простір. Ці завдання здійснюються в контексті Стратегії ЄС (Бухарест, 2012), яка визначає два основних напрями: інтернаціоналізацію освіти і підвищення її якості. Тому, відповідно до проекту Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, одним з напрямів реформ є «реальне входження національної системи вищої освіти у світовий освітній і науковий простір шляхом її інтернаціоналізації» [2].

За визначенням Дж.Найт, «інтернаціоналізація – це процес цілеспрямованого надання вищій освіті міжнародного, міжкультурного або глобального виміру з метою підвищення якості освіти і науки для всіх студентів і співробітників вищих навчальних закладів, а також здійснення вагомого внеску в життя суспільства» [5].

Інтернаціоналізація вищої освіти передбачає: активізацію міжнародної мобільності, збільшення кількості міжнародних освітніх програм, інтернаціоналізацію навчальних планів; підвищення ролі міжнародних зв'язків у розвитку освіти і науки та присутності Європейських комісій у розвитку інтернаціоналізації вищої освіти.

Першочерговими кроками у напрямку інтернаціоналізації залишається академічна мобільність студентів та спільні міжнародні наукові дослідження, проте недостатнє фінансування та нормативне регулювання залишаються поки що несприятливими у реалізації цього напрямку.

Основними сильними сторонами цього процесу є підвищення якості освіти, розширення доступу до вищої освіти і наукових досліджень внаслідок активної академічної мобільності, підвищення кваліфікації викладачів і науковців шляхом встановлення зв'язків з міжнародними партнерами, підготовка фахівців з навичками крос-культурної комунікації, збільшення обсягів фінансування і диверсифікація його джерел, а також, як наслідок, підвищення ефективності діяльності університетів. Через отримання зазначених вище переваг інтернаціоналізація вищої освіти позитивно впливає на національну економіку, забезпечуючи формування людського та інтелектуального капіталу високої якості, інтеграцію у світовий простір і підвищення міжнародної конкурентоспроможності [3].

Інтернаціоналізація освіти класифікується як зовнішня (міжнародна академічна мобільність) і внутрішня (впровадження світових стандартів, інтернаціоналізація навчальних курсів, міжкультурних програм тощо) [1]. Внутрішня інтернаціоналізація вищої освіти, це:

- інтернаціоналізація навчальних планів; гармонізація програм навчання;
- створення системи визнання навчальних планів і дипломів;
- зростання значущості володіння іноземними мовами й навчання англійською мовою, розвиток навичок міжкультурного спілкування;

– включення в науково-освітні професійні мережі, участь в міжкультурних програмах, розвиток навичок адаптуватися до культурних особливостей глобального академічного середовища, що сприяє особистісному розвитку;

– орієнтація на світові освітні стандарти [4].

В умовах конкуренції на міжнародному освітньому ринку успіх можуть забезпечити лише модернізовані й інтернаціоналізовані міжнародні освітні програми з можливістю викладання іноземними мовами, участю в міжнародних науково-освітніх системах. При цьому, потрібно вирішити безліч завдань: мовних, академічної культури, фінансування тощо.

Дослідники виокремлюють елементи культури університету, які необхідно розвивати в умовах інтернаціоналізації: лідерство університету в культурному середовищі регіону; проведення міжнародних заходів; міжнародне співробітництво викладачів, особисті контакти; створення професорсько-викладацькому складу умов для викладання, проведення консультацій за кордоном; створення умов для навчання, стажування, наукових досліджень студентів за кордоном; надання можливості отримання другої спеціальності з міжнародного профілю на факультетах навчального закладу [1].

Таким чином, для підвищення значення та ролі інтернаціоналізації вищої освіти в Україні необхідні такі заходи: визначити мету, очікувані результати, показники успіху; стимулювати досягнення; інтегрувати інтернаціоналізацію до стратегії університету; адаптувати освітні програми та плани до міжнародних стандартів, активізувати наукову роботу на міжнародному рівні; розвивати співпрацю із зарубіжними партнерами; проводити політику інституційної відкритості; бути готовими до зміни традиційних практик; розвивати людський потенціал для інтернаціоналізації.

Отже, інтернаціоналізація на сьогодні є одним із пріоритетів для закладів вищої освіти України, складовою підвищення її якості. Інтернаціоналізація вищої освіти – це не універсальний механізм налагодження міжнародної співпраці, а підготовка конкурентоспроможного випускника на глобальному ринку праці.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Нітенко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету. URL: <http://oaji.net/articles/2016/2923-1456733701.pdf> [Дата звернення: 26.04.2019].
2. Проект Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року / Міністерство освіти і науки України. URL: <http://osvita.ua/vnz/reform/43883/> [Дата звернення: 25.03.2019].
3. Семенець Ю. О. Інтернаціоналізація вищої освіти у пошуку перспектив вдосконалення стратегії провідних українських. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/16847> [Дата звернення: 28.03.2019].
4. Coelen R. Why Internationalize Education? International Higher Education. URL: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/view/9074> [Дата звернення: 01.04.2019].
5. Knight J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. URL: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ihe/article/viewFile/8001/7152> [Дата звернення: 29.03.2019].

УДК 378.147:811.161.2'243

ШВЕЦЬ Г.Д.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

КРАЄЗНАВЧИЙ ТЕКСТ У НАВЧАЛЬНІЙ ТЕКСТОТЕЦІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У доповіді порушено проблему збагачення навчальної текстотеки з української мови як іноземної, зокрема сегмента краєзнавчих текстів. Розмежовано поняття «краєзнавчий текст» і «країнознавчий текст». Запропоновано визначення поняття «навчальний краєзнавчий текст». Сформульовано принципи добору й моделювання краєзнавчих текстів для роботи з інокомунікантами. Окреслено структуру системи завдань до такого текстового матеріалу. Акцентовано роль текстів краєзнавчого характеру в професійній підготовці іноземних студентів-гуманітаріїв.

Ключові слова: краєзнавчий текст, навчальна текстотека, українська мова як іноземна, іноземні студенти гуманітарних спеціальностей.

Навчальну текстотеку розуміємо як масив текстів, методично опрацьованих для навчання й вивчення мови, тобто це різностильові й різножанрові тексти, які складають основу комплексних підручників, посібників з окремих аспектів вивчення мови, збірок для читання, дистанційних курсів, навчальних інтернет-сайтів тощо.

Тексти у структурі навчальної текстотеки розподіляємо відповідно до сфер спілкування, релевантних для навчання іноземних студентів у вишах України: побутової, навчальної, професійної та суспільної.

До останньої сфери належать тексти різної тематики: суспільно-політичної, соціокультурної, краєзнавчої, а також офіційно-ділові документи, актуальні для сфери суспільних відносин, та твори художньої літератури.

Сегмент краєзнавчих текстів, предмет нашого дослідження, достатньо активно поповнюється: з'являються численні навчально-методичні матеріали, як друковані, так і доступні в мережі Інтернет, призначені для розвитку мовних і мовленнєвих навичок та вмінь інокомунікантів на матеріалі текстів про міста України, природні, історичні та культурні пам'ятки – усе те, що традиційно є об'єктом вивчення краєзнавства.

У контексті навчання іноземних студентів зазвичай використовують термін «країнознавство» (а не «краєзнавство»), коли йдеться про окремий предмет у системі пропедевтичного навчання іноземних громадян – «Країнознавство. Україна» або «Українознавство».

Ця дисципліна допомагає інокомунікантові досягнути цілісний образ держави України в сукупності її географічних, політичних, соціально-економічних, історичних та культурних характеристик. Науково-навчальні тексти такого спрямування, які складають основу підручника з країнознавства і які використовують також у практичному курсі української мови, називають країнознавчими.

Оскільки краєзнавство є нижчим таксономічним елементом країнознавства (дослідження окремих територій держави – дослідження цілої держави) [1, С. 39-40], то і краєзнавчий текст відрізняється від

країнознавчого, перш за все, фокусуванням на окремих географічних чи адміністративних об'єктах України, їхній історії, соціально-культурному портреті. До текстів краєзнавчого дискурсу зараховуємо такі жанри: науково-навчальний текст на краєзнавчу тематику, словниково-довідникова стаття краєзнавчого характеру, науково-популярна стаття краєзнавчого характеру, краєзнавчий альбом, путівник, туристичний рекламний проспект, розповідь екскурсовода, напис на історичній пам'ятці, документальний фільм про пам'ятки природи та культури, видатних осіб України тощо. Навчальний краєзнавчий текст – це автентичний чи модельований текст на краєзнавчу тему, методично опрацьований (з урахуванням рівня читацької компетентності цільової аудиторії) відповідно до мети навчання й конкретних завдань. Стратегічна мета у випадку навчання інокомунікантів – розвиток українськомовної комунікативної компетентності – під час роботи з краєзнавчими текстами реалізується в таких завданнях: розвиток мовних та мовленнєвих навичок, пришвидшення процесу соціокультурної адаптації, збагачення знань про місто, у якому іноземні студенти живуть і навчаються, підготовка й заохочення до самостійного пошуку додаткової краєзнавчої інформації, стимулювання інтересу до ознайомлення з історичними й культурними реаліями нашої країни [3].

Провідні засади добору автентичних чи моделювання навчальних краєзнавчих текстів, безумовно, підпорядковані загальним вимогам до навчального текстового матеріалу: доступність, доцільність, актуальність, цікавість і природність, комунікативна репрезентативність. Важливим саме для краєзнавчих текстів вважаємо міжкультурний принцип, що передбачає відсутність гіперболізованої націєцентричної спрямованості. Завдання такого матеріалу й роботи з ним – зацікавити Україною, її культурою, але не вивищити над іншими національними й соціальними спільнотами, навпаки: підкреслюючи особливості й відмінності, стимулювати іноземних студентів до порівняння української та своєї рідної культур, пошуку специфічних рис і точок перетину. Структуру системи завдань до навчального краєзнавчого тексту визначають кілька факторів. По-перше, це традиційна лінгводидактична схема організації роботи з текстом на занятті (дотекстові й післятекстові завдання, спрямовані на 1) розвиток мовної та соціокультурної компетенції, 2) взаємопов'язане формування навичок та вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, 3) удосконалення вмінь працювати з інформацією: аналізувати, розуміти, добирати, перетворювати тощо. По-друге, лінгвостилістичні особливості краєзнавчих текстів: чималий шар термінологічної лексики (історичної, географічної, мистецтвознавчої) та специфічних лексико-граматичних конструкцій, характерних для різних типів тексту (науково-навчального, довідкового, популярного, екскурсійного тощо); перевага розповідного та описового типів мовлення; емоційність; поєднання граматико-стилістичних особливостей книжного й розмовного стилів української мови. По-третє, особлива роль зорової та аудіовізуальної наочності, без якої, на нашу думку, неможливе повноцінне сприйняття краєзнавчої інформації. Завдання до краєзнавчого тексту варто вибудовувати, ураховуючи названі моменти.

Як було зазначено на початку, краєзнавчі тексти входять до суспільної сфери спілкування, але у випадку навчання іноземних студентів гуманітарних спеціальностей можемо говорити про такий матеріал як джерело професійних знань. Насичені історичною, мистецтвознавчою, соціологічною інформацією, краєзнавчі тексти (як, наприклад, тексти посібника «Знайомтеся: Київ» [2]) сприяють формуванню професійної комунікативної компетентності іноземного фахівця-гуманітарія.

Отже, краєзнавчий текст посідає важливе місце в навчальній текстотечі з української мови як іноземної, оскільки сприяє розвитку комунікативної компетентності та соціокультурній адаптації, а також збагаченню професійних знань іноземних студентів-гуманітаріїв.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Костриця М. Наукові засади національного географічного краєзнавства // Краєзнавство. 2009. № 1-2. С. 39-45.
2. Швець Г.Д. Знайомтеся: Київ: Навчальний посібник з української мови для студентів-іноземців. К. : Видавець Федоров О.М., 2011. 240 с.
3. Швець Г.Д. Нехудожні тексти краєзнавчої тематики у практиці викладання української мови як іноземної // Українська мова у світі : Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012 р. Львів: Вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. С. 311-319.

УДК 316.42

ТЕРЕЩУК М. М.

Білоцерківський національний аграрний університет

ЮРИДИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАВА НА ОСВІТУ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА СПОСОБИ ВТІЛЕННЯ В УКРАЇНІ

У статті здійснено огляд основних форм і напрямів, а також об'єктивних передумов інтернаціоналізації вищої освіти. Вивчено потенційні можливості і небезпеки, що виникають у національних ЗВО в процесі глобалізації освітнього простору. Зроблено висновок про необхідність розробки ЗВО стратегії, яка враховує об'єктивність і неминучість подальшої інтернаціоналізації процесу освіти.

Ключові слова: інтернаціоналізація освіти, віртуальний освітній центр, мобільність освітніх програм і студентів, навчальні курси.

У сучасних умовах стирання кордонів між державами, спрощення міграційних умов і розширення доступу до інформації по всьому світу сфера вищої освіти також зазнає змін. Країни, а також самі установи вищої освіти, організації суміжних галузей і студенти укладають договори про співпрацю, шукають можливості навчання різним спеціальностям в різних місцях, переймають досвід один одного. Створюються міжнародні організації, метою яких є розвиток співпраці у сфері вищої освіти, збільшення можливостей навчання та ведення наукових досліджень. Усе це дає підставу стверджувати, що формується світовий освітній простір.

Світовий освітній простір позначає «сукупність всіх освітніх і виховних установ, науково-педагогічних центрів, урядових і громадських організацій з питань освіти в різних країнах, регіонах і в глобальному масштабі, їх взаємовплив і взаємодія на тлі інтенсивної інтернаціоналізації різних сфер суспільного життя».

Очевидно, що такі світові тенденції, як, наприклад, демократизація, гуманізація, віртуалізація діяльності, впливають і на освіту. Освіта стає більш індивідуалізованим, орієнтованим на потреби і запити конкретної людини. Розвиток інформаційних систем дає в принципі будь-якому охочому доступ до інформаційних і освітніх ресурсів з будь-якої точки світу. У той же час, національні системи і зміст освіти стають все більш уніфікованими. Але при цьому в країнах зберігаються на даний момент історичні, культурні, національні особливості і риси, які роблять навчання в них більш привабливим.

У найзагальнішому вигляді інтернаціоналізація освіти проявляється в деякій уніфікації національних освітніх систем і стандартів, що служить об'єктивною передумовою для визнання дипломів різних країн в економічному просторі даної держави.

Під інтернаціоналізацією вищої освіти прийнято розуміти процес, при якому цілі, функції і процес надання освітніх послуг набувають міжнародний вимір. Це означає, наприклад, що ЗВО починають корегувати навчальні плани з урахуванням можливості навчання іноземних студентів або працевлаштування випускників в іншій країні / зарубіжної компанії; проводяться спільні з іноземними університетами наукові дослідження, результати яких публікують у міжнародних виданнях різними мовами тощо.

У цілому причини інтернаціоналізації вищої освіти можна розділити на кілька блоків:

- політичні – демократизація світового співтовариства, розвиток інтеграційних процесів у політичній і соціальній сферах, спрощення міграційних правил, уніфікація систем вищої освіти за допомогою нормативно-правових актів та освітніх програм;
- економічні, які проявляються в глобалізації світового господарства і технологій, стандартизації вимог світового і регіональних ринків праці;
- культурні та ідеологічні причини мають на увазі зростання міжнародної відкритості і розвивається діалог національних культур. Толерантне ставлення до представників різних народів, релігій, поглядів дозволяє вести плідну співпрацю у всіх сферах, в тому числі в сфері вищої освіти;
- академічні причини – це інтернаціональний характер наукових знань, універсальна основа освіти.

Документи, на підставі яких здійснюється міждержавне регулювання інтернаціоналізації вищої освіти в європейських країнах, це:

- 1) «Європейська вища освіта в глобальних умовах. Стратегія для зовнішньої сторони Болонського процесу»;
- 2) Постанова форуму Болонської політики (Відень, 12 березня 2010 року);

3) Будапештсько-Віденська декларація про Європейський простір вищої освіти (12 березня 2010 р);

4) Комюніке конференції Європейських міністрів освіти, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28 – 29 квітня 2009 року («Болонський процес 2020 року – Європейський простір вищої освіти в новому десятилітті»).

Аналіз основних документів з питань європейської інтернаціоналізації вищої освіти дозволив зробити наступні висновки:

- інтернаціоналізація вищої освіти є однією з ключових завдань для розвитку Європейського простору вищої освіти на наступне десятиріччя (до 2025 року);

- основний акцент в інтернаціоналізації вищої освіти зараз робиться на реальне спілкування (мобільність, навчання за кордоном);

- отримує розвиток online навчання (E-Learning);

- стратегічні документи по європейській інтернаціоналізації вищої освіти носять загальний характер;

- конкретизація форм, методів та інструментів інтернаціоналізації проявляється на рівні вузів і викладачів;

- університети продовжують самостійно шукати зручні для себе форми і методи інтернаціоналізації.

Отже, одним з пріоритетних напрямків сучасної вищої освіти України є розвиток моделей спільних освітніх програм вузів. В умовах глобалізації та інтернаціоналізації університети однієї або декількох країн об'єднують зусилля по розробці і реалізації спільних освітніх програм.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Мартино М. Глобалізація, Європеїзація и інтернаціоналізація в системі вищого образования: пример Італії. Человек. Сообщество. Управление. 2014. №3. С. 83 – 95. Режим доступа: http://chsu.kubsu.ru/arhiv/2014_3/2014_3_DeMartino.pdf

2. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования. – The review of European experience of internationalization of higher education. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Commission TEMPUS. [Нап. укр. акад.]. Харьков : Изд-во НУА, 2010. 56 с. (E-internationalization for collaborative learning).

3. Bourn D. (2011). From internationalization to global perspectives. Journal of Higher Education Research & Development, 30 (5), 559 – 571.

4. Jiang X. (2008). Towards the internationalization of higher education from a critical perspective. Journal of Further and Higher Education, 32 (4), 347 – 358.

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| Баран Н.А. Окремі аспекти викладання української мови як іноземної | 3 |
| Беценко Т.П. Лінгвокультурологічний аналіз тексту як один із різновидів навчальної роботи у процесі вивчення української мови як іноземної | 6 |
| Бойко Л.П. Інформаційний контент щодо викладання української мови як іноземної іспаномовним студентам з Латинської Америки (порівняльний системно-структурний аналіз української та іспанської мов – фонетично-морфологічно-синтаксичний аспект) | 9 |
| Бойчук О.А. Особливості вивчення української мови як іноземної угорцями (типові граматичні помилки) | 10 |
| Вакалюк Н.І., Тарасюк А.М. Особливості використання змішаного навчання при викладанні іноземної мови у ВНЗ | 12 |
| Гринь Ю.В. До проблеми використання мультимедійних презентацій на заняттях з навчання аудіюванню фахових текстів на довузівському етапі | 15 |
| Даниленко Л.В. Мотивація іноземних студентів до вивчення української мови в умовах зросійщеного мовного середовища (на прикладі груп індійських студентів англомовної форми навчання) | 17 |
| Дем'яненко О.О. Соціокультурна сфера спілкування студентів-іноземців: проблеми і виклики, практика | 19 |
| Захарків І. М. Teaching grammar of Ukrainian language as a foreign language: comparative analysis | 22 |
| Зозуля І.Є. Особливості методики викладання граматики української мови як іноземної | 24 |
| Карпенко С.Д. Формування навички читання та розуміння україномовного тексту у студентів-іноземців | 27 |
| Курушина М.А., Поляков Д.А. Комплексний підхід до навчання говоріння у викладанні української мови як іноземної | 30 |
| Кушнір І.М. Сучасна лінгводидактична парадигма навчання української мови як іноземної | 33 |
| Линчак І.М. Формування мовленнєвої компетенції іноземних студентів на заняттях УМІ (на прикладі теми «Пори року. Явища природи») | 35 |
| Лісовий М.І. Комплексний підручник з української мови як іноземної | 38 |
| Лощинова І.С. Аудіювання при викладанні української мови як іноземної | 40 |
| Малець Н.Б. Утвердження української мови в сучасних мультикультурних процесах України | 42 |
| Морошану Л.І., Нікітіна І.В. Навчально-методичне забезпечення вивчення професійної лексики української мови як іноземної студентами-медиками Міжнародного гуманітарного університету | 44 |
| Московчук Н.М. Порівняльна характеристика рівнів сформованості україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей | 46 |
| Онисенко С.В. Особливості формування комунікативних навичок в іноземних студентів: ігровий аспект | 49 |
| Погоріла С.Г. Елементи мовної підготовки іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної в умовах довузівської підготовки | 51 |
| Рейда О.А. Самостійне читання в процесі вивчення української мови студентами-іноземцями | 53 |
| Резнік В.Г. Проектна робота на заняттях з німецької мови як другої іноземної як важлива складова формування та розвитку комунікативних навичок у студентів-філологів | 56 |
| Роман Л.А. Навчально-методичне забезпечення викладання дисципліни «Українська мова як іноземна» на кафедрі суспільних наук та українознавства ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» | 58 |

| | |
|--|----|
| | 84 |
| Рудакова Т.М. Мовний бар'єр на заняттях з української мови як іноземної: причини виникнення та способи подолання | 60 |
| Самусенко О.М. Розмовна практика як спосіб подолання мовного бар'єра у вивченні іноземної мови | 62 |
| Світлик М.Д. Ігрові вправи та рольові ігри – ефективні методи викладання української мови як іноземної | 64 |
| Стрілецька С.В. Лексико-семантична когезія та її лінгвістична характеристика у текстах різних функціональних стилів мови | 67 |
| Тимчук І.М. Проблеми навчання іноземних студентів у процесі вивчення української мови в умовах довузівської підготовки | 70 |
| Товт І.С. Сучасне заняття з української мови у системі особистісно-орієнтованого навчання | 74 |
| Цвид-Гром О.П. Актуальні питання інтернаціоналізації вищої освіти в Україні у контексті підвищення її якості | 75 |
| Швець Г.Д. Краєзнавчий текст у навчальній текстотечі з української мови як іноземної | 78 |
| Терещук М. М. Юридичні аспекти реалізації права на освіту іноземних громадян: європейський досвід та способи втілення в Україні | 80 |