

**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний автомобільно-дорожній університет**

**Міжнародний науково-методичний семінар
НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ МОВ
ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ**

(матеріали семінару)

15-16 лютого 2018 року

Харків

УДК 81`36: 811.161.1+811.161.2.

Міжнародний науково-методичний семінар «Новітні технології у викладанні мов іноземним студентам»: матеріали семінару, м. Харків, 15-16 лютого 2018 року. – Харків: ХНАДУ, 2018. – 314 с.

У збірнику презентовано теоретичні та практичні дослідження вітчизняних і закордонних учених філологів у галузі викладання російської та української мов як іноземних.

Відповідальний за випуск:
кандидат педагогічних наук,
доцент Безкоровайна Л.С.

Авдеенко Ю.И.

*Харьковский национальный
автомобильно-дорожный университет*

г. Харьков, Украина

email: avsha07@gmail.com

История формирования суффикса -ск в сложных прилагательных

Экономические и социальные изменения в странах с русскоязычным населением, развитие информационных и коммуникационных технологий повлекли за собой значительное увеличение образований сложных слов, которые еще не имеют в словарях четких правил орфографического оформления.

Сложные прилагательные, например в публицистическом и художественном текстах, зачастую предстают в качестве эпитетов, причем составных (сложных) эпитетов. Несколько веков назад составные эпитеты были характерной чертой державинского стиля (*благорумяные* персты). Также в поэзии Державина впервые появляются цветные сложные прилагательные (*красно-желтая* ряса осени) [6].

Стоит заметить, что сложные прилагательные – это достаточно большая группа имен, которая активно используется как в устной речи, так и в письменной. В связи с этим возникают некоторые трудности с правописанием сложных прилагательных, так как они допускают слитное и дефисное написание.

Полные прилагательные образовывались от кратких прилагательных присоединением указательных местоимений к соответствующей падежной форме краткого прилагательного [5: 297]. В дальнейшем краткие прилагательные (качественные и относительные) выступают в роли именной части составного сказуемого, переставая встречаться в функции определения, т. е. выражают предикативные отношения, в то время как атрибутивные

отношения закрепляются за полными прилагательными [4: 6]. Очень многие прилагательные, которые в современном русском языке употребляются только в полной форме, в древности встречались и в кратком варианте. Например: *деревянь*, *-а*, *-о*: «заложиша градъ ... *деревянь*» (Псковская I лет., 6972 г. (т. е. в 1464 г.)); *русьскъ* (с суффиксом *-ск*) *-а*, *-о*: «держа руську землю» (Мстиславова грамота, ок. 1130 г.) и т. д. В современном русском языке встречаются названия городов оканчивающиеся на суффикс *-ск*, сложившийся из *-ьск-ъ*: Курск, Смоленск, Полоцк (из *Полотьскъ*) и пр. [10: 176].

Прилагательные в древности могли быть производными, которые не имели суффикса, а также существовали прилагательные производные, которые характеризовались каким-либо словообразовательным суффиксом (например, *крас-ьн-ъ*). Суффиксы, которые характеризуют производные прилагательные, частью равны суффиксам, встречающимся у существительных. Так суффикс *-r-* встречается в существительных и прилагательных: *пиръ* (производное от *пи-ти*) – *добръ* (в древности *-r-* был суффиксом, на данный момент он является частью корня). Некоторые суффиксы характеризуют только прилагательное, например, *-ьп-*, *-ьsr-* (*небесьнъ* – производное от *небо*, *русьскъ* – производное от *русь*). Некоторые суффиксы, характерные в древности русскому и другим славянским языкам, встречаются и в современном языке. Суффикс *-ьп-* (современное *-п-*), *-ьк-* (современное *-к-*), *падъкъ* (совр. *падкий*), а также интересующий нас суффикс *-ьск-* (современное *-ск-*) и т. д. [7: 142].

Как писал Ф. И. Буслаев, *-ск* – один из важнейших суффиксов относительных прилагательных. Например, церковнославянский: *мѣжъ мѣж-ь-скъ*, русский: *муж-ской* и *муж-е-скій* (*е* соответствует здесь церковнославянскому *ь*); *братъ*, церковнославянский: *брат-ь-скъ*, *брат-скій*. К остаткам кратких прилагательных принадлежат названия городов: *Смолен-скъ* (в старину: *Смолен-ь-скъ*, *Смолен-е-скъ*), *Архангел-ь-скъ* (в старину говорили «Архангельской городъ») [2: 141].

Н. М. Шанский считал, что суффикс *-щик* (*-чик*), образовавшийся в результате объединения суффикса относительного прилагательного *-ск-* и

суффикса принадлежности лицу *-ик-*, появился в XIV в. в качестве образующей морфемы, и он не характерен для других славянских языков [11: 91].

Ф. И. Буслаев пишет: «прилагательные на *-скій*, в значении принадлежности какому-нибудь народу, происходят от имени не страны, а народа; например, *швед-скій*, *француз-скій* (от *шведъ*, *французъ*), а не *швец-ій-скій*, *франц-ій-скій* (от *Швеція*, *Франція*); прилагательное *рус-скій* (от *Русь*, в значении народа) правильнее прилагательного *росс-ій-ский* (от *Росс-ія*). Впрочем, *англ-ій-скій* произведено от *Англія*; но старинное и народное *аглиц-кій* от *аглич-ане*» [2: 142].

Также Ф. И. Буслаев отметил, что часто смешивают суффиксы *-ь (-и, -j)*, *-ов*, *-ев*, *-ин*, с суффиксом *-ск*. Принадлежность обозначают первые (например, *божій*, *царевъ*, *батьюшкинъ*), отношение – последний: *божескій*, *царскій*, *отеческій*) [2: 143].

В древности церковнославянский суффикс *-скый* встречался чаще, чем сейчас: от *гора*, *небо*: церковнославянские *горьскый*, *небесьскый*, а также и *горьнъ*, *небесьнъ*, а сейчас только *горный*, *небесный*. От *поле* церковнославянский *польскый* – полевой, который функционирует и в настоящее время в названии славянского племени поляков [2: 143].

С помощью суффикса *-ьsk-* обозначались свойства места, народа, живого существа (в первую очередь по отношению к лицу; после падения редуцированных *-esk-/-sk-*): *оугорьска* земля и *болгарьска* (Лавр. Лет., л. 2 об.); рода *варажьска* (там же, л. 34). В случае *-jь* перед суффиксом он являлся в форме *-isk-*, например *архиерѢискъ* – службы *архиерѢиски* (Лавр. лет., л. 37) [1: 240].

Другие исследователи писали, что суффиксы *-ов*, *-ин*, *-ск(ий)* (*дедушкин*, *булгаковский*) синонимичные суффиксы, которые помогают образовывать прилагательные со значением принадлежности [3: 285].

Очевидно, что изначально суффикс *-ск-* имеет относительное, а не качественное значение, что обуславливает противоречие признания его обуславливающим значение качества.

Топонимическое формирование суффикса *-ск-*. Исторически сложилось так, что за названиями городов закрепились историческая форма краткого прилагательного на *-ск*, а названия других топонимов имеют форму полных прилагательных. Наблюдается следующая закономерность: с укрупнением населенного пункта и его переходом в статус города меняются названия окончаний. Так, села раньше часто назывались по церкви, построенной в них: *Благовещенское, Сретенское, Троицкое*. Затем села перерастали в города: *Благовещенск* (Амурская обл.), *Борисоглебск*. Менялось только окончание названия. Окончание названия зависит от статуса населенного пункта (село *Никольское*, но город *Никольск*). Например, село *Павловское* перешло в статус города *Павловск* (Ленинградская обл.) в 1796 г., поселок *Дедовский* – в город *Дедовск* (Московская обл.) в 1940 г. [9: 14, 15].

Раньше при помощи суффикса *-ск-* по физико-географическому принципу создавались названия первых русских городов, например группа топонимов, образованных от названий рек: р. Кур — Курьскъ (современный Курск), р. Меня (Менька) — Менескъ (современный Минск), р. Полота — Полотьскъ (современный Полоцк) [9: 16].

С гидронимами сопоставимы названия городов, возникшие из географических терминов. Это такие названия древнерусских городов, как: «Дебрянскъ (современный Брянск; название образовано от древнерусского *дебрь* – горный склон, ущелье, долина, поросшая лесом; лес), Луческъ (современный Луцк, Украина; *лука* – изгиб реки, речной залив), Прилуцкъ (от *прилука* – край излучины, луки, обрыва, изгиб реки)» [9: 16, 17].

Также имеются топонимы, образованные от прилагательных: «*гвардейский* – *Гвардейск* (Калининградская область), *комсомольский* – *Комсомольск* (Ивановская обл.), *октябрьский* – *Октябрьск* (Самарская обл.), *пролетарский* – *Пролетарск* (Ростовская обл.), – или возникшие из сочетаний

путем сложения и суффиксации: *Зеленоградск, Краснознаменск* (Калининградская обл.)» [9: 18].

Рассматриваемые словообразовательные структуры исследуются как суффиксальные из-за того, что изучение образования названий, оканчивающихся суффиксом *-ск*, ведется без учета историко-языковых фактов. Это обуславливает неясность представления о морфемном составе оттопонимических прилагательных и приводит к наложению морфем, например: *Магнитогорск – магнитогорский, Челябинск – челябинский*. В таких случаях в составе слова совмещаются совпадающие в звуковом отношении части производного и производящего слов, в результате чего получается, что данный отрезок слова принадлежит одновременно двум соседним морфемам [9: 18, 19].

М. А. Цеханович считает, что «образование прилагательных от названий городов на *-ск* в современном русском языке осуществляется путем перехода субстантивной формы в адъективную с помощью смены системы окончаний. В отличие от них прилагательные от названий городов, не содержащих суффикс *-ск*, образуются суффиксальным путем: к основе топонима прибавляется суффикс *-ск(ий)*, например: *Харьков – харьковский*» [9: 19].

Также с помощью суффикса *-ск-* создают квазитопонимы (они являются названиями вымышленных географических объектов, хотя грамматически и лексически соответствуют топонимам, имеют шуточный оттенок, например *Мухосранск*). «Владельцы кафе *«Парижск»* позиционируют его так: «Париж – центр ночной жизни Европы, современный законодатель моды, столица гламура и изысканной кухни. Вместе с тем – город друзей и открытых сердец, сочетание романтики и современного ритма жизни. Именно таким увидели Париж основатели нового заведения кафе-бара-ресторана *«Парижск»*. С точки зрения словообразования, очевидно, что зарубежный топоним играет роль производной основы, а русский показатель топонимов суффикс *-ск* –формант [8: 140].

Из всего сказанного следует, что в топонимических целях суффикс *-ск-* тоже применяется исключительно в относительном значении и не употребляется в значении качественном.

Литература

1. Борковский В.И. Историческая грамматика русского языка / Виктор Иванович Борковский, Петр Саввич Кузнецов. – 2-е изд., доп. – М.: Наука, 1965. – 554 с.
2. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка / Федор Иванович Буслаев; Вступ.ст. И. Кузьмина; Академия наук СССР. Отделение литературы и языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – 623 с.
3. Галкина-Федорук Е.М. Современный русский язык. Ч.1: Лексикология. Фонетика. Словообразия: учебник / Евдокия Михайловна Галкина-Федорук, Клавдия Васильевна Горшкова, Николай Максимович Шанский. – Москва: Издательство МГУ, 1962. – 344 с.
4. Голубева Е. Имя прилагательное. Имя числительное: Пособие по исторической грамматике русского языка / Е. Голубева, А. Коневецкий, Л. Судавичене. – Вильнюс: Вайздас, 1966. – 37 с.
5. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец «Рус. яз. и лит.» / Валерий Васильевич Иванов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 400 с.
6. Каунова Е.В. Сложные прилагательные в истории развития русского языка. – Грани познания. – 2010. – № 1 (6). – URL: <http://grani.vspu.ru/>
7. Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. Морфология: Учебное пособие для вузов / Петр Саввич Кузнецов. – 2-е изд., испр. – М.: URSS, 2005. – 306 с.
8. Ремчукова Е.Н., Махиянова Л.Р. Лексико-грамматические механизмы лингвокреативности в сфере городской номинации. // Вестник Российского университета дружбы народов. Теория языка. Семиотика. Семантика. – М.: РУДН, 2015. – № 2. – С. 132-142.
9. Цеханович М.А. Суффикс *-ск* в русской топонимике и проблема наложения морфем в оттопонимических прилагательных // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 3: Филология. 2007. № 9. С. 14-22.
10. Черных П.Я. Историческая грамматика русского языка: краткий очерк: пособие для педагогических и учительских институтов / Павел Яковлевич Черных. – М.: Учпедгиз, 1952. – 312 с.
11. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии / Николай Максимович Шанский. – Москва: Просвещение, 1959. – 246 с.

Агіна О.І.

Запорізький державний медичний університет

м.Запоріжжя, Україна

e-mail: elena.agina@ukr.net

Дистанційний онлайн-курс як платформа самостійної роботи іноземних студентів

У сучасному суспільстві дистанційна освіта набуває все більшого розповсюдження та викликає неабиякий інтерес. Поколінню інформаційної ери потрібні нові форми й методи навчання, що вимагає від педагогів стрімких змін методики, осучаснення способів викладання.

Однією із знахідок Запорізького державного медичного університету є переведення самостійної роботи студентів у режим дистанційних онлайн-курсів на базі edX. Оскільки самостійна робота займає велику частку від загальної кількості годин, які відводяться на вивчення мови, цей вид навчальної діяльності має бути ефективним і водночас цікавим студентам.

Викладачами кафедри мовної підготовки було розроблено матеріали онлайн-курсів з самостійної роботи для кожного курсу та кожної спеціальності (для студентів-медиків, фармацевтів, стоматологів I-III курсів). Частина курсів присвячені соціокультурній тематиці та знайомлять студентів із художніми творами деяких сучасних письменників та класиків літератури. Таким чином іноземні студенти залучаються до культурної спадщини нашого народу, відкривають для себе незнайомі риси українського національного характеру і водночас поглиблюють свої знання граматичної та лексичної систем мови. Займаючись на дистанційному курсі «Функції та мовленнєві інтенції художнього тексту», студенти I курсу мають змогу вдосконалити навички спілкування на побутові та соціально-культурні теми, опанувати лексико-граматичні моделі для висловлення власної думки, вираження згоди/незгоди та спростування чужої думки, характеризувати літературних героїв та їхні вчинки,

моделювати монологічні висловлювання з елементами опису або роздуму. Усі підібрані тексти мають виразну виховну спрямованість, що допомагає молодим людям формувати свою життєву позицію, базуючись на вселюдських ідеалах добра і любові.

Матеріали для студентів II-III курсів присвячені вдосконаленню вмінь і навичок професійного мовлення. Вони доповнюють і поглиблюють той матеріал, що вивчається під час аудиторних занять. Наприклад, курси «Моделювання професійного діалогу», «Професійно орієнтований дискурс», «Особливості професійного діалогу-розпитування» по-перше, розширюють лексичну базу студентів, а, по-друге, сприяють засвоєнню лексико-граматичних моделей навчально-професійного діалогу-розпитування, формуванню навичок і вмінь, необхідних для професійного спілкування з пацієнтами під час практики на клінічних кафедрах. Усі матеріали відповідають комунікативним потребам іноземних студентів.

Отже, використання дистанційних курсів під час вивчення української або російської мови є актуальною формою самостійної роботи іноземних студентів, що дозволяє осучаснити навчальний процес та досягти необхідного рівня володіння мовою.

Азадова Б., Шачнева Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»,

г. Астрахань, Россия

Туркменистан

e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Классификация учебных проектов по форме организации и деятельности учащихся

Проектирование (от лат. «projectus» – брошенный вперед) – это процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта и

обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. В связи с чем, необходимо ввести понятие «проекта» [1-4].

Проект – это совокупность действий, исполнителей и средств по выработке вариантов решения определенной проблемы, достижения определённых целей.

Метод проектов – это самостоятельная деятельность учащихся, осуществляемая под руководством учителя, направленная на решение творческой, исследовательской, лично или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального или интеллектуального продукта.

Выделяют разнообразные классификация проектов. В зависимости от предметно-содержательной области можно выделить:

- ***монопроекты*** – это проекты, проводимые, как правило, в рамках одной дисциплины;
- ***межпредметные*** – тип проектов рассматривающие несколько предметов различного профиля деятельности, являющиеся результатом суммирования разнообразных компонентов образовательного процесса.

В зависимости от *доминирующего вида деятельности и преобладающих методов* выделяют следующие типы проектов: *исследовательские, информационные* (ознакомительно-ориентировочные), *социальные, поисковые, творческие, ролевые, прикладные* (практико-ориентированные), *методические, смешанные*.

Исследовательские – это проекты, которые подчинены логике исследования и имеющие структуру, приближенную или полностью совпадающую с научным исследованием. Данный тип проектов имеет большое практическое значение при подготовке студентов, так как в процессе их подготовки необходимо освоить умение видеть, анализировать и формулировать проблему, обобщать информацию, выделять главное, ставить цель и определять задачи, прогнозировать ситуацию, делать выводы; умением

подготовить и провести презентацию проекта, используя современные информационные технологии.

Информационный проект – тип проекта, направленный на сбор и анализ информации о процессе, объекте, явлении. Данный тип проекта предполагает ознакомление участников проекта с этой информацией, анализ полученных данных и их обобщение. В связи с чем он предполагает наличие четкой структуры и ее систематизации по ходу работы. Этот тип проекта близок к исследовательскому и чаще всего по ходу исследования является его частью. При этом сбор информации происходит путем ее обобщения из различных источников информации, таких как литература, интернет источники, средства массовой информации и т.д. В качестве итогового продукта производится представление статьи, реферата, доклада, презентации и т.п.

Третий тип проектов – это **творческие проекты**. Они не строгой структуры. Результатом проекта может быть сценарий, программы мероприятия, статья и т.д. В ходе него участники лучше узнают друг друга, что позволяет им адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности.

Следующий описываемый тип проектов – **поисковый проект**, касающийся военно-патриотического воспитания, отвечающий за поиск информации о пропавших без вести во всех странах мира.

Практико-ориентированный (прикладной) проект – это проект, отличающийся четко обозначенным результатом деятельности. Он предполагает наличие продуманной структуры с определением функций каждого из участников.

Не менее важны и **методические проекты**, которые могут быть ориентированы на решение задач обучения, воспитания и развития учащихся средствами предметного содержания.

Описываются также и **смешанные/комплексные проекты**, сочетающие в себе несколько видов проектов, поэтому очень важен доминирующий аспект.

Подводя итоги вышесказанного можно сделать вывод о том, что проектную деятельность можно рассматривать как совместную учебно-

познавательную, исследовательскую, творческую деятельность как студентов, так и преподавателей, которые имеют общую цель, методы, деятельность, направленную на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы. Поэтому метод проектов можно рассматривать как педагогическую технологию, включающую в себя совокупность исследовательских, поисковых проблемных методов, творческих по самой своей сути.

Литература:

1. Проектная деятельность как способ развития личности студентов и их профессиональной подготовки: методические указания / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; сост. Е.А.Булатова – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2015. – 32 с.
 2. Пелагейченко Н.Л. Метод проектов. История возникновения и развития / Педагогическая мастерская. – 2012. - № 5. – С. 7-12.
 3. Жиренко О.Е., Лапина Е.Л. Инновационные технологии обучения в современной начальной школе. – Воронеж: ВОПК и ПРО. – 2016. – 35 с.
 4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Учебн. пособие. – М.: Академия. – 2005. – 150 с.
- © Б. Азадова, Е.Ю. Шачнева, 2018

Алексеева Г.С.
Українська інженерно-педагогічна академія
м. Харків, Україна
e-mail: hannaleksa@gmail.com

Інформаційно-комунікаційне середовище як інструмент формування інформаційної культури іноземного студента

Зважаючи на особливості навчання іноземних студентів, створення *Інформаційно-комунікаційного середовища* (ІКС) в контексті формування інформаційної культури дозволить їм паралельно з вивченням мови навчального середовища (українською/російською), оволодіти основними інформаційними процесами, які відбуватимуться в цьому середовищі, і для яких мова є основним інструментом.

Інформаційно-комунікаційне середовище – це сукупність умов, що забезпечують здійснення діяльності користувача з інформаційним ресурсом, за допомогою інтерактивних засобів інформаційно-комунікаційних технологій і таких, що взаємодіють з ним як з суб'єктом інформаційного спілкування та особистістю [1;62]. Наукові дослідження в різних галузях свідчать про те, що вдосконалення інформаційно-комунікаційного середовища суспільства ініціює формування прогресивних тенденцій розвитку продуктивних сил, змінення структури суспільних взаємин, взаємозв'язків і, перш за все, інтелектуалізацію діяльності всіх членів суспільства, в усіх його сферах і, звісно, в сфері освіти [2].

Створення ІКС в процесі навчання має активувати в іноземних студентів такі види інформаційної діяльності (ІД) як аналіз, опрацювання, обмін інформацією тощо, використовуючи ті засоби та форми, що дозволятимуть найбільш ефективно виконувати інформаційні процеси, вирішуючи поставлені перед ними інформаційні завдання. При чому мова стане засобом для виконання інформаційних завдань, які поставатимуть перед іноземними студентами, і, разом з тим, в процесі опрацювання цих завдань, мовні навички студентів також мають покращитися.

Для створення ІКС необхідно обрати *інструментарій*, який відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства; провести *опитування* щодо визначення найбільш актуальних для студентів засобів (наприклад, засобів обміну швидкими повідомленнями та соціальними мережами); підготувати та наповнити *базові платформи* (наприклад, блоги або сторінки в соц.мережах); підготувати *допоміжні засоби* у відповідності до навчальних програм та конкретних завдань.

Після дотримання вищезазначених умов необхідно поступово *ознайомити* студентів з інструментарієм ІКС; поступове *ввести інструментарій* в процесі виконання навчальних завдань; допомогти студентам *у створенні власного ІКС*, використовуючи надані інструменти або їхні власні.

На основі результатів проведених бесід, спостережень та опитувань, ми обрали для створення ІКС такі засоби, як:

- технології Web 2.0, Web 3.0 (learningapps.org);
- блог-технології (blogger.com);
- соціальні мережі (Facebook, Instagram);
- засоби обміну швидкими повідомленнями (Line, Viber)
- веб-квест (на платформі jimdo.com);
- інфографіка (easel.ly);
- скрайбінг (powtoon.com);
- доповнена реальність (додаток QR-code reader).

ІКС має виконувати функцію середовища (інформаційно-комунікаційного), в якому студенти практично реалізуватимуть інформаційну діяльність, використовуючи ті інструменти, що дозволятимуть найбільш ефективно виконувати інформаційні процеси, вирішуючи поставлені перед ними інформаційні завдання.

Тісний зв'язок саме з освітнім середовищем і створення взаємозв'язків, що пов'язують студентів, інформацію і технології в соціальній ефективності в виконанні інформаційних завдань, може не тільки допомогти сформувати належний рівень інформаційної культури студентів, але й підняти їхній загально навчальний рівень.

Література:

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И. В. Роберт, С. В. Панюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова; под ред. И. В. Роберт. — М. : Дрофа, 2008. — 312 с.
2. Султанов Э. С. Формирование гражданской культуры студентов в условиях новой информационно-коммуникационной среды педвуза // МНКО. 2013. №3 (40). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-grazhdanskoj-kultury-studentov-v-usloviyah-novoy-informatsionno-kommunikatsionnoy-sredy-pedvuza> (дата звернення 26.01.2018).

Алламбергенов Ш.Р., Кувандыков З.Х., Шачнева Е.Ю.
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Россия
Туркменистан
e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Проектно-исследовательская деятельность учащихся на уроках химии и биологии и во внеурочное время

Преподавание таких естественных наук, как биология и химия, предполагает своей основной задачей, привить интерес к познанию данных наук, научиться ставить вопросы и отвечать на них, попытаться объяснить результаты полученных в результатах научных исследований [1-3].

Химия – это практическая наука, являющаяся одной из самых сложных наук со своими законами, основной целью которой является формирование нового мировоззрения обучающихся. Большое значение для по интереса обучающихся к предмету является применение проектного метода обучения. Для того чтобы развить интерес к предмету необходимо выбирать интересную тематику проектов, способствующих развитию мышления. Выбранная тематика исследований должна быть связана с тематикой учебных занятий, а также с тематикой исследовательских проектов (внеурочная деятельность). Учащиеся помимо выбора тематики проекта должны определиться с видами проектов, которые будут использованы в исследовании. Это могут быть индивидуальные или групповые, исследовательские или информационные проекты. При этом учащиеся, готовя материал для проекта, проводят эксперименты во внеурочное время, а защиту проектов стараюсь проводить на занятиях по обобщению или изучению нового материала. При разработке проектов ученики учатся самостоятельно составлять план реализации проекта, при этом они разрабатывают презентацию. Учащиеся знают, что презентация предполагает

не только демонстрацию полученных исследований, но и описание проектной деятельности, этапов выполнения проекта.

Необходимо отметить, что одной из главных особенностей проектной деятельности учащихся по химии, можно назвать наглядное представление результата исследования. Это позволяет развить навыки исследовательской работа учащихся, сформировать профессиональные качества и творческое мышление.

Организация проектно-исследовательской деятельности учащихся создает положительные результаты: у них формируется научное мышление, а не простое накопление знаний, дают толчок в выборе профессий. Анализ работ учащихся свидетельствуют о развитии познавательных функций школьников, об их умении критически оценивать различные подходы к решению исследовательских задач, что, несомненно, будет способствовать успешному обучению в старших классах и в ВУЗе.

Литература:

1. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 2000. – 47 с
 2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя // М.: Просвещение. – 2010. – 223 с.
 3. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся (6-е изд., испр. и доп.). – М.: АРКТИ. – 2008. – 80 с.
- © Ш.Р. Алламбергенов, З.Х. Кувандыков, Е.Ю. Шачнева, 2018

Альохіна С. В.

Національний авіаційний університет

м. Київ, Україна

e-mail: svealeh@gmail.com

Навчання наукового стилю мовлення на інтерактивній дошці в курсі російської мови як іноземної на початковому етапі

Сьогодні для успішного навчання іноземних студентів наукового стилю мовлення: загальнонаукової лексики, основних лексико-граматичних конструкцій, словотворчих моделей, смислової структури навчально-наукових текстів – активно використовується інтерактивна дошка. Така електронна дошка, фактично, стала невід'ємним елементом занять з російської мови як іноземної у Центрі міжнародної освіти Національного авіаційного університету на підготовчому відділенні.

Як свідчить практика, створення мультимедійного лінгводидактичного середовища значно активізує діяльність як учнів, так і викладачів. Спільна, кооперативна діяльність учасників навчального процесу проходить в інтерактивному режимі роботи. Навчально-тренувальний матеріал, що добирається з урахуванням актуального для студентів предметного змісту, їхніх реальних комунікативних потреб у навчально-науковій сфері під час опанування загальноосвітніх дисциплін засвоюється набагато швидше й ефективніше. Закладається міцний фундамент лінгвістичної, комунікативної й предметної компетенції іноземних студентів у цій сфері.

Екранне комбінування текстів, графічних зображень (схем, таблиць, малюнків), фото, мультиплікації, виразний дикторський і музичний супровід зображень, світло, колір, шрифт тощо розширюють спектр форм і прийомів навчання майбутніх інженерів у професійно орієнтованій сфері спілкування.

Ілюстративно-наочна, яскрава, образна презентація навчального матеріалу підключає зір, слух, усі резерви інтелектуальної сфери учнів. Полісенсорне навчальне середовище сприяє швидкому й глибокому запам'ятовуванню.

Використання наочності під час семантизації тематичної загальнонаукової лексики, а також у процесі її активізації через мовну практику та контроль (наприклад, найменування конкретних предметів, різних властивостей: хімічний посуд, вимірювальні прилади, речовини та їхні властивості тощо) набагато поліпшує результати навчання й оптимізує його. Динамічна презентація процесів – різноманітних прикладів механічного руху,

природних явищ тощо – "пожвавлюється" за допомогою елементів анімації. При поясненні положення тіла в певний момент часу можна використовувати відеозаписи демонстраційних польотів літаків. За допомогою термометра й транспортира з колекції інтерактивної дошки опрацьовується у цікавій ігровій формі вимова та активізується мимовільне запам'ятовування числівників і словосполучень, до складу яких вони входять. Анімаційний показ візуально демонструє також окремі граматичні явища, які необхідні для засвоєння в мінімальному обсязі для формування лінгвістичної компетенції іноземних студентів на початковому етапі (словотвір, дієвідміна, відмінювання одиниць мовного мінімуму з навчально-наукової сфери). За допомогою електронних засобів організуються конкретні ситуації пізнавальної діяльності в умовах обмежених мовних можливостей, моделюються значимі для майбутніх інженерів контексти спілкування, максимально наближені до природних.

Таким чином, доцільність і висока ефективність використання смарт-технологій і відповідних організаційних форм при навчанні іноземних студентів наукового стилю мовлення не викликає сумнівів. А для викладачів мультимедійне навчальне середовище відкриває принципово нові можливості, що дозволяють реалізувати на заняттях методичні інновації в навчально-науковій сфері спілкування.

*Ангалов Ю., Рахымов Р., Ачилова Н., Шачнева Е.Ю.
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Россия,
Туркменистан
e-mail: evgshachneva@yandex.ru*

Методические рекомендации по применению учебных проектов на уроках химии. Условия их выполнения

В условиях современного общества большое значение имеет развитие творческой активности и самостоятельности обучаемого. Это способствует

формированию общенаучной, познавательной, коммуникативной, информационной, социальной компетенций. Метод проектов с этой точки зрения играет ключевую роль. Как и у любого метода у него существует ряд преимуществ:

- равномерное соотношение теории и практики в образовательном процессе;
- интеграция в учебный процесс;
- развитие творческого мышления, интеллекта, самостоятельности, активности, коммуникабельности.
- развитие познавательных навыков обучаемых;
- возможность ориентироваться в информационном пространстве.

Рассматриваемый метод предоставляет возможности для его применения на любых этапах обучения с учащимися разных возрастов практически для всех учебных дисциплин. Метод также предполагает самостоятельную деятельность в сочетании с групповым обучением. Внедрение метода проектов начинается с ознакомления преподавателя с самим методом и алгоритмами проектирования. Далее происходит сама работа над проектом. При выполнении проекта следует соблюдать определенные требования:

- наличие проблемы в проекте обязательно;
- при работы над проектом каждый участник проекта проводит исследование;
- каждое исследование член проекта выполняется самостоятельно;
- преподаватель выступает в только роли консультанта проекта;
- структура проекта должна быть строго определена;
- результаты проекта должны быть практико-ориентированы и материальны;
- при выполнении проекта группой учащихся на каждом этапе выполнения проекта указывается исполнитель;
- при завершении проекта необходимо провести его анализ.

При выполнении проекта необходимо представить для тематику и примеры проектов прошлых лет по химии. Обучающийся всегда должен учитывать различные аспекты курса, такие как: региональный, экологический, искусствоведческий, филологический, прикладной и т.д. Для реализации метода проектов в учебном процессе за основу можно взять любую программу курса химии. Возможно использование различных видов занятий при организации проектной деятельности. Первый тип представляет собой проектное занятие, которое состоит из собственно процесса работы над проектом. Количество затраченных часов и формы проведения занятий зависит от вида проекта. Второй тип занятия – это занятие, на котором могут использоваться проекты, выполненные отдельными учащимися или их группами во внеурочное время по любой тематике химического содержания. Презентация данных проектов выполняется посредством мультимедийной презентации.

Необходимо отметить, что на занятиях химией могут быть реализованы проекты различных типов, такие как, индивидуальные или групповые, монопредметные или межпредметные, краткосрочные или долгосрочные, информационные или исследовательские.

Организация работы над проектами в области химии возможна как в рамках факультативных занятий, элективных курсов, во внеклассной работе по химии в форме занятий в творческих объединениях. В результате их работы происходит:

- стимуляция познавательную активности и интереса к предмету;
- формирование проектных умений;
- учащиеся, получают возможность участвовать в школьных, областных, региональных мероприятиях.

Таким образом, проектная деятельность формирует обучающегося, способствует овладению умений и навыков работы. Данный опыт позволяет приобрести опыт, который может быть полезен в других формах обучения

Литература:

1. Аранская О.С. Деловая игра или проект? // Химия в школе. – 2004. - № 6. – С. 70-72.
2. Аранская О.С. Образовательный проект «Химия и охрана окружающей среды» // Химия в школе. – 2004. - № 6. – С.68-80.
3. Воронцова А. Формула собственного маршрута. Проектная деятельность как путь к взрослению. – М.: Изд. дом «Первое сентября». – 2001. - №78. – С. 3.
4. Демидова М. Естественно-научный цикл: Вырабатываем общеучебные умения // Народное Образование. – 2005. - №9. – С.115-123.
5. Землянская Е. Учебные проекты // Народное Образование. – 2006. - №1. – С. 163-167

Андреева О. Ю.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: 100784@inbox.ru

Смешанное обучение (blended-learning)

В развитии высшего образования наблюдается устойчивая тенденция стирания грани между очным и дистанционным обучением на основе введения современных электронных технологий в образовательный процесс. Одним из результатов развития науки и техники является Интернет, позволяющий человеку делать множество вещей без ограничения времени и пространства. Люди могут выполнять работу, даже не присутствуя на своем рабочем месте. Интернет широко применяется и в образовательном процессе. Одним из таких применений является смешанное обучение Blended-learning. В настоящее время в ряде вузов акцент делается именно на развитие электронного онлайн-обучения, позволяющего совмещать работу и учебу.

Смешанное обучение — это метод, сочетающий в себе традиционное обучение и элементы дистанционного обучения. Именно поэтому оно сочетает в себе преимущества как традиционного, так и дистанционного метода обучения. Смешанная модель обеспечивает больше свободы в осуществлении

образовательного процесса. Преподаватель имеет возможность разделить все материалы на несколько частей и одну из них предоставить во время аудиторных занятий, а другая может быть получена студентами посредством самостоятельной работы онлайн. Подобная возможность хороша как для преподавателя, так и для студентов. Преподаватель имеет больше времени для оценки деятельности студентов, а студенты имеют возможность работать над своими заданиями не только в аудитории, а из любого места.

Подключение к Интернет является неременным условием смешанного обучения. Оно требуется для работы и преподавателю, и студентам. Но если устойчивая Интернет связь отсутствует, то это ставит под сомнение использование модели смешанного обучения в целом и ограничивает желания и возможности участников процесса обучения. Поэтому задача внедрения дистанционных технологий в учебный процесс ставит перед вузами дополнительные задачи по организации и обеспечению этой принципиально новой формы организации учебного процесса.

Литература

1. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 809-811.
2. I. Elaine Allen and Jeff Seaman. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC – 2013, p.7.

Аннакулыев К.Б., Бабаева Ш.А., Худайберенова Б.Д., Шачнева Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

г. Астрахань, Россия

Туркменистан

e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Теоретическая основа метода творческих проектов

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Метод проектов возник еще в начале прошлого столетия в США.

Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У.Х. Килпатриком [1-3].

Идеи Дж. Дьюи построены на возможности построения обучения на активной основе основываясь на личных интересах. Вот тут-то и важна проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания. Преподаватель может подсказать новые источники информации, направить в направлении для самостоятельного поиска информации. Это приводит к стимулированию интереса детей в овладению знаниями и дает возможность практического применения полученных умений и навыков. Основная мысль состоит в том, чтобы осуществить переход от теории к практике.

Метод проектов был также описан в работах Шацкого С.Т. Метод был внедрен в 1905 году, когда была организована группа сотрудников, которая пыталась использовать проектные методы в практике преподавания. После 1917 года метод уже не имел активного применения и в 1931 году постановлением ЦК ВКП(б) был запрещен. Причиной этого могло бы быть отсутствие учителей, способных работать с проектами, а также методики проектной деятельности.

В США, Канаде, Великобритании, Австралии, Новой Зеландии метод проектов применялся достаточно активно. В каждой из перечисленных стран он имел свои особенности. Его основной сутью является стимулирование интереса к знанию и возможность практического применения для решения конкретных прикладных задач. В настоящее время метод проектов переживает второе рождение. Образовательный проект рассматривается как совместная работа учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая основной целью достижение прикладного результата.

В основе метода проекта лежит развитие познавательных интересов, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в

информационном пространстве, проявлять компетенцию в вопросах, связанных с темой проекта, развивать критическое мышление. Метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся, индивидуальную, парную или групповую, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени.

Проектирование как особый вид активности основано на природном умении человека мысленно создавать модели. Выполнение творческих проектов всегда способствует развитию личности не только обучающихся, но и преподавателей, дает им возможности совершенствования профессионального мастерства.

Сама проектная деятельность заинтересовывает обучающихся и дает возможность проявления способностей и знаний, полученных при изучении предмета. Технология проектного обучения характеризуется получением учащимися конкретного практического результата и его публичным представлением. Это способствует усилению межпредметных связей, в том числе и с информационными технологиями. Опыт применения метода проектов дает возможность выделить два уровня тем для проектирования. Первый уровень – тематический уровень – это индивидуальные проблемные задания, но небольшие по объему с разнообразными вариантами. Второй уровень – итоговые задания – это достаточно объемные проблемные задания, которые выполняются в течении длительного периода времени.

Учебные проекты могут быть выполнены непосредственно на занятии или во внеаудиторное время. Приступая к работе над проектом, преподаватель должен определить цель работы. Это позволяет мотивировать обучающихся на создание проекта и достичь положительного результата. После завершения работы следует проанализировать и оценить выполненное задание. Это может помочь осознать важность труда, осмыслить процесс выполнения работы, свои допущенные ошибки и достижения. Приступая к работе над проектом возможно выделить несколько этапов его выполнения:

- подготовительный (в рамках этапа происходит определение цели, постановка задачи проекта, а также планирование работы);
- реализация (выполнение работы согласно выработанному плану, обсуждение предварительных результатов, оформление проекта);
- презентация результатов;
- оценка результатов проекта (точное выполнение плана и последовательности всех операций, оценка активности каждого участника, презентация работы).

Все вышеописанное позволяет не только правильно спланировать, но и проанализировать полученные результаты.

Литература:

1. Проектная деятельность как способ развития личности студентов и их профессиональной подготовки: методические указания / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; сост. Е.А.Булатова – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2015. – 32 с.

2. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 2000. – 47 с

3. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя // М.: Просвещение. – 2010. – 223 с.

© Аннакулыев К.Б., Бабаева Ш.А., Худайберенова Б.Д., Шачнева Е.Ю., 2018

Арпентьева М.Р.

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

г. Калуга, Россия

e-mail: mariam_rav@mail.ru, arpentevamr@tksu.ru

Уровни перевода как уровни понимания профессионального текста

Введение. Знание профессионального иностранного языка – это умение разговаривать, читать, переводить – то есть понимать созданные на данном языке тексты. Однако, перевод, в том числе условно-дословный, это

совершенно уникальная деятельность, которая требует первоначально осознанного соотнесения целого комплекса значений и смыслов, вытекающих и «втекающих» в огромный смысловой универсум: начиная от смыслового универсума человека и человеческой жизни в целом, смысловых универсумов культур отдельных групп (народов и т.д.), и заканчивая смысловыми универсумами каждого отдельного субъекта – автора текста [1; 2; 3; 6; 12; 16]. Это множество универсумов создает бесчисленное количество вариантов понимания, т.е., бесчисленное количество возможных переводов. И, если мы не говорим о формальной грамотности перевода, то его содержательная точность может быть весьма различной: возникают разные уровни перевода. Их существование становится заметно лишь за пределами «минимального», машинного или близкого к нему уровня поиска дословных соответствий. Однако, для того, чтобы разговаривать на том или ином языке «свободно», и, тем, более, для того, чтобы переводить тексты профессионального типа, достичь уровня многостороннего и многоуровневого понимания, нужно уметь реализовать разные уровни перевода. Встречаясь с разными вариантами переводов, мы можем исследовать этот феномен и найти пути формирования и развития «искусства перевода».

Основная часть исследования. Перевод – понимающая деятельность, требующая трансординарного знания как собственного, так и переводимого языка. Трудности перевода особенно хорошо иллюстрируют переводы профессиональных текстов, работа над ними – не только когнитивная или коммуникативная, но и собственно духовная, включающая ценностный диалог, понимание как бытийный процесс, деятельность специалиста [1; 4; 11; 13]. Современная практика предъявляет весьма высокие требования к качеству перевода: наряду с простейшим, «машинным» переводом, существуют многообразные варианты авторского условно-дословного перевода, при котором переводчик не только стремится воспроизвести переводимый текст как совокупность понятий и конструкций, но и выступает как соавтор текста, дополняющий текст, который будет звучать в новой культуре, необходимыми

для его понимания «обертонами». Такое дополнение и трансформация всегда рискованны, особенно если переводятся тексты художественные, многоуровневые и многозначные, тексты, наполненные специфическим для народа-носителя языка, определенным культурно-историческим содержанием, а также конкретным для автора переводимого текста психологическим «подтекстом», не всегда очевидном, но так или иначе присутствующем даже в профессиональных и научных текстах. Существует несколько классификаций перевода: А. Лефевра, Б. Раффела, Р. Р. Чайковского, С.Ф. Гончаренко и др. [12; 29; 34, с.106; 35, р. 97; 36]. В любой из этих типологий мы можем увидеть типы буквалистского, вольного и диалогического перевода. Эти типы переводов тесно связаны с интенцией переводящего: диалогической (стремление к пониманию и взаимопониманию – с автором и читателем), отношенческой (использование текста как средства управления отношением), преобразовательной (использование текста как средства управления деятельностью) [1; 5; 7; 15; 24; 28; 29].

Стратегия буквалистского перевода во многом – стратеги «машинного» перевода: неизбежны семантические искажения и лакуны, которые заполняются уже в процессе чтения перевода, но не самого по себе перевода. Ведущей является ориентация на «условно-дословный» перевод «без искажений»: простое «считывание» предметной информации вне диалогического и авторского контекстов. Подтексты и затексты если и интересуют автора перевода, то не являются фокусом постоянного внимания: их отражение происходит ненамеренно, спорадически, неполноценно. Для профессиональных текстов этот вариант, однако, – вполне уместен и во многом в достаточной мере функционален.

Стратегия «авторского перевода» обычно фокусируется на преобразовательном, воздейственном контексте оригинала. При «авторском» прочтении весьма значительно привнесение в текст авторского опыта и переживаний, попытка реконструировать его внутренние смыслы, однако, не достаточно явно прослеживается культурно-исторический контексты и смыслы,

заложенные в тексте. Для стратегии авторского, авторизированного перевода типично, что переводчик выступает как автор нового текста – «римейка», даже и при том, что стремится придерживаться исходного текста.

При диалогическом переводе осуществляется не просто адаптированный перевод, переводчик пытается уловить и передать атмосферу, « мелодику» и ритмику оригинального текста и прочувствовать его психологическую ткань, его интерпретация соединяет достоинства авторского текста и оригинального текста: это и прочтение –перевод, и оригинал, в котором видны отношения автора текста к тексту, своей работе и себе. При этом сравнение оригинального и переводного вариантов говорит нам о том, что «перевод» часто намного богаче, чем оригинал: мы воочию видим, как происходит обогащение текста в процессе перевода, как одна культура обогащает себя опытом иных культур и обогащает эти культуры – собой.

Очень важным оказывается в переводе уловить отношенческую интенцию автора, не трансформировать, а раскрыть ее. Именно с нею связаны успехи и неудачи переводов художественных текстов. Помимо интенции преобразовательной, определяющей «внешнюю» цель текста как средства воздействия на читателя, важен именно этот «внутренний» смысл-свет который идет из текста, который и должен быть «переведен», то есть – сохранен при переводе. Сошлемся здесь на А.А.°Смирнова: предельный уровень понимания отличается «освобождением от скованности словесной формулировки» [31, с. 150]. По достижении такой ступени «происходит действительно освоение того, что нами воспринято. Оно буквально становится “своим”, переводится на “свой язык”, подвергается некоторой творческой переработке» [17, с. 150]. Этот уровень понимания избыточен для большинства стандартных переводческих задач: «Понимание в конечном счете означает быть в состоянии действовать в соответствии с тем, что было сказано, действовать вне сферы языка, так сказать ... Перевод, однако, не заходит так далеко – в собственном смысле он должен воспроизвести устно или письменно только то, что сказано или написано на входном языке» [12, с. 70]. «В результате у переводчика появляется

возможность передавать даже ту информацию, которая в полной мере не осмыслена, ведь переводчик действует как бы по шаблону, по аналогии, копируя композицию оригинала и по сути не заботясь, например, о том, насколько убедительна аргументация и доступно изложение полученных результатов... Полученный продукт можно именовать добротным переводом, – пишет А.Ю. Наугольных, – Переводческие операции выполняются на уровне содержания, но смысл текста как целостного произведения остается недостижимым» [26, с. 200; 27]. Как полагает Б.Н. Климзо, добротный перевод может стать полноценным, если «выполнена дополнительная работа по обоснованному устранению ошибок и алогизмов автора исходного текста, уточнению автора, построению эквивалентов отсутствующих в словарях терминов, пересчету размерностей» [18, с. 452]. При этом «переводчик погружен в поиск смыслов, а переводческое пространство соткано из лоскутков смысла, которые словно лабиринт раскрывают ему истинный путь порождения гармоничного текста перевода» [18, с. 195].

Таким образом, перевод есть освобождение текста из «плена» потенциальности «смыслового универсума», он всегда высвобождает новые смыслы, также, как и прячет – старые. Он предполагает осмысление наиболее доступных переводчику смыслов текста, а также – их повторное сокрытие, насыщение текста подтекстами и интертекстами, позволяющими читателю отличной и исходной культуры понимать текст во всей его полноте: переводчик лишь «повязывает желтую ленточку» там, где он обнаружил «зерно истины» или сокрытую от наивных глаз «машинного перевода» тайну, усмотрел обращение к смысловому пласту, далекому от непосредственно описываемой ситуации [23; 26; 30; 32; 35]. Современная «интертекстология» и «нарративология» обращают особое внимание на те аспекты смысла, которые прячутся «между строк», «на полях», в «между-текстах» и в «историях» текстов: грамотный переводчик учитывает именно эти, неявные смыслы как опорные [8; 9; 14; 18; 19; 21]. Опираясь на них, он реконструирует внешний каркас текста, оставляя в нем знаки – «желтые ленточки», маркирующие

глубинные смыслы, послужившие первоосновой текста, по-прежнему ждущие своего «освобождения» в процессе прочтения перевода заинтересованным читателем – третьим «соавтором» текста [10; 27; 28; 35; 36]. Смыслы как пленники – ждут своего освобождения и принятия. «Самой непостижимой вещью в мире является то, как мы его понимаем. Не будучи в состоянии проникнуть в суть механизма понимания, мы часто судим о нем не потому, как он протекает, а по его результатам, не потому как он осуществляется в сознании, а потому, как то, что мы поняли, изменило наше представление об объективной и субъективной действительности. Понимание текста заключается в том, что адресат, так или иначе его оценивает и проявляется в отношении к тексту, выраженному с помощью внутренней или внешней речи» [20, с. 104].

Ка правило, уровень перевода связан с функцией перевода, а та – в свою очередь – с понимающей интенцией переводящего: диалогической, отношенческой или преобразовательной. Чаще всего оптимальной становится диалогическая. При этом многие не столь удачные переводы связаны с тем, что «Часто случаи неверного перевода объясняются именно тем, что переводчик не учитывает разницу в смысловых структурах и в сочетаемости слов, а также позволяет ввести себя в заблуждение так называемым «ложным друзьям переводчика» или же грешит неоправданным буквализмом, который столь же нежелателен, как и неоправданная вольность перевода» [25, с.302]. Буквализм опирается на стремление переводящего использовать текст, реализует преобразовательную интенцию. Вольность перевода – связана с «увязанием» в отношениях и смыслах, часто настолько же фиктивных, насколько фиктивен и получаемый перевод. «Как буквализм, так и чрезмерная вольность перевода могут быть следствием того, что понимание переводчиком текста (или его внимание к переводимому материалу) ограничивается каким-либо одним или несколькими уровнями этого текста, а не всеми» [25, с.302]. Таким образом, полифоничность перевода – одно из условий его богатства, а богатство перевода – показатель понимания текста.

Литература:

1. Арпентьева М. Р. Ксенология в исследованиях мультикультурного диалога // Слово, высказывание, текст: сб. науч. тр. I Междунар. науч.-практ. конф., 25 сентября 2015 г. / Отв. ред. Т. В. Плесканюк. – Нижний Новгород: ИП Краснова Н. А., 2015. – С. 25–31.
2. Арпентьева, М. Р. Ксенопсихотерапия // Философия и космология. – 2015. – №1 (V. 15). – С. 163–181.
3. Асмус В. Ф. Историко-философские этюды. – М.: Мысль, 1984. – 120 с.
4. Батищев, Г. С. Деятельная сущность человека как философ. принцип // Проблема человека в совр. философ. – М.: Наука, 1969. – С. 73–145.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
6. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. – М.: Культура, 1995. – 460 с.
7. Блакар Р. М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 88–91.
8. Ванденфельс Б. Своя культура и чужая культура // Логос. – 1994. – № 6. – С. 77–90.
9. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Иностранная литература, 1958. – 134 с.
10. Гавриленко Н.Н. Функционирование психологических механизмов в процессе понимания переводчиком иноязычного текста // Вестник Воронежского ГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2016. – № 4.- С.1-12.
11. Гадамер, Г.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – 340 с.
12. Гончаренко С.Ф. К вопросу о поэтическом переводе // Тетради переводчика. – М.: Междунар. отношения, 1972. – №9. – С. 66-83.
13. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии. – М.: Лабиринт, 1994. – 110 с.
14. Гуссерль Э. Начало геометрии. – М., 1996. – С. 16–17, 62–63.
15. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989. – 420 с.
16. Делез Ж. Мишель Турнье и мир без Другого // Комментарии. – 1996. – № 10. – С. 85.
17. Злобин А. Н., Пузаков А. В. Перевод текстов СМИ с английского и немецкого языков на русский [Электрон. пособ.]. – Саранск: МГУ, 2015. – 54с. – URL: <http://www.fld.mrsu.ru/wp-content/uploads/2016/09/Perevod-tekstov-SMI-s-anglijskogo-i-nemetskogo-yazykov-na-russkij.pdf> (дата обращения 10.10.2017)
18. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. – М.: Р.Валент, 2011. – 487 с.
19. Коротева В. В. Этнические символы и символическая природа этничности // Ценности и символы национального самосознания в условиях изменяющегося общества. – М.: Прогресс, 1994. – С. 39–50.
20. Кузнецов В.Г. Понимание текста // Словарь философских терминов / Науч. ред. В. Г. Кузнецова. – М.: Инфра – М, 2004. – С. 12-14.

21. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 300с.
22. Кушникова Л. В. Взаимодействие языков и культур в переводческом пространстве: дис. ... д. филол. н. – Пермь: ПГТУ, 2004. – 426 с.
23. Мамардашвили, М. К. Сознание как философская проблема // Вопросы философии. – 1990. – № 10. – С. 45–56.
24. Марчук Ю.Н. Лексика, перевод и компьютер // Теория и практика перевода. – 2005. – № 1. – С. 48-51.
25. Микоян А.С. Проблемы перевода текстов СМИ // Язык СМИ как объект междисц. исслед. / Отв. ред. М. Н. Володина. – М.: МГУ, 2003. – 460 с.
26. Наугольных А. Ю. О глубине понимания в разных видах перевода // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкозн. и педаг. – 2013. – №7 (49). – С.197-202.
27. Наугольных А.Ю. Парадоксы переводческого понимания // Вопросы психолінгвістики. – 2009. – № 9. -С. 112-118.
28. О разработках проблемы Чужого в современной философской мысли // От Я к Другому / Ред. А.А. Михайлов. – Минск: Навука, 1997. – 340 с.
29. Огнева Е.А. Художественный перевод: проблемы передачи компонентов переводческого кода. – Москва: Эдитус, 2012. – 234 с.
30. Подорога, В. Феноменология тела. – М.: Admarginem, 1995. – 380 с.
31. Смирнов А.А. Психология запоминания // Смирнов А.А. Избранные психологические труды: в 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1987. – 344с.
32. Солер, К. Клинические уроки перехода // Логос. – 1992. – № 3. – С. 178–189.
33. Уланович О.И. Понимание оригинала при переводе // Вестник Томского государственного ун-та. Филология. – 2015. – №1 (33) – С.78-87.
34. Чайковский Р.Р. Реальности поэтического перевода. – Магадан: ООО "Кордис", 1997. – 197 с.
35. Lefevre A. Translating poetry: seven strategies and a blueprint. – Assen; Amsterdam: Van Gorcum, 1975. – 127 p.
36. Raffel B. The Art of Translating Poetry. – University Park-London: The Pennsylvania State University, 1990. 220p.

Артёмова О.І., Іванова В.О., Незовибатько О.В.

Харківський національний автомобільно-

дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: olga14nez@gmail.com

Письмові роботи на заняттях з російської мови як іноземної на початковому етапі навчання.

Однією з найважливіших проблем сучасної методики викладання іноземних мов є навчання граматиці на початковому етапі в умовах мовного

середовища. У процесі формування мовних навичок і умінь студентів особливе значення має урахування їх рідної мови. Загальновідомо, що під час оволодіння іноземною мовою, учні активно використовують набуті навички, що вироблялись в процесі вивчення рідної мови. Головне завдання навчання іноземній мові полягає в оптимальних засобах корекції набутих навичок і формуванні нових.

Письмові роботи є невід'ємною частиною навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті.

Психологічні дослідження показують, що успіх навчання письму залежить від чіткого усвідомлення учнями цілей окремих письмових робіт, їх результатів і умов виконання. Тому під час організації занять з формування навичок писемного мовлення викладачеві необхідно чітко визначити мету кожного виду вправ, забезпечити поступовий перехід від простого до складного, виробити у студентів початкового етапу навчання вміння правильно оцінювати результати своєї роботи.

Будь-яку вправу незалежно від її мети пов'язано не тільки з граматичними і лексичними явищами, а й із зоровим сприйняттям і графічним відтворенням іншомовного тексту.

В іноземних студентів досить рано з'являється потреба швидко писати. Чіткість і швидкість письма забезпечуються навичками, тому вже з перших занять необхідно планомірно виробляти такі навички.

На початковому етапі навчання російській мові необхідно особливу увагу приділити списуванню. У цей період навчання воно забезпечує більш-менш об'єктивний самоконтроль і часто замінює такий вид роботи, як заучування слів і тексту. Цей вид роботи є особливо доцільним з дорослими учнями, адже у них більше розвинено зорову пам'ять, і під час списування вони запам'ятовують букви, слова, граматичні форми і фрази. Під час списування учень бачить, вимовляє подумки; ці дії супроводжуються рухами руки, що сприяє запам'ятовуванню. На цьому етапі надзвичайно важливим є контроль з боку

викладача, адже в іншому випадку помилки закріплюються, і в подальшому їх дуже важко виправити.

З перших днів навчання російській мові як іноземній доцільно паралельно зі списуванням давати диктанти. Диктант є дуже зручною формою роботи, оскільки його можна скласти на базі матеріала, що досліджується. Диктант розвиває навички правильного сприйняття звуків, слів, словосполучень і речень, дозволяє перевірити співвідношення між звуковим і графічним образом слова. Сприймаючи на слух нові слова, учень повинен розрізнити і правильно відтворити почуті звуки, потім записати їх. Це становить для нього певні труднощі. Тому потрібні різні види диктантів.

Необхідно відзначити, що види диктантів, що проводяться з російськими учнями при вивченні російської мови, не можуть бути перенесені в іноземну аудиторію, оскільки цілі і завдання навчання при цьому абсолютно різні. Тому й термінологія, прийнята в школі, не може бути використана викладачем РМІ. Доцільно, на наш погляд, використовувати такі види диктантів:

- **Диктант-слово.** У даному випадку викладач ставить перед учнями мету: а) графічне відтворення звуків, б) робота з лексикою. Такий диктант, отже, не можна назвати чисто фонетичним або чисто лексичним, оскільки важко виділити будь-який аспект окремо. Ці аспекти підпорядковані цілям комунікації, що і є специфічною особливістю роботи в іноземній аудиторії.

- **Диктант-речення.** Диктуються невеликі за обсягом розповідні або питальні речення. Їх не об'єднано однією темою. Таких речень має бути не більше 10. Подібний диктант можна використовувати для закріплення ітонаційної відмінності між питальними і розповідними реченнями.

- **Диктант-текст.** На основі лексики, вивченої з конкретної теми, наприклад з теми «Аудиторія», складається диктант, що відрізняється від тексту, наведеного в підручнику. Зміни в тексті здійснює викладач, однак можна запропонувати студенту самому внести зміни під час написання диктанту (наприклад, замінити теперішній час на минулий і т.п.). Диктант

такого типу складає підготовчий процес до написання викладу, адже активізує самостійну діяльність учня і дозволяє індивідуалізувати її.

- **Диктант-преказ.** Викладач читає текст. Частина цього тексту студенти записують як звичайний диктант, решту викладач пропонує дописати самостійно.

- **Диктант-розповідь.** Викладач диктує слова, об'єднані однією темою. Спираючись на ці слова, іноземні учні повинні самостійно скласти розповідь і записати її.

- **Диктант-твір.** Іноземні студенти записують початок незнайомого тексту, який читає викладач, потім вони повинні завершити розповідь і записати її.

Виклад як один з видів письмових робіт розвиває навик розуміння російської мови на слух, готує студента початкового етапу навчання до подальшого навчання за фахом, для слухання і розуміння лекцій, доповідей, повідомлень тощо. Виклад – це комплексне завдання з лексики, граматики і стилістики. Розглянемо такі види викладів:

- **Виклад з вивченого тексту.** Після аудиторного вивчення кількох текстів, об'єднаних однією лексикою, викладач може дати завдання написати виклад за одним з цих текстів без попереднього читання його на уроці.

- **Виклад за новим текстом.** Такий виклад вимагає ретельного відбору і великої попередньої роботи. Текст для нього повинен містити лексичний та граматичний матеріал, який вивчається в групі, незнайомих слів повинно бути небагато. Необхідно провести попередньотекстову роботу з пояснення всіх незнайомих слів. Матеріалом для нього можуть слугувати невеликі оповідання зі збірок з розвитку усного мовлення. Ефективним буде зробити виклад за оповіданням, що викладач попередньо читає кілька разів, потім студенти відповідають на запитання викладача, переказують текст усно, далі пишуть його. Викладач може запропонувати його написання вдома або відразу після усного переказу тексту.

• **Виклад за оповіданням викладача.** Викладач розповідає по частинах невелику цікаву розповідь, що не містить нової лексики і не дуже важка для розуміння. Студенти спочатку відповідають на запитання викладача, потім викладають її коротко в усній формі і врешті записують більш докладно. Цей вид роботи готує іноземних студентів початкового етапу навчання до слухання лекцій і написання конспектів.

Іншим видом роботи з розвитку писемного мовлення є твір. Можна запропонувати такі типи робіт:

• **Твір-мініатюра.** На початковому етапі навчання викладач може запропонувати студенту написати невеликий твір – автобіографію. Такий твір може складатися з декількох речень за зразком, наданим викладачем. Робота над твором проводиться спочатку на дошці під контролем викладача. За запропонованою моделлю можна запропонувати написати домашній твір.

• **Твір за опорними словами.** Викладач дає слова, з яких має складатися майбутній твір. Його корисно написати спочатку колективно під керівництвом викладача, тому що сам процес роботи над ним дозволяє запобігти помилок і фіксувати увагу учнів на потрібному лексичному і граматичному матеріалі. Цей вид роботи можна використовувати для закріплення будь-якої граматичної теми.

• **Твір за екскурсією.** Робота над таким твором починається з підготовки до екскурсії, коли студенти записують нову лексику, необхідну для розуміння того, про що належить почути. Під час екскурсії записується додаткова лексика. Після екскурсії студенти розмовляють з викладачем за заздалегідь складеними запитаннями. На наступному занятті студенти пишуть твір про побачене на екскурсії, використовуючи допомогу викладача, щоб уникнути числених помилок.

• **Твір за кінофільмом.** Іноземні студенти підготовчого факультету ще не можуть передати своїми словами зміст фільму, але вони можуть розповісти із допомогою викладача епізод фільму, що найбільше запам'ятався. Тому необхідно будувати роботу за фільмом з урахуванням того, що викликало

найбільший інтерес. Твір так і називатиметься «Епізод з фільму». Наразі він не повинен бути великим. Пізніше, коли у студентів збільшиться лексичний запас, можна буде повернутися до твору: запропонувати учням висловити свої думки більш повно, відповідно до рівня знання мови, якого вони досягнуть на цей час.

- **Твір за картиною.** На початковому етапі навчання доцільно «прикріплювати» слова до картини. Завдяки цьому увага студента зосереджується виключно на конструюванні російського речення.

Наприкінці треба додати, що завершувальним етапом всіх видів письмових робіт є робота над помилками, яку викладач починає з першого дня навчання і проводить регулярно.

Література:

1. Вятютнев, М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) [Текст] / М. Н. Вятютнев. – М. : Рус.яз., 1984. – 144 с.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М. : Рус.яз., 1989. – 219 с.
3. Капитонова, Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки [Текст] / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб : Златоуст, 2006. – 272 с.
4. Федотова, Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс) [Текст] / Н. Л. Федотова. – СПб. : Златоуст, 2013. – 192 с.

Беззубикова С.Г., Галустян А.В., Шавгаев И.А., Шачнева Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

г. Астрахань, Россия

e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Роль учебных проектов в развитии творческих способностей учащихся

Одним из важных направлений работы по формированию универсальных учебных действий учащихся в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта образования является проектная

деятельность. Актуальность данного метода связана с формированием универсальных учебных действий.

Метод проектов – это система учебно-познавательных приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных и коллективных действий обучающихся и обязательной презентации результатов их работы.

В основу описываемого метода положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности учащихся на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы [1].

Главное в работе над проектами – это научить создавать и реализовывать свои замыслы. Простота описания проектов обеспечивает успех их выполнения и является стимулом, вдохновляющим на выполнение новых, более сложных и самостоятельных проектов.

В настоящее время процесс обучения все больше связывают с деятельным подходом и освоением учащимися новых знаний. Включение студентов в проектную деятельность учит их размышлять, прогнозировать, формирует самооценку, социальную гибкость, мобильность, что в дальнейшем, несомненно, поможет учащимся эффективно планировать и проектировать свою жизнь.

Занимаясь проектной и исследовательской деятельностью, учащиеся учатся:

- Самостоятельному и критическому мышлению;
- Размышлять, опираясь на знание фактов и закономерностей науки;
- Принимать самостоятельные решения;
- Работать в команде, выполняя разные социальные роли.

Работа студентов над проектом требует особого внимания и контроля и со стороны преподавателя или научного руководителя. Очень важно с первых дней научить учащихся работать в группе, потому что именно в группе осуществляется:

- знакомство с материалом, планирование работы;

- распределение заданий внутри группы;
- обсуждение индивидуальных результатов работы;
- обсуждение общего задания группы;
- подведение итогов группового задания.

Становясь участниками проекта, студенты пробуют себя в различных социальных ролях, что содействует их успешной социализации в обществе.

В проектной деятельности учащихся развитие их значимых личностных способностей происходило на каждом этапе работы над проектом.

На подготовительном этапе реализуется установка проблемы. Этот этап требовал развития понимания установления связей, ассоциаций. Отвечая на различные вопросы, обучающийся учится более объективно наблюдать, описывать, устанавливать ассоциации, усваивать новые знания.

Поисково-исследовательский и практический этапы предполагают изменения уровня сформированности ключевых навыков, которые демонстрируют учащиеся в ходе проектной деятельности.

На заключительном этапе для студентов становится актуальным осознание того, что завершение одной задачи для творческого, любознательного, творческого человека – не окончание работы, а начало чего-то нового. Это пробуждает любопытство, развивает воображение, повышает мотивацию к познанию нового.

Анализируя процесс работы над проектом и её результат, можно утверждать, что в результате проектной деятельности учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса, продукт их творческой деятельности может иметь научную значимость и является предметной инновацией. Студенты сами открывают новые для них факты и строят новые для них понятия, а не получают их в готовом виде от преподавателя или их учебников, участие учащихся в конкурсе проектных работ однозначно стимулирует мотивацию к повышению уровня учебных достижений и повышает потребность в самосовершенствовании. Поэтому результатом проекта может быть видеофильм, газета, журнальная статья, пособие,

справочник, словарь, реферат и др. Все это формирует у участников проекта навык «всегда быть успешным» [2], а также применять свои знания на практике. В свою очередь практика делает более прочными знания. Основываясь на вышесказанном можно сделать вывод о том, что метод проектов можно отнести к технологии развивающего обучения, так как он направлен на развитие творческих качеств личности, уметь адаптироваться к изменяющимся условиям, ориентироваться в разнообразных ситуациях, работать совместно в различных коллективах [3].

Литература:

1. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 2000. – 47 с
 2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя // М.: Просвещение. – 2010. – 223 с.
 3. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся (6-е изд., испр. и доп.). – М.: АРКТИ. – 2008. – 80 с.
- © С.Г. Беззубикова, А.В. Галустьян, И.А. Шавгаев, Е.Ю. Шачнева, 2018

Безкорвайная Л.С., Штыленко Е.Л.

*Харьковский национальный
автомобильно-дорожный университет*

г. Харьков, Украина

e-mail: l_s_bezk@ukr.net

Повышение качества обучения научному стилю речи

Украина находится в десятке стран, обеспечивающих качественную подготовку специалистов для более чем ста стран мира. В Украине иностранные студенты могут получить образование по тем специальностям, которые отсутствуют в вузах их собственных стран. Это авиастроение, кораблестроение, биотехнологии, медицинское оборудование, промышленный дизайн, компьютерная диагностика автомобилей и т.п. «Современное

образование носит ярко выраженный международный характер, а проблема обучения иностранных студентов является одной из важнейших в области международного образования» [2;10].

В последние годы участились случаи, когда представители зарубежных государств высказывают претензии к качеству получаемого в Украине образования, в частности, отмечают плохое владение языком специальности, неумение осуществлять полноценную коммуникацию в рамках избранной специальности. Именно поэтому Министерство образования и науки Украины разработало ряд мер, направленных на изменение в лучшую сторону ситуации в этом сегменте образовательных услуг. Необходимо отметить, что работа по улучшению качества украинского образования ведется давно. Так, в 2005 году был создан Украинский центр оценивания качества образования, задачей которого было принятие эффективных мер по работке и внедрению внешнего независимого оценивания и мониторинга качества образования. А в 2006 году приступили к работе региональные центры оценивания качества образования, которые находятся в Виннице, Днепре, Донецке, Ивано-Франковске, Киеве, Одессе, Харькове и Херсоне.

Деятельность центра направлена на усовершенствование технологических аспектов внешнего независимого оценивания, создание банка тестовых заданий, информирование о внешнем независимом тестировании студенческой и преподавательской общественности.

Основные задачи Украинского центра оценивания качества образования (УЦОКО), как это обозначено на сайте организации, состоят в следующем:

- подготовка проведения внешнего независимого оценивания;
- проведение мониторинга качества образования;
- проведение социально-психологических исследований и аттестации педагогических работников;
- ведение реестра лиц, которые прошли внешнее независимое оценивание;

- оформление и выдача лицам, которые прошли внешнее независимое оценивание, сертификатов;
- предоставление информации о результатах внешнего независимого оценивания по запросам общеобразовательных и высших учебных заведений.

До последнего времени эта организация занималась проблемами оценивания качества образования в основном украинских студентов. В связи с насущной необходимостью повышения уровня подготовки иностранных граждан УЦОКО принимает активные шаги и в этом направлении. Что касается конкретных действий, направленных на независимое оценивание качества образования иностранных студентов, обучающихся в вузах Украины, то планируется проведение специальных экзаменов (ЗНО) по языку обучения (украинскому, английскому, русскому) в период зимней сессии на первом курсе. При этом основное внимание будет обращено прежде всего на уровень владения научной речью в соответствующем профиле обучения. В зависимости от полученных результатов Министерством образования будет решаться вопрос о продлении (или лишении) лицензии, выданной вузу на обучение иностранных граждан. Материалы для независимого тестирования в настоящее время разрабатываются ведущими украинскими вузами совместно с Украинским центром оценивания качества образования.

Не секрет, что в последние годы качество обучение именно научной речи студентов-иностранцев существенно снизилось из-за целого ряда причин, среди которых в качестве основной можно назвать отсутствие в должном количестве и в необходимом качестве учебно-методических материалов по научной речи, особенно информационно-коммуникационных технологий. И хотя в целом на целом ряде кафедр в вузах Украины подготовлены добротные методические материалы по разным профилям обучения, традиционной остается задача – объединить усилия в этом направлении и организовать между кафедрами обмен информацией о наличии тех или иных материалов, активно создавать новое поколение пособий.

Особенно востребованы будут в настоящий период пособия, обеспечивающие речевую деятельность иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере общения на первом курсе основных факультетов.

Концептуально создаваемое на кафедре филологии ХНАДУ учебное пособие по научной речи не предполагает ориентации на конкретный профиль обучения. Предлагаемое пособие призвано обеспечить лексико-грамматическими материалами обучение научной речи в группах позднего заезда, которые вынуждены «догонять» группы, приступившие к занятиям в обычном режиме. Как правило, в таких группах могут временно оказаться студенты разных специальностей. У них очень сильна мотивация – выйти на необходимый уровень владения научной речью, чтобы посещать лекции по «своему» профилю обучения. «Именно наличие, сила и характер мотивации определяет отношение учащегося к учебному процессу, то, насколько он заинтересован в освоении знаний, в формировании у себя различных видов речевой деятельности и в их совершенствовании» [1; 24].

Цель пособия – помочь студентам овладеть минимальным набором конструкций научной речи, позволяющим в короткий срок присоединиться к занятиям по общеобразовательным дисциплинам. При этом основное внимание обращается на дальнейшее формирование грамматической компетенции и прежде всего владение русскими падежами. Однако предлагаемое пособие не заменяет обучения по существующим профильным пособиям по научной речи. При наличии достаточного количества учебного времени его можно использовать в качестве дополнительного материала и в обычной группе. Кроме того, материалы пособия могут пригодиться при подготовке к сдаче экзаменов (ЗНО).

Работу по пособию желательно начинать после знакомства с предложно-падежной системой русского языка, когда полученные грамматические навыки все еще требуют дальнейшего совершенствования. Изучение каждой порции лексико-грамматического материала обычно не превышает 30 минут.

В силу того, что материалы пособия рассчитаны на элементарный уровень владения языком, в нем отсутствуют виды работ, связанные с текстом: составление плана, выбор нужной информации из текста, объединение информации нескольких текстов, конспектирование, выделение важной и второстепенной информации и т.п. Перечисленные виды работ планируется включить во вторую часть пособия.

Пособие включает 15 базовых конструкций научной речи, обслуживающих различные профили обучения и не привязанных к конкретной дисциплине. В некоторых случаях даны грамматические или синонимические варианты приводимых конструкций.

Конструкции распределены по девяти темам следующим образом:

1. Определение предмета (термина, понятия):

- *что называется чем (как);*
- *чем (как) называется что.*

2. Общая характеристика предмета (явления, понятия):

- *что является чем;*
- *что представляет собой что;*
- *что служит чем.*

3. Классификация и отнесение предмета к классу:

- *что делится (подразделяется) на что;*
- *что относится к чему.*

4. Характеристика предмета по составу:

- *что состоит из чего;*
- *что содержится в чем;*
- *что содержит что.*

5. Качественная характеристика предмета:

- *что имеет что;*
- *что не имеет чего;*
- *что обладает чем;*
- *что характеризуется чем.*

6. Сравнительная характеристика свойств (признаков) предмета:

– *что отличается от чего чем.*

7. Изменение свойств (состояний) предмета (явления, вещества):

– *что превращается во что.*

8. Связь и зависимость предметов (явлений):

– *что зависит от чего;*

– *что влияет на что.*

9. Применение (использование) предметов (явлений, законов):

– *что используется (применяется) в чем (где).*

Система упражнений подобрана таким образом, чтобы сформировать у студентов навыки и умения, связанные с владением как грамматической, так и коммуникативной компетенцией. Материалы пособия направлены на формирование представления о смысловой и грамматической структуре предложения, умения опознавать изучаемые конструкции на материале различных вузовских дисциплин, понимать и использовать некоторый набор синонимических конструкций, адекватно реагировать на вопрос преподавателя, правильно формулировать собственный вопрос, строить собственное высказывание.

Пособие завершается тренировочными и итоговыми контрольными заданиями, проверяющими уровень сформированности у студентов грамматических навыков.

Алгоритм работы с каждой конструкцией примерно следующий:

1. Презентация конструкции.

2. Объяснение значения глагола (его перевод дан на английском, французском, арабском языках).

3. Объяснение глагольного управления и демонстрация примеров использования конструкции в речи (упр. 1).

4. Самостоятельная работа студента (лучше в письменной форме), направленная на освоение предложно-падежной системы на материале научной речи (упр. 2).

5. Знакомство с использованием изучаемой конструкции на материале различных дисциплин, задание на активизацию лексико-грамматического материала, формирование умения правильно поставить вопрос (упр.3).

6. Формирование умения построить собственное высказывание на основе изученного материала (упр. 4).

7. Там, где это возможно, знакомство студентов с синонимичными конструкциями и проведение необходимых падежных трансформаций.

8. Перед изучением очередной конструкции необходимо повторить изученный ранее материал.

Практическая работа показала, что предлагаемое пособие обеспечивает достаточный уровень владения языковым материалом для реализации элементарных коммуникативных потребностей в учебно-научной сфере общения. Понятно, что целесообразность использования материалов пособия определяет сам преподаватель в зависимости от конкретных задач, стоящих перед группой в процессе освоения языка специальности.

Литература:

1. Молчановский В. В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. – М.: Рус. яз. Курсы. – 2002. – 320 с.

2. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины). – Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.

Белоброва Т.А.

*Одесский национальный
политехнический университет*

г.Одесса, Украина

e-mail: byelobrova@ukr.net

**Организация и диагностика учебного процесса в преподавании
иностраным студентам**

Преподавание в высшем учебном заведении требует постоянного повышения квалификации. Правильность методов, приемов, средств обучения всегда учитывается с выбором темы занятия, его целей, возможностей иностранных студентов, учебно-материальной базы.

В.М.Молофеев, Е.В.Кишкевич в статье «Система подготовки иностранных студентов на факультете доуниверситетского образования» [1] отмечают, что внедрение в учебный процесс инновационных стратегий в организации научно-методической и воспитательной работы, использование современных активных методов обучения формирует интерес, помогает социокультурной адаптации, создает в студенческом коллективе теплую атмосферу сотрудничества [1; 9] .

Важную роль играют личностные качества педагога, его отношение и чуткость к другому человеку, гуманность, оптимизм, справедливость, эмоциональное состояние. В обучении со студентами иностранцами всегда должно проявляться чувство меры, гибкости, недопустимости крайних ситуаций, последовательности, требовательности. Эффективность педагогического процесса напрямую зависит от правильной организации работы преподавателя, его умений объединить и сгруппировать коллектив.

Деятельность преподавателя связана с его речевой культурой. Самым непосредственным способом влияния на студентов иностранцев является язык. Речевая культура педагога, а именно логичность, содержательность, ясность, точность, простота, яркость, правильное произношение, фонетическая выразительность, интонация, четкая дикция, постановка голоса, тон, остаются самыми важными показателями.

Самоанализ занятия – это целая схема структуры, организации, содержания, проведения, определения уровня знаний, умений и навыков студентов, учитывание степени подготовки, специфики учебного предмета, как результат деятельности преподавателя. В статье Рахимова Т.Р. [2] изложены особенности организации обучения студентов в российском вузе, что

существенным фактором, влияющим на эффективность обучения иностранных студентов, является успешность их адаптации к новой педагогической системе.

Важным остается вопрос о состоянии аудиторий, которые выделяют для занятий с иностранными студентами. Рассмотрим одну из составляющих оценок «санитарно-гигиенических условий занятий с иностранными студентами»:

1. Аудиторная доска (чистота, пригодность для наглядности, работы с мелом).
2. Освещенность аудитории, чистота.
3. Аутотренинг, релаксация, физкультминутки, все проводится в режиме, заданном преподавателем.
4. Наглядность должна соответствовать определенным нормам (цвет, четкость написания, размеры букв).
5. Соблюдение правил охраны труда и техники безопасности на соответствующих занятиях.

Предлагаемые условия носят рекомендательный характер, для успешной работы педагога и студентов в целях стимулирования профессионального роста, организации индивидуальной работы (студент – педагог).

Литература:

1. Актуальные проблемы содержания и технологии обновления довузовского образования [Электр. ресурс]: сб.ст. Вып.2/ редкол.: В.М.Молофеев (отв.ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2011.- Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by>
2. Рахимов Т.Р. Особенности организации обучения студентов в российском вузе и направление его развития // Язык и культура №4 (12), Томск: Томский государственный университет, 2010. С.123-136.

Білик О. М., Брагіна Т. М.

Харківська державна академія культури

м. Харків, Україна

e-mail: bilikle@gmail.com, brginat058@gmail.com

Використання аутентичних відеоматеріалів у процесі вивчення української мови іноземними аспірантами

Вивчення української мови іноземцями в останні роки набуло особливої актуальності та зумовило зростання уваги до удосконалення методики її викладання різним категоріям освітніх мігрантів в Україні. Відповідно до вимог сьогодення іноземні аспіранти мають оволодіти українською мовою на рівні, що забезпечить опрацювання наукових матеріалів та написання дисертаційного дослідження. У зв'язку з цим постала необхідність вивчення іноземцями, які навчаються в аспірантурі в закладах вищої освіти України, української мови в науковій комунікації, що супроводжується певними проблемами, оскільки іноземці, які навчаються сьогодні в аспірантурі, не володіють українською мовою на достатньому рівні. Це спонукає викладачів до пошуку інноваційних підходів у навчанні української мови цієї категорії іноземців. Серед освітніх новацій у вивченні української мови як іноземної не втрачає своєї актуальності використання в освітньому процесі мультимедійних засобів, серед яких важливу роль відіграють різноманітні навчальні відеоматеріали.

Відеоматеріали, які використовуються для навчання іноземної мови, поділяються на: навчальні відеозаписи; відеозаписи оригінальних телепередач, тобто аутентичні відеоматеріали; аматорські відеозаписи; відеозаписи художніх фільмів. Саме використання аутентичних відеоматеріалів дозволяє надати процесу вивчення української мови іноземними аспірантами комунікативно-когнітивного спрямування, оскільки такі відеоматеріали поєднують мовний та соціокультурний контекст, притаманний ситуаціям реальної комунікації, вони є ефективним засобом розвитку мовленнєвих умінь, зокрема монологічного

висловлювання, в умовах професійно-орієнтованого спілкування українською мовою.

Аутентичні відеоматеріали в освітньому процесі іноземних аспірантів виконують, насамперед, інформативну, розвивальну та виховну функції. Зокрема, ці відеоматеріали створюють мовленнєвий зразок, відтворюють реальне мовленнєве спілкування, відображають просторові та часові ситуації, передають динаміку, рух, зміни, події, забезпечують ефект присутності, співучасті, що стимулює мовленнєву активність, сприяє мимовільному запам'ятовуванню інформації. Такі відеоматеріали допомагають адекватно відобразити важливі культурологічні аспекти життя України, знайомлять із специфікою повідомлень українського телевізійного дискурсу. Використання аутентичних матеріалів у навчанні української мови іноземних аспірантів забезпечує знайомство з реальними ситуаціями спілкування в певних соціальних колах, формує уявлення про різні способи та шляхи реалізації комунікативних намірів, сприяє вихованню поваги до народу та культури України. Ці матеріали уможливають демонстрацію не лише звукового мовлення, але й паралінгвістичних, екстралінгвістичних та інших немовних компонентів комунікації, вони мають важливе інформаційне навантаження, оскільки виступають засобом дистантного занурення в природне мовне середовище, тим самим компенсуючи його відсутність для іноземних аспірантів в повсякденній комунікації.

Іноземці навчаються в аспірантурі Харківської державної академії культури за спеціальностями галузі знань «культура і мистецтво», отже, для них актуальними є відеоматеріали, пов'язані із соціокультурним контекстом сучасної України. Оскільки особливо змістовними та цікавими є відеоматеріали культурно-мистецької тематики, то для використання в процесі вивчення української мови іноземними аспірантами були обрані сюжети з телепроекту «Новини: культура», що транслюється з понеділка по п'ятницю о 18.35 на Першому каналі українського телебачення. Вони містять репортажі з подій українського й світового культурного простору, ексклюзивні матеріали з

реставраційних центрів, театральних залаштунків та інших творчих майстерень [1]. Саме така тематика є актуальною для іноземних аспірантів культурно-мистецьких спеціальностей, крім того, аутентичні відеоматеріали цих сюжетів містять професійно-орієнтовану лексику, необхідну для реалізації україномовного професійного спілкування. Зазвичай кожен випуск телепроекту триває близько 14 хвилин та складається з декілька сюжетів (3-5), присвячених актуальним подіям культурного життя не лише України, а й світу.

Представлені у випусках відеоматеріали містять адекватне відображення важливих аспектів життя країни навчання, ознайомлюють іноземних аспірантів зі специфікою телебачення України та контенту одного із центральних українських телеканалів. Авторитетність аутентичних відеоматеріалів забезпечується надійністю джерела повідомлення, актуальністю та документальністю представленої інформації, у якій відбувається відображення оригінальності української культури, оскільки аутентичні відеоматеріали демонструють різні аспекти культурного життя українців, їх манеру одягатися, спілкуватися, самореалізовуватися у творчості.

Традиційно робота з аутентичними відеоматеріалами під час вивчення української мови іноземними аспірантами проводиться в три етапи: до перегляду, під час перегляду, після перегляду відеофрагмента. На першому етапі здійснюється попередня підготовка до сприйняття аудіовізуальної інформації, відбувається зняття мовних труднощів та створюються передумови для занурення іноземних аспірантів у тематику відеосюжету, який буде представлено. Для цього вводяться нові лексичні одиниці та вислови, які вони почують у відеосюжеті, за запропонованими ключовими словами пропонується визначити тематику та проблематику відеосюжету, що буде переглядатися.

На другому етапі відбувається безпосередня робота з аутентичним відеотекстом. Передбачається така її послідовність: перед переглядом пропонуються питання, на які необхідно відповісти після перегляду; за назвою відеосюжету визначити його тему. Далі відбувається показ відеофрагмента, після чого аспіранти відповідають на питання. Серед завдань також можна

запропонувати такі: завершити речення; прослухати текст і вставити пропущені слова в реченнях; прослухати текст і знайти вірну відповідь серед чотирьох запропонованих; розмістити речення відповідно до сюжетної лінії відеофрагмента тощо. Метою цих завдань є контроль засвоєння рівня розуміння змісту презентованих відеосюжетів. Якщо матеріал успішно засвоєно, пропонується повторний його перегляд та виконання таких завдань: записати власні назви, які ви почули у відеосюжеті; записати дати, числівники, що прозвучали в аудіотексті; записати дієслова, іменники, прикметники, які почули під час перегляду.

На завершальному етапі виконуються завдання після перегляду відеосюжету, метою яких виступає створення ситуативного підґрунтя для подальшого розвитку комунікативної компетентності іноземних аспірантів. На цьому етапі відеоматеріали виступають мовленнєвою опорою для розвитку умінь усного та писемного мовлення, тому пропонуються такі завдання: погодитися з твердженням чи спростувати його; визначити, яке з висловлювань передає основну думку відеосюжету; рольова гра (взяти інтерв'ю у героя відеосюжету); проблемні завдання (пояснити причини певного явища, визначити труднощі реалізації проекту тощо).

Отже, використання аутентичних відеоматеріалів у процесі вивчення іноземними аспірантами української мови сприяє створенню мовленнєвого зразка в умовах природної комунікативної ситуації, розвитку комунікативної компетентності, вихованню поваги до української культури; підтримує мотивацію вивчення української мови, допомагає накопичити певний досвід спілкування з представниками іншомовної культури.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення особливостей формування соціокультурної компетентності іноземних аспірантів у процесі роботи з аутентичними відеоматеріалами під час вивчення української мови .

Література:

1. Перший Національний канал України. Офіційний сайт. URL : http://1tv.com.ua/programs/news_culture.

Бобер Н.М.

Київський національний економічний університет

імені Вадима Гетьмана

м. Київ, Україна

e-mail: natashabober@gmail.com

Інноваційні методи у викладанні української мови як іноземної

Входження України в європейське освітнє поле дає змогу розширити національну освітню галузь та збільшує можливості студентської мобільності. Це у свою чергу вимагає не лише розвитку інновацій у викладанні мов, але й формує новітні педагогічні технології, навчальні програми та змушує коригувати освітній простір. Насьогоднішній день характерною є ситуація коли все більше і більше іноземних студентів не тільки з країн СНД, але й далекого зарубіжжя можемо зустріти в ВНЗ. І саме пріорітетним завданням ВНЗ є використання інноваційних комп'ютерних та педагогічних технологій у викладанні мов іноземних студентам.

На нашу думку, навчання іноземних студентів спілкуванню українською мовою неможливе без систематичної та цілеспрямованої роботи з використанням технологій. І саме сприяти розв'язанню цієї проблеми вимагає використання викладачами вищих шкіл всього комплексу інноваційних технологій. Особливо актуальним є викладання української мови іноземним студентам. Вагомий внесок в сферу викладання української мови як іноземної знайшла своє відображення у працях таких дослідників: Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагута, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл та інші.

Таким чином, для вирішення питання викладання української мови як іноземної допоможуть застосування наступних інноваційних методів у навчанні:

- Використання мультимедійних засобів навчання, що дасть змогу підвищити вмотивованість студентів, дозволить розвивати уяву та мислення, та дозволить викликати зацікавленість та позитивне ставлення до навчання.
- Комуникативний метод, як один із іноваційних методів, дозволить заговорити іноземною мовою на рівні, необхідному для подальшої роботи.
- Використання Інтернет ресурсів забезпечить вільну орієнтацію в іншомовному середовищі з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.
- Електронні підручники дозволять забезпечити творчу роботу студентів під час навчання, та сприятиме кращому засвоєнню матеріалу, навичок та вмінь студентів.
- Метод case-study – де студент фокусується на реальну ситуацію та вирішує case в групах, що дає змогу відобразити реальну ситуацію.
- Наступним ефективним методом є метод мозкового штурму. Цей метод дає змогу до самостійного мислення та стимулює творчу активність студентів.
- Метод рольової гри як метод інновації у викладенні мови дає змогу приміряти певний образ та виконати певні завдання.

Тільки використання всіх цих методів у процесі навчання дозволить побудувати процес викладання іноземної мови та реалізувати поставлені цілі. Саме використання іноваційних, інтерактивних навчальних технологій дозволить досягти кінцевого результату, та усвідомлення доцільності їх поєднання.

Все вищезазначене викликає досить великий пізнавальний інтерес у студентів, тому що використання цих іноваційних ресурсів є майже безмежним. Узагальнюючи все вищезазначене, можна сказати, що впровадження іноваційних методів значно поліпшує якість презентації навчального матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення української мови, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами.

Бондаренко Л.Н.
Харьковский национальный автомобильно-
дорожный университет
г. Харьков, Украина

Проблематика в отборе и оптимизации заданий в курсе русского языка как иностранного

Во времена существования Советского Союза вся система подготовки студентов-иностранцев была ориентирована не на личность студента, который приехал к нам на обучение, а на общественно-политический и социально-экономический строй страны, которая по государственной линии командировала студента на учебу.

Несмотря на многолетний опыт преподавания русского языка как иностранного, который исчисляется не одним десятком лет, перед преподавателями-практиками на подготовительных факультетах по-прежнему сохраняет свою актуальность вопрос: на каком практическом материале готовить студентов к будущей учебной деятельности.

Таким образом, основной задачей подготовительных факультетов сегодня должна стать переориентации учебного процесса подготовки зарубежных специалистов. Обучение мы должны строить с учетом мотивационного обеспечения личностных требований каждого конкретного студента.

Студенты, которые приезжают к нам на обучение, едут за свои собственные деньги, а не за государственный счет. Каждый из них ориентируется на результат, полученный в процессе обучения, сообразуясь со своими личностными ориентирами и социально-экономическими особенностями, как страны обучения, так и своей собственной страны, то есть каждый по-своему видит свою дальнейшую трудовую карьеру. В связи с чем существенно возросла конкуренция среди высших учебных заведений нашей

страны по вопросам оказания образовательных услуг. Победить в «борьбе за студента», то есть в конкурентной борьбе за счет демпингования стоимости образовательных услуг в сложившейся ситуации уже невозможно. Законы рыночных отношений во всех сферах жизни коснулись и системы высшего образования.

Сегодня побеждает лишь то высшее учебное заведение, которое предоставляет наиболее качественные образовательные услуги, то, у которого можно получить современные конкурентоспособные на мировом рынке труда, знания.

Учитывая то, что образовательные процессы постоянно совершенствуются, качественно изменяются, появляются все новые возможности осуществления коммуникативных связей, следует отметить следующее: необходимы и принципиально новые формы и средства обучения. Это также влечет за собой и повышение требований к специалисту-русисту как носителю изучаемого языка [1, с. 68].

На наш взгляд, каждый преподаватель русского языка как иностранного в своей практической работе сегодня должен руководствоваться двумя основными методологическими приемами: принципом сознательности обучения и использовать в своей практической деятельности принцип личностно ориентированных технологий.

Принцип сознательности обучения, построенный на индуктивном методе предъявления грамматического материала является сегодня наиболее оптимальным.

Схематически обучение русскому языку как иностранному на подготовительном факультете, в соответствии с данной методикой, строится следующим образом:

Предъявление материала → Усвоение знаний о предмете речи → Грамматическая форма → Практическая реализация усвоенного материала в устной и письменной речи студента-иностранца.

Эффективность работы данной схемы обеспечивается системой лингводидактических заданий, которые отвечают реальным коммуникативным потребностям студентов-иностранцев подготовительного факультета. Как показывает многолетний опыт практической аудиторной работы – чем выше смысловая проблематика текста, тем выше реальные результаты овладения изучаемым языком. Из чего следует что, чем дольше первый период знакомства с языком (элементарная ситуативная речь на минимальном бытовом уровне), тем ниже темпы формирования учебно-профессиональной компетенции в дальнейшем обучении. А чем ниже темпы формирования учебно-профессиональной компетенции, тем ниже профессиональный мотивационный уровень, тем больше вероятность того, что студент-иностранец, в лучшем случае, сменит специальность, в худшем случае, сменит учебное заведение. Для того, чтобы этого не произошло необходимо формирование и использование в практической работе преподавателя русского языка как иностранного личностного ориентированного (индивидуального) подхода.

Современные требования к формированию личностного подхода в обучении постепенно определялись в исследованиях таких известных ученых-психологов как К. Гольдштейн, А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Р. Мей, Э. Фром, К. Хорни, В. Франкл, Р. Бернс, а также И. С. Кон, И.Д. Бех, А.В. Петровский и многие другие.

Личностно ориентированный подход (индивидуальный подход) все более настойчиво внедряется в повседневную практику методической организации учебного процесса по обучению студентов-иностранцев русскому языку как иностранному. От успешной реализации этого психолого-педагогического приема во многом зависит переориентация, несколько застоявшаяся в методическом плане за несколько последних десятилетий методика преподавания русского языка как иностранного.

Личностно ориентированный подход целесообразно рассматривать как очень важный методологический инструментальный, основу которого составляет совокупность исходных концептуальных представлений и целевых установок

на конечный результат. Сегодня преподаватели должны в своей работе со студентами, и не только иностранными, использовать психодиагностические и психолого-технологические средства, которые обеспечивают более целостное и более глубокое понимание личности студента. А это, в свою очередь, позволит обучаемому получать не только моральное удовлетворение от процесса обучения, но и самоутвердиться.

Личностно ориентированная система обучения строится на фундаментальных исследованиях личностно развивающих функций обучения и воспитания (И.С. Якиманская, И.Д. Бех, В.В. Рыбалка).

И.С. Якиманская, разрабатывая концепцию личностно ориентированного образования, настаивает на том, что теоретическое назначение данной методической и психолого-педагогической системы обучения заключается в раскрытии природы и условий реализации личностно развивающих функций образовательного процесса.

Другие сторонники развития этого образовательного методического направления (В.В. Сериков) видят его основную функцию в том, чтобы, прежде всего, обеспечить развитие каждого субъекта учебного процесса и настаивают на признании за студентом права на самореализацию в познавательном процессе и при помощи собственных способов учебной работы. Под правом самореализации студентов-иностранцев мы понимаем учет их пожеланий относительно коммуникативной и профессиональной компетенции, а также их целевые установки относительно получения высшего образования в нашей стране. Так, например, вьетнамцы на занятиях по русскому языку высказывали пожелания, чтобы как можно больше внимания уделялось таким видам речевой деятельности как чтение, говорение и аудирование, и как можно меньше письму, поскольку наибольшую трудность для них представляет фонетика. Арабские студенты, как правило, отдают предпочтение письменным видам учебных заданий – для них говорение и аудирование представляют меньшие трудности. Таким образом, личностно ориентированное образование, применительно к обучению студентов-иностранцев на подготовительном

факультете – это такое обучение, центром которого является конкретная личность студента-иностранца с ее самобытностью, самоценностью, лингвистическими особенностями родного языка и экстралингвистическими особенностями национальной принадлежности.

Главные требования к личностно ориентированным технологиям были сформулированы И.С. Якиманской в ее работе «Разработка теории личностно ориентированного обучения» [1, с.37 - 38] таким образом:

- ❖ учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта обучаемого, включая опыт его предыдущего обучения;

- ❖ изложение учебного материала в учебнике (преподавателем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но также и на постоянное преобразование приобретенного субъектного опыта каждого конкретного студента;

- ❖ в процессе обучения должно происходить постоянное согласование субъектного опыта студентов с практическим содержанием полученных знаний;

- ❖ активное стимулирование студентов со стороны преподавателя к самостоятельной учебной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать студенту возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями. Одной естественной мотивации «чужой» языковой среды, как показывает опыт работы, здесь недостаточно;

- ❖ конструирование и организация учебного материала, который дает возможность студенту выбирать его содержание, вид и форму при выполнении упражнений и заданий;

- ❖ контроль самостоятельной работы студента-иностранца, то есть определение и оценка методики самостоятельной работы, ее продуктивности;

- ❖ необходимо обеспечивать постоянный контроль и оценку не только результатов учебной деятельности студента, но и, главным образом, самого процесса обучения;

❖ образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку обучения как субъектной деятельности.

Не менее важной особенностью современного этапа обучения русскому языку как иностранному является билингвистическая языковая среда и постепенное внедрение в жизнь Закона о языке. Пусть еще медленно, но достаточно уверенно, в русскоязычных регионах Украины во всех сферах жизнедеятельности внедряется государственный украинский язык, что, естественно, вызывает проблемы интерференционного характера. Однако параллельное изучение двух близкородственных языков не только не создает трудностей в освоении языков, при правильном использовании контрастивной методики преподавания, но они еще и взаимодополняют друг друга. И последнее, на чем кратко хотелось бы остановиться, так это система упражнений по обучению учебно-профессиональному общению, которая базируется на формировании, в первую очередь, речевого навыка.

Основные типы упражнений, используемые для обучения студентов-иностранцев подготовительных факультетов учебно-профессиональному общению:

1. Имитативные упражнения.
2. Подстановочные упражнения.
3. Трансформационные упражнения.
4. Репродуктивные упражнения.

Основной задачей перечисленных упражнений является формирование речевых грамматических навыков, обучение выбору форм (структуры) в соответствии с коммуникативной задачей и ситуацией общения, в нашем случае по обучению учебно-профессиональному общению.

Литература:

1. Вольская И.И., Васьковцова С.О. Роль русского языка в формировании личности иностранного студента // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XIX Международной научно-практической конференции (г. Минск, 21 ноября 2017 г.). – Минск : Научный мир, 2017. – С. 68 – 70.

2. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2002. – 96 с.

Буховец С.К., Гринкевич Е.И.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Беларусь

e-mail: GrinkevichEI@bsmu.by

В преддверии новогодних праздников

(из опыта работы с видеоматериалами на начальном этапе обучения РКИ)

Использование короткометражных фильмов на занятиях русского языка как иностранного – известный творческому преподавателю вид работы, к тому же, достаточно эффективный. Небольшие по объёму (3–5–10 минут) и веские по смыслу психологические фильмы способны затронуть человеческие чувства и «замотивировать» обучающегося на продуцирование высказывания [1, с. 48–49] .

Конечно, актуальна проблема выбора короткометражного фильма для занятия по русскому языку как иностранному [2, с. 130–131].

Накануне Рождества и Нового года преподаватели обсуждают идеи для новогодних занятий: что рассказать, что показать, что спеть, во что поиграть и т.д. Какой фильм выбрать для демонстрации и обсуждения? Аутентичный («Падал прошлогодний снег», «Зима в Простоквашино») или иностранный («Хранители снов», «Девочка со спичками», «Полярный экспресс»)? Короткометражный («Ночь перед Рождеством», 9 мин.) или полнометражный («Рождественская история», 96 мин.)? О новогодних традициях или о чудесах и исполнении желаний? Кроме того, нужно учесть языковую подготовку иностранных слушателей и цели просмотра, а также разработать предпросмотровые и послепросмотровые задания.

Предлагаем вашему вниманию фрагмент занятия по короткометражному фильму «Лили и Снеговик» (США, 2015 г.). Этот трёхминутный фильм был

выбран в преддверии новогодних праздников для демонстрации и обсуждения в группах подготовительного отделения. Предновогодняя атмосфера, желание создать ощущение праздника на занятии, желание снять фактор усталости, накопившейся за ежедневный трехмесячный интенсивный курс русского языка, – таковы были основные мотивы выбора этого фильма.

Эта добрая предновогодняя история, в которой нет слов, есть только музыка, заставляет задуматься о том, что нужно больше времени проводить с теми, кого ты любишь. Фильм учит простым истинам (дружбе, привязанности к близким, ответственности за них), но этим он и ценен.

Методическая работа по фильму начинается с введения лексики и толкования слов, подбора синонимов, антонимов, заданий на лексическую сочетаемость слов, на употребление глаголов НСВ и СВ (этот этап работы сопровождается мультимедийной презентацией). Перед просмотром фильма «озадачиваем» слушателей вопросом (например: *Почему Лили забыла о своём друге детства?*). После просмотра фильма обучающиеся отвечают на поставленный вопрос и читают текст-эссе. На начальном этапе можно познакомить их с сюжетом фильма, используя учебный текст (в нашем случае текст-эссе создан специально для иностранных слушателей и содержит, в основном, уже известную им лексику).

Эссе

Девочка Лили слепила из снега Снеговика. Снеговик ожил и стал её другом. Снеговик улыбнулся девочке, и Лили тоже улыбнулась Снеговика. Они начали дружить. Снеговик показывал девочке картинки, как в кино. Лили радовалась, потому что она нашла хорошего друга. Снеговик всегда ждал встречи с девочкой, радовался Лили и грустил без неё.

Но пришла весна, и Снеговик начал таять. Все знают, что без мороза снеговика могут умереть. Лили решила спасти Снеговика – своего друга. Она закрыла Снеговика в холодильнике. Почему в холодильнике? Потому что там есть мороз, и Снеговик сможет жить.

Прошло время. Девочка Лили выросла, стала взрослой. Она начала работать в офисе. Лили очень много работала, сильно уставала на работе. Лили всегда была занята, поэтому забыла о своём друге детства, к сожалению. А Снеговик всё это время сидел в холодильнике, ждал встречи с Лили и грустил без неё.

Снова была зима, шёл снег... И вдруг Лили вспомнила о своём друге – Снеговике! Лили быстро вернулась домой, открыла холодильник и увидела Снеговика. Слава Богу, он был жив и очень рад, что увидел свою подругу – Лили.

Снеговик и Лили снова были вместе, как много лет назад. Только уже сейчас маленькая дочь Лили смотрела картинки, которые ей показывал Снеговик. Снеговик был очень рад чувствовать себя другом Лили и её дочери.

Жизнь продолжается, и всё повторяется снова. Всё снова идёт по кругу, это цикл жизни. Нам важно найти время, чтобы быть рядом с друзьями.

После прочтения эссе слушателям предлагается ряд вопросов, направленных на понимание и анализ увиденного в фильме (например: *Кого слепила Лили из снега? Почему Снеговик ожил? Какие картинки показывал Снеговик девочке? Почему Лили радовалась? Почему Снеговик грустил без девочки? Когда пришла весна, что случилось со Снеговиком? Без чего Снеговики не могут жить? Почему Лили закрыла Снеговика в холодильнике? Где стала работать Лили, когда выросла? Когда Лили вспомнила о Снеговике, что она сделала? Что чувствовал Снеговик? Снеговики вообще умеют чувствовать что-то? Почему? А в сказке? Как вы думаете, наша жизнь идёт по кругу? Или это неправда? Почему важно найти время, чтобы быть рядом с друзьями? Объясните вашу мысль*). В процессе обсуждения эмоциональность слушателей вынуждает их преодолевать разговорные барьеры общения, и они обретают дар красноречия даже на неродном языке.

После ответов на вопросы даются творческие задания, направленные на развитие коммуникативных навыков и «провоцирующих» иностранных слушателей на рассуждение, например: напишите небольшое эссе на тему

«Роль дружбы в моей жизни»; подготовьте монологическое высказывание на тему «Зачем человеку нужны друзья?»; подготовьте инсценировку эпизода «Встреча Лили и Снеговика через несколько лет» и т.д. Особо хочется отметить задание в рубрике «Театр настроения» (здесь учащимся предлагается назвать / продемонстрировать все эмоции и чувства героев фильма или рассказать о своих эмоциях и чувствах во время просмотра).

Можно предложить слушателям озвучить фильм (придумать диалоги или монологи), поработать со стоп-кадрами (изолированными картинками из фильма) по группам, которым даётся одна и та же картинка, одно и то же задание, один и тот же вопрос. В результате появляется несколько версий, что эффективно повышает атмосферу креативности на занятии.

Таким образом, грамотно построенная работа по короткометражным фильмам на уроках РКИ позволяет обучающимся анализировать жизненные ситуации, обсуждая общечеловеческие темы; позволяет выражать свои чувства и эмоции, отражая увиденное в фильме; способствует выходу в диалогическую и монологическую речь.

Литература:

1. Гринкевич, Е.И. Использование аудиовизуального метода на занятиях по русскому языку как иностранному // Линводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : сб. науч. ст. / редкол.: С.И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : Изд. центр БГУ, 2017. – Вып. 3. С.48–54.

2. Гринкевич, Е.И. Формирование умений конструирования текста на занятиях РКИ в процессе работы с видеоматериалами // Одиннадцатые Карповские научные Чтения : сб. науч. статей. Вып. 11 : в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.]. – Минск : ИВЦ Минфина, 2017. – С. 127–131.

3. Щукин, А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1981. – 128 с.

Валит Е.С.

Харьковский национальный университет

имени В.Н. Каразина

e_mail: e_valit@mail.ru

Нгуен Минь Хиен Чан

Харьковский национальный педагогический университет

имени Г.С.Сковороды

г.Харьков, Украина

**О результатах преодоления культурной интерференции на занятиях
по изучению фольклора
(русско-вьетнамские параллели)**

Общение людей, представляющих разные культуры, называют в психолингвистике межкультурной коммуникацией. Верещагин Е.М. и Костомаров В.Г. в работе «Язык и культура» определяют ее как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [4]. В процессе овладения иностранным языком психолингвисты также уже давно исследуют неотъемлемую составляющую его часть, которую определяют как культурную интерференцию. Она вызывается не системой языка, а культурой, которую отражает тот или иной язык, и представляет собой процесс возникновения препятствий и помех вследствие переноса и наложения одной картины мира на иную. Вызвать интерференцию могут также сходные в разных культурах реалии, явления, нормы поведения.

Культурологическое образование стало сегодня одним из важнейших направлений в гуманитарной подготовке студентов высших учебных заведений во всем мире. Познакомить студента с культурными достижениями человечества, с глобальными интернациональными концептами – цель гуманитарно-гуманистического образования.

В процессе обучения РКИ в рамках предмета «Литература. Фольклор» необходимо учитывать, что наряду с овладением лексическим минимумом, развитием навыков и умений использовать лексический материал в соответствии с грамматической и синтаксической структурой языка стоит также цель – овладеть и концептами культуры инсоциума. Для этого необходим постоянный анализ процесса влияния личностных концептов – основных ячеек культурного мировидения в ментальном теле учащихся – на результативность обучения РКИ.

Русская классическая литература – это бесценная кладовая. В ней ревностным трудом писателей-гениев и просто талантливых художников скоплено много сокровищ. И, может быть, среди всех книг самые удивительные – сказки. Они не знают над собой власти времени, и каждое новое поколение людей принимает их с благодарностью тем, кто их сочинил.

Разработка проблемы национальных образов мира могла бы иметь практическое значение для взаимопонимания народов [2]. А где, как не в народных сказках так красочно и ярко проступает национальный ментальный художественный образ мира?

На начальном этапе обучения сказки как учебный материал могут сыграть роль страноведческого курса, поскольку иностранные студенты, читая их, получают знания о природе, климате, домашнем быте той страны, язык которой они изучают.

Кроме того, концептуальная система художественного текста подобного типа («сказка») в настоящее время привлекает особое повышенное внимание исследователей, лингвистов и преподавателей, т.к. в текстах такого типа сосредоточено богатство этнокультурного опыта человечества.

На кафедре украинского и русского языков как иностранных Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина репрезентация национальной картины мира и менталитета двух народов осуществляется в русле бикультурного подхода. Студентка подготовительного отделения Центра международного образования ХНУ имени В.Н. Каразина 2016-2017 учебного

года Нгуен Минь Хиен Чан (Вьетнам) блестяще смогла преодолеть культурную интерференцию в изучении русских народных сказок. Она сделала доступным материал на русском языке для вьетнамских студентов об особенностях вьетнамских сказок: во вьетнамских волшебных сказках есть такие типы главных героев, как человек, у которого нет родителей и родственников, уродливый человек, который имеет необычный облик, но он очень талантливый; младший брат или младшая сестра в семье, бедные но добрые и искренние.

На занятиях значительное место занимает работа с безэквивалентной лексикой, которая составляет всего лишь 6 – 7 % от общего количества активно употребляемых русских слов. Но эта лексика несет информацию о культуре и глубинной истории русского народа и поэтому имеет важное значение в формировании культурологической компетенции иностранных студентов-филологов. Студентка Чан смогла не только адекватно воспринять инсоциумные мифологемы, но и донести до лингвистического сознания своих земляков сходства и различия в понятиях «волшебные вещи» и «фантастические существа» в русских народных волшебных сказках, сделав перевод учебно-методического пособия «Мифология древних славян. Композиция русской народной волшебной сказки» (автор Валит Е.С.) на вьетнамский язык. Кроме того, она самостоятельно без помощи преподавателя создала учебную презентацию «Сказка» и подарила ее своему преподавателю литературы, и теперь занятия по изучению русского фольклора проходят с использованием этой презентации.

Благодаря работе нынешней студентки факультета славистики Харьковского национального педагогического университета имени Г.С.Сковороды Нгуен Минь Хиен Чан студенты из Вьетнама, обучающиеся на подготовительном отделении ЦМО в этом учебном году имеют возможность получить полное адекватное представление о мифологии славян и фольклорном жанре «сказка». Смысловые доминанты русских сказок могут дать ключи к тому, чтобы войти в действительность новыми путями, помогут устранить

негативные факторы в психологическом, биологическом, социальном развитии человека и создать благотворный микро- и макроклимат, показать историю становления всего человеческого рода, проявить архетипы и обнажить структуры бессознательного, могут одарить воображение и научить творчески воспринимать жизнь и процесс ее протекания, поскольку творчество – это высший компонент в структуре личности, основной способ существования и развития личности – и студента, и преподавателя.

Интерес психологов к сказке существует давно – ведь сказка окружает человека повсюду! Нет, как оказалось, более удивительного по силе психологического воздействия средства работы с внутренним миром человека, более мощного инструмента развития, чем сказка. В сказки включены ключевые мифологические константы глобального порядка: любовь, судьба, жизнь, смерть. Изначально в мифологии, а затем в сказках эти константы приобрели статус законов существования, через которые проявляются добро и зло. Сказки показывают людям образы из той жизни, из того пространства, где живёт Душа, Дух, где нет запрета, где всё возможно, где живут Боги, Герои и сказочные существа.

Воспитание достоинства в каждой человеческой личности, говорящей на любом языке, не воспитание даже, а напоминание о том, что заложено в каждом человеке от рождения, – все это можно найти в народных сказках, в русских сказках, а именно они и предложены вниманию иностранных студентов Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина.

Литература:

1. Валит Е.С. Мифология древних славян. Композиция русской народной волшебной сказки [Текст] / Е.С. Валит, Петришин Лука, Го Цзя, О.Н. Малышева. – Харьков: СПД ФО Тарасенко В.П., 2011. – 57 с.
2. Гачев Г.Д. Национальные образы мира [Текст] / Г.Д. Гачев. – М.: Советский писатель, 1988. – 395 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 208с.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. 624 с.
5. <http://www.dissercat.com/content/skazka-filosofsko-kulturologicheskii-analiz>

Варава С. В.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

г. Харьков, Украина

**Методические особенности создания дистанционных курсов для
обучения иностранным языкам**

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

Большую роль играют технологии дистанционного обучения и в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Однако создание дистанционных курсов с целью обучения РКИ имеет свою специфику. Преподаватель должен активно использовать виртуальное пространство для взаимодействия со студентом; работа студента не может быть исключительно самостоятельной; должен быть предусмотрен тесный контакт и общение с преподавателем в необходимом для усвоения материала объеме. Организация учебного материала в подобных дистанционных курсах также имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при создании курсов.

Дистанционные курсы для обучения иностранцев русскому языку активно создаются в последние годы и в Центре международного образования Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина: это – русский язык для англоговорящих (общее владение), курсы по научному стилю речи для студентов инженерно-технических и медико-биологических

специальностей, курс культурологического лингвострановедческого характера «Поговорим о характере, привычках и традициях» и др.

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

Гайдей Е. И.

*Харьковский национальный автомобильно-
дорожный университет*

г. Харьков, Украина

e-mail: Allariana.k@gmail.com

Использование видеоматериалов на занятиях по РКИ для развития коммуникативных навыков студентов

Коммуникативный подход в преподавании иностранных языков популярен уже достаточно давно. Различные методики, используемые в рамках этого подхода, позволяют развить у студентов навыки, необходимые им для общения в реальной жизни. Первостепенной задачей для успешного акта коммуникации являются восприятие речи на слух (аудирование) и способность адекватно отреагировать на определенную языковую ситуацию, ответив собеседнику (т. е. говорение). В целом оба эти аспекта объединяют в себе

способность решения коммуникативных задач (как реальных, так и искусственно созданных) при помощи иностранного языка.

Вопросом коммуникативного подхода в разное время занимались ряд ученых, среди них не только лингвисты, но и психологи (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская, Е. И. Пассов, П. Пимслер и др.)

Как отмечал Е. И. Пассов, автор коммуникативного метода, «коммуникативность предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столь в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено» [4, 31].

Согласно И.А. Зимней «речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения, взаимодействия людей между собой (друг с другом)» [1, 93].

Так, коммуникативный подход предполагает использование ситуаций, наиболее часто встречающихся в повседневном общении, в которых активно участвуют студенты, т.е. уподоблении обучения общению. Преподаватель в этом процессе становится фигурой практически второстепенной, он скорее принимает на себя роль модератора, управляющего процессом говорения.

Однако стоит заметить, что мы считаем наиболее продуктивным использование не собственно-коммуникативного, а сознательно-коммуникативного метода, о котором говорит Я. М. Колкер [2, 8]. Данный метод включает в себя не только заучивание коммуникативных паттернов, но и объяснение их грамматической и лексической структуры, обучение их распознаванию и использованию в речи.

Для того, чтобы коммуникация была как можно ближе к реальной, на занятии необходимы ситуации, которые найдут отклик у участников. Часто создание таких ситуаций и вовлечение в них студентов вызывает у

преподавателей затруднение, поскольку необходимо заинтересовать студентов в том, чтобы они приняли участие в моделируемых ситуациях. В связи с этим считаем целесообразным использование на занятиях современных технологий, в частности аудиовизуального материала, возможности которого на занятиях по иностранным языкам широки.

Использование аудиовизуальных средств на занятиях по иностранному языку не ново [5; 6; 7].

В качестве современного аудиовизуального материала могут быть использованы:

- собственно видеозаписи;
- слайды презентаций PowerPoint с интерактивными элементами, вставками из видео и аудиозаписей;
- презентации SmartBoard;
- игры и приложения с использованием изучаемого языка;
- веб-сайты на изучаемом языке.

Среди огромного разнообразия инновационных технологий считаем необходимым особенно выделить видеозаписи, поскольку потенциал их использования для развития коммуникативных навыков представляется нам значительным.

Рассмотрим подробнее преимущества и недостатки использования видео на коммуникативно-ориентированных занятиях по РКИ.

Одним из преимуществ использования видеозаписей на занятиях по иностранному языку является сам формат этого вида материала. Видео позволяет «погрузить» студентов в коммуникативную ситуацию, посмотреть на акт коммуникации со стороны, при этом, в отличие от реальной ситуации, где от студентов требуется мгновенная реакция, видео можно пересмотреть, обратив внимание на ряд важных моментов (например, особенности выбора речевых паттернов, мимические и жестовые особенности общения, эмоциональная окраска речи и пр.) Таким образом, студенты осваивают не только язык, но и культурные особенности страны изучаемого языка,

приобретают определенный опыт в понимании контекста использования лексических единиц и речевых паттернов.

Кроме того, использование аудиовизуальных материалов активизирует внимание и память студентов, позволяет совершенствовать коммуникативные умения и навыки, способствует повышению мотивации учащихся

Использование видеозаписей на занятиях по русскому языку как иностранному требует ответственного и сознательного отбора материала.

Для развития коммуникативных навыков наиболее подходящими являются аутентичные материалы, поскольку речевые ситуации в них являются наиболее приближенными к естественным условиям коммуникации.

Следует отметить, что используемые видео должны соответствовать ряду требований.

Длительность. На начальном этапе обучения наиболее подходящими считаем короткие видео – до 5 минут (такие как короткометражные фильмы, социальные рекламы, небольшие мультфильмы, фрагменты фильмов, киножурнал «Ералаш»).

Требования к оформлению. Видео должно быть четким, с высоким разрешением, с качественной звуковой дорожкой.

Требования к языку. Речь участников видео должна соответствовать норме литературного языка, быть внятной, легко воспринимаемой слушателями, на начальном этапе – без посторонних фоновых звуков. Отбор фрагментов производится таким образом, чтобы в диалогах было минимальное количество новой лексики, а также минимальное количество (или отсутствие) жаргонизмов и сленга. Также, в зависимости от цели, возможно использование фрагментов, которые не содержат диалогов.

Требования к содержанию. Содержание видео должно отвечать целям, поставленным на занятии и быть интересным студентам. Для работы могут быть выбраны как материалы с типичным сюжетом, так и с нестандартными сюжетными решениями. Выбор типичных сюжетов обычно обусловлен необходимостью знакомства с речевыми паттернами, которые студент встретит

в реальной коммуникации, а также демонстрацией определенной коммуникативной ситуации. Нестандартные сюжеты видеоматериалов обычно помогают в активизации коммуникативных умений, развитии творческого мышления. С этой целью возможно использование метода предсказания, а также выход в дискуссию. Наиболее продуктивными материалами в данном случае считаем такие, которые затрагивают определенные моральные проблемы, имеют в сюжете спорные ситуации или неожиданный финал.

Рассмотрим основные виды заданий к видеоматериалам, направленных на развитие коммуникативных навыков студентов.

– Озвучивание – фрагмент видео демонстрируется без звука. Студентам предлагается озвучить персонажей видео. Возможны вариации с частичным озвучиванием – студент должен послушать реплику одного из участников видео и дать свой ответ.

– Предсказывание – студентам предлагается предположить, что произойдет в следующем фрагменте видео.

– Просмотр с обсуждением – видео разделяется на фрагменты, после каждого из которых участникам обсуждения задаются вопросы по просмотренному фрагменту. Это могут быть вопросы на понимание сюжета, анализ слов или действий персонажа и т.д.

– Дискуссия по итогам просмотра – студенты могут выразить свое мнение по поводу проблемы, которая затрагивается в видео. Преподаватель (модератор) может помогать им наводящими вопросами.

– ролевая ситуация на основе просмотренного фрагмента – участникам предлагается разыграть часть просмотренной ситуации, подумать, как могли развиваться дальнейшие события или что случилось ранее.

В данной статье мы предлагаем один из возможных вариантов подобного занятия.

Тип: просмотр фильма, дискуссия.

Цель: развитие коммуникативных навыков студентов, связанных с составлением коротких письменных и устных высказываний, знакомство с культурой новогодних праздников в Украине.

Задачи:

- ознакомление с традициями празднования Нового года в Украине;
- закрепление изученного материала путем использования его в игре;
- преодоление ситуативных трудностей, возникающих в иноязычной среде;
- мотивация использования изучаемого языка вне аудиторной практики.

Необходимые материалы: ёлка, стикеры для пожеланий, ручки, карандаши, материалы и шаблоны для изготовления украшений (цветная бумага, нитки, клей, трафареты), видеозапись м/ф «Маша и Медведь» серия «Раз, два, три! Елочка, гори!» [3]

Необходимая лексика: темы зима, праздники.

Необходимая грамматика: Сложное предложение с придаточным обстоятельства, родительный падеж.

Ход занятия

1) Знакомство. Каждый из участников получает лист зеленой бумаги, ручку, ножницы. На доске нарисован силуэт ели.

На SmartBOARD выведен слайд с формулой пожелания:

«Я желаю, чтобы ... (S1)+Vpast»,

«Я желаю, чтобы у вас (у тебя) +Vpast»,

«Я желаю вам (тебе) + (O2)»

Модератор объявляет тему занятия, и предлагает участникам сделать ель пожеланий. Участникам необходимо написать на стикере свое имя и пожелание, затем озвучить его и повесить на доску в нарисованный силуэт ели.

2) Просмотр мультипликационного фильма «Маша и Медведь» (Серия «Раз, два, три, елочка, гори!») с комментированием. Модератор запускает мультфильм и останавливает его на указанном в начале строки времени:

00:26 – Комментирование названия. Кто такой медведь? А кто Маша?

00:30 – «Раз, два, три, елочка, гори!» Как вы думаете, что это значит?

00:40 – Почему проснулся Медведь? (Что написано на часах?)

00:43-00:44 – О чем подумал Медведь? (Елка, Дед мороз, подарок)

01:00-01:10 – Что делает медведь? (украшать) Что на елке? (Игрушки, шары)

02:22 – Что увидела Маша? (Фейерверки)

03:20 – Что хочет Медведь?

03:40 – Кто это? (Дед Мороз)

05:00 – Что случилось с Дедом Морозом? (болеть-заболеть)

Что делает Маша? (лечить)

05:20 – Что это? (подарки)

05:54 – Кто теперь Маша? А кто Медведь? (Снегурочка и Дед Мороз)

Что они делают? (дарить подарки, поздравлять с Новым годом)

А вы любите дарить подарки? А получать? А что вы любите больше?

07:05 – Вернемся к названию. Когда говорят фразу «Раз, два, три, елочка, гори!»?

3) Дискуссия. Модератор задает участникам занятия вопросы:

Что вы узнали о том, как празднуют Новый год в Украине?

Когда празднуют Новый год в Украине?

Какие традиции празднования Нового года в Украине вы знаете?

Когда празднуют Новый год в Вашей стране?

Какие новогодние традиции существуют в вашей стране?

А какие традиции есть в других странах?

При необходимости модератор дополняет ответы участников, отмечая при этом, что одной из украинских традиций является предновогоднее украшение домов и изготовление елочных игрушек.

Модератор предлагает участникам изготовить некоторые украшения. На SmartBOARD выводятся схемы изготовления украшений. Участники вместе с модератором изготавливают елочную игрушку. Игрушки участники забирают на память.

4) Подведение итогов занятия. Модератор просит каждого из участников ответить на вопросы:

Что нового вы узнали на этом занятии?

Что понравилось больше всего?

После этого модератор подводит итог, опираясь на ответы участников.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1989. – 222 с, с. 93
2. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку: Учеб. пособие/Я. М. Колкер, Е.С.Устинова, Т. М. Еналиева. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 264 с. ISBN 5-7695-0672-5 С.8
3. Маша и Медведь (Masha and The Bear) - Раз, два, три! Ёлочка, гори! (3 Серия) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://youtu.be/qd6OtRox9V8>
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. / Е.И. Пассов – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
5. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка /Е. Н. Соловова // ELT NEWS & VIEWS – 2003. – № 1 март 2003 г. – С. 2
6. Шкрабо О.Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе [Текст] / О.Н. Шкрабо // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 543-545.
7. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств при обучении русскому языку как иностранному в вузе. / А.Н.Щукин – М., 1981.

Гейченко Е.И., Дейнега В.В.

Запорожский государственный

медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: v.deynegav@gmail.com

Дискурсивная многогранность и перспективы реализации институционального дискурса

Многозначность аспектов научных материалов в литературе, исследующей дискурс, позволяет в настоящее время констатировать отсутствие единого мнения относительно трактовки данного понятия. Причина тому –

неоднозначность феномена. Дискурс «замкнут» границами устной речи и текста. Однако устная речь и текст, выступая средствами проявления дискурсивного феномена, демонстрируют свою амбивалентность: устная речь может быть текстом, но не каждый текст – устная речь. Кроме того, рассматривая дискурс в научных штудиях как «речь, погруженную в жизнь» [1, 56] – устную речь, исследователи не отдаю себе отчет в том, что анализируют, по сути, написанный текст в совершенно ином временном и пространственном континууме.

В нашей работе мы поставили за цель сфокусировать внимание на проявлении данного феномена в методике преподавания языка специальности в нефилологических высших учебных заведениях. Многочисленные работы, изученные нами, позволяют отметить наличие целого пласта исследований, затрагивающих теоретические проблемы дискурса: дискурс как объект обучения; классификации дискурсов; теории ошибок в дискурсе и экстралингвистические дискурсивные факторы; дискурс как лексический компонент изучаемого языка. Однако совсем незначительное число работ рассматривают теоретические проблемы дискурсивности либо же лишь повествуют об использовании дискурсивного подхода в методике преподавания языка (О.В.Аникина, В.Е. Горбачев, В.Б. Куриленко, М.А. Макарова). Некоторые исследователи обращают внимание на тот факт, что свойства и характер дискурсивного анализа по большей части оказываются за чертой понимания исследователей, что затрудняет его практическое использование (О.В. Аникина).

Дискурс антропологичен, что предполагает проявление данного явления во всех областях человеческого существования. В научной литературе дискурс представлен двумя основными направлениями: персональное дискурсивное направление, заключающее в себе бытийный и бытовой дискурс, и институциональный дискурс, репрезентирующий дискурсы социальных институтов человеческого общежития, и по существу являющийся «дискурсом порядка и надзора» [2, 66]. В представленной работе в поле нашего внимания –

институциональный дискурс. В рамках данного направления особый интерес для нас представляет медицинский дискурс, аспекты исследования которого многогранно освещены в научных материалах С.И.Маджаевой, В.Ф.Новодрановой, Ю.Б.Мотро, Н.В. Голева, Н.Н.Шпильной, Н.А.Дзараевой, Р.А.Рогожниковой, В.В. Журы, Л.С.Шуравиной, Н.В.Гончаренко. Между тем, по большей части написаны работы с позиций языковедов-филологов, нежели преподавателей-методистов. Однако теоретические аспекты, взятые учеными к рассмотрению, по нашему предположению, могут послужить основой для расстановки акцентов в процессе создания материалов, обучающих языку специальности. Одним из таких аспектов может быть создание классификации маркеров суггестивности (внушения): врач – жрец, служитель человеку, и основные атрибуты его деятельности – это профессиональная компетентность и слово (Н.В.Гончаренко, Н.А. Дзараева, Р.А. Рогожникова). Думается, использование маркеров суггестивности (фатическое общение: комплимент, похвала, одобрение) в обучении профессиональному языку послужит средством воспитания компетентного специалиста. На сегодняшний день из трех стратегий реализации информативности общения «врач-пациент», в созданной и используемой нами обучающей литературе языку специальности представлена лишь одна стратегия – диагностирующая. По нашему убеждению, было бы интересно создать модель лечащей и рекомендующей стратегий, маркерами суггестивности которых являются совет, инструкция, рекомендация, запрет. Следует также ввести в обучающие диалоги клише (грамматические и терминологические), используемые врачами, в том числе, как средство повышения авторитета в глазах пациента.

Любопытным представляется составление учебного материала для иностранного студента-медика, содержащего тренинги на реализацию когерентности (согласованности) медицинского дискурса пациента и врача (С.И. Маджаева, В.И. Шляхов). Данный блок заданий также проявит одно из основных положений дискурсивности – экстралингвистичность. При этом было

бы полезным акцентировать внимание студентов-медиков на метафоричности медицинского дискурса (О.С. Зубкова).

Представляет интерес и эмоциогенность общения «врач-пациент» (В.В.Жура). Составление учебных диалогов с отыгрыванием групп эмоций, проявляемых пациентами (грусть, тревога, страх, гнев), могли бы помочь в предупреждении неверной ответной врачебной реакции и выработать у иностранного студента-медика установку на терапевтическую роль ответов врача на эмоции пациента.

Заслуживает внимания, по нашему убеждению, обращение ученых к проблемам глобализации медицинского дискурса (С.И. Маждаева), семантической модификации медицинских терминов (В.Ф. Новодранова, Ю.Б. Мотро). Думается, следует обратить внимание и на соответствие терминологического материала учебных пособий нашей страны нормам мировых стандартов.

В качестве вывода мы отмечаем многогранность дискурса как феномена. Рассмотренный нами аспект институционального дискурса позволяет говорить о важности и актуальности данного дискурсивного направления. Затронутые проблемы могут послужить базисом для создания методического учебного материала для студентов-иностранцев медицинских университетов, который, в свою очередь, расширит границы дискурсивного подхода.

Литература:

1. Аникина О.В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка / О.В. Аникина // Вестник ТГПУ. – 2011. – Выпуск 2 (104). – С. 54 – 59.
2. Шуравина Л.С. Медицинский дискурс как тип институционального дискурса / Л.С. Шуравина // Вестник ЧГУ. – 2013. - № 37 (328). – С. 65 – 67.

Гнатенко С.А.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: cvetlana-gnatenk@rambler.ru

Культурологічні питання виховання громадянськості студентів-іноземців

Багато студентів з різних країн світу навчаються у вишах України. Особливою увагою у студентів-іноземців користуються медичні заклади. У зв'язку з цим виникає потреба вивчення російської та української мов як іноземної. Вивчення мови не обмежується знаннями лише з лексики та граматики. Мова і культура перебувають в одній поняттєвій площині і як духовні вартості органічно пов'язані між собою. Слово культура (від лат. *cultura* – догляд, освіта, розвиток) означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, які створило людство протягом своєї історії [1].

Метою нашої роботи є забезпечення громадянської самоорганізації студентів-іноземців щодо усвідомлення культурологічних питань громадянських відносин.

На сьогодні ці питання побіжно висвітлюються у працях таких дослідників, як: О. Сухомлинська, В. Оржехівська, І. Зязюн, П. Ігнатенко, К. Чорна, Г. Ващенко, Г. Пономарьова, В. Бутенко, М. Євтух та ін.

На думку Г. Пономарьової, у сучасних умовах удосконалення та реформування системи вищої освіти важливим питанням є відродження культурно-духовних здобутків вищої школи, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що тільки піднявшись на вершину національної культури, людина може розкрити для себе загальнолюдські цінності, навчитися розуміти і поважати культурно-духовну спадщину і досягнення інших народів [2, с.259].

З цим важко не погодитися, проте для студентів-іноземців важливим і актуальним є навчитися розуміти і поважати культурно-духовну спадщину народу країни, в якій вони тимчасово перебувають.

У зв'язку з цим викладачами розроблені завдання на кшталт:

1. Актуалізувати у свідомості студентів-іноземців питання зв'язку культурологічних процесів та громадянських відносин у суспільстві. Це

досягається шляхом впровадження таких виховних заходів, як відвідування театрів, музеїв, виставок тощо.

2. Культурологічні засади використання української та інших мов як засобу спілкування. Для кращих умов перебування у будь-якій країні світу іноземні студенти повинні вивчати мови, що дадуть можливість розширити навколишнє світосприйняття.

3. Морально-правова відповідальність студентів-іноземців за збереження та культурної основи громадянських відносин. Треба виховувати у іноземних студентів повагу до державної атрибутики (прапор України, державний гімн тощо), до місцевих традицій та культури.

4. Забезпечити оволодіння студентами-іноземців необхідними засобами громадянської активності у сфері культуротворчості. Заохотити студентів до участі у різних навчально-виховних заходах, а саме: конференціях, диспутах, конкурсах тощо.

5. Роль культурологічних процесів у розвитку та збагачення системи громадянських цінностей, що призводить до збагачення внутрішнього світу іноземних студентів (декламуванні віршів, виступи на концертах та ін).

6. Ознайомити студентів-іноземців з найважливішими культурологічними проявами громадянських цінностей. Найважливішими цінностями для українців є історична культурна спадщина.

Отже, запропоновані завдання є невід'ємною частиною навчальної та виховної роботи серед іноземних студентів. Усе це сприятиме кращому пізнанню і розумінню культурних цінностей народу будь-якої країни студентами-іноземцями.

Література:

1. Культура мови і культура мовлення. Комунікативні ознаки культури мовлення. – <http://pidruchniki.com/1040101747600/dokumentoznavstvo/kultura>

2. Пономарьова Г. Ф. Виховання громадянської культури та патріотизму у студентів вищих педагогічних навчальних закладів (з досвіду виховної діяльності КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР) [Електронний ресурс] / Г. Ф. Пономарьова // Зб. «Наукові записки кафедри педагогіки». – Харків, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

ХОР), 2014. – Вип. XXXVII. – С. 259-273. – Режим доступа : file:///C:/Users/ruskaf2_user/Downloads/2302-4477-1-SM.PDF.

Годицкая Л.К.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: luda.goditskaya@gmail.com

Аудирование с использованием мультимедийных технологий в самостоятельной работе студентов

В современной мировой методике обучения иностранным языкам широкое распространение получили новые педагогические технологии, основанные на интегрированном подходе к организации занятий. Эти технологии активно применяются и в обучении украинскому/русскому языку как иностранному (УЯИ/РКИ). Мы рассмотрим одно из важнейших направлений применения информационных технологий в образовании – использование мультимедийных технологий.

Мультимедийные технологии стали неотъемлемой частью современных методик преподавания УЯИ/РКИ. Их активное применение в процессе обучения иностранных студентов способствует повышению эффективности усвоения знаний, делая процесс обучения более гибким, продуктивным и интересным.

В этой связи обучение аудированию, как одному из видов речевой деятельности, с использованием мультимедийных технологий, для самостоятельной работы студентов, которая сегодня есть важной составляющей учебного процесса, является весьма эффективным. Для обоснования эффективности данного вида самостоятельной работы необходимо понимание процесса аудирования и его роли в овладении иностранным языком.

Аудирование - рецептивный вид речевой деятельности; смысловое восприятие устного сообщения. Аудирование состоит из одновременного

восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания. При обучении иностранному языку конечной целью является выработка таких аудитивных умений, при наличии которых не расчленились бы форма и содержание [1, 24].

Аудирование для иностранных студентов является одним из самых сложных видов речевой деятельности, который осуществляется при помощи внутреннего проговаривания, ассоциативных связей, пассивного и активного словарного запаса. Основными психологическими процессами, которые задействуются при аудировании, являются – память, воображение, восприятие, мышление и внимание. Активизируя эти процессы, мы развиваем их, что является основополагающим фактором всестороннего развития личности, в данном случае - студента. И, следовательно, можно считать аудирование неотъемлемой частью развивающего обучения, которое, в свою очередь, способствует формированию коммуникативной компетенции, необходимой для успешного овладения иностранным языком. И помощником в этом выступают мультимедийные технологии.

Можно выделить три основных источника мультимедийных аудиоматериалов, используемых в процессе обучения:

- 1) использование готовых разработок по изучению иностранного языка, представленных преимущественно на дисках;
- 2) применение разработок по изучению иностранного языка, создаваемых непосредственно преподавателем;
- 3) использование ресурсов сети Интернет.

Под применением разработок, создаваемых непосредственно преподавателем, понимается создание аудиоверсий:

- 1) лекций по языку специальности;
- 2) текстов текущих контрольных работ;
- 3) текстов модульных контролей;
- 4) текстов художественных произведений из программ онлайн - курсов.

Использование «авторских» разработок по аудированию позволяет учитывать:

- особенности учебных программ ВУЗов;
- направленность ВУЗов (медицинский, технический и т.д.);
- разный уровень подготовленности студентов в пределах учебных групп;
- возможность их применения как самостоятельного «продукта», так и в сочетании с видео, анимацией и т.д.

Следует обратить внимание и на широкий диапазон технических возможностей при выполнении такого вида самостоятельной работы. Благодаря использованию мультимедийных технологий при создании «авторских» аудиозаписей текстов, студент имеет возможность управлять процессом прослушивания материала в интерактивном режиме: использовать функцию повтора, регулировать громкость воспроизведения и т. д.

Таким образом, использование в процессе обучения УЯИ/РКИ разработанных непосредственно преподавателем аудиоматериалов для самостоятельной работы способствует формированию у студентов навыков коммуникативной компетентности, необходимой для погружения в языковую среду, с учётом их индивидуальных способностей, позволяет внедрять новые смешанные формы преподавания иностранных языков, обеспечивает качественно новый уровень усвоения студентами учебных программ.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин.- М.: Издательство ИКАР 2009. - 448 с.

*Горюнов А.В., Чертина Е.А., Клоченко А.О.,
Семенова А.С., Шачнева Е.Ю.
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»,
г. Астрахань, Россия,
e-mail: evgshachneva@yandex.ru*

Требования к подготовке и оформлению презентации при курсовом проектировании

Курсовое проектирование является важным этапом в подготовке студентов к выполнению выпускных квалификационных (курсовых) работ и имеет своей целью систематизацию, закрепление, расширение знаний и умений студентов, полученных в процессе обучения. Курсовой проект выполняется студентами, завершающими теоретическое обучение. При этом большое значение имеет презентация полученных результатов исследования, поэтому к подготовке и оформлению проекта существуют определенные требования.

Основными целями презентации являются – вовлечение аудитории в деятельность, которая служит целям и задачам курсового проекта; содействие целям и задачам целевой аудитории. Из-за активной компьютеризации человечества и разработки эффективного программного обеспечения (PowerPoint, Word, OpenOffice и т.д.), применение презентаций в различных видах деятельности стало весьма массовым явлением, поэтому существует множество видов подачи презентации, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки в зависимости от проектной деятельности. На основе данных особенностей презентации могут быть классифицированы относительно их доминирующих характеристик на категории:

- Продвигающие;
- Информационные;
- Нисходящие;
- Восходящие;

- Письменные;
- Перфоманс.

Охарактеризуем каждую из описываемых типов мульти-медиа презентации. Первый тип – это продвигающие презентации – тип презентаций, в которых общение построено с целью рекламы проекта в более широкую среду общественности и охват наибольшего количества адресатов. Данный тип презентаций весьма перспективен.

Второй тип презентаций – информационные презентации. При применении презентаций данного типа основной упор делается на передачу информации. Используются чаще всего для представления технической информации, научных материалов, обзора статистических исследований и др. Это помогает более наглядно и доступно преподнести материал, наилучшим образом его усвоить и добиться понимания аудиторией.

Третий тип презентаций – это нисходящие презентации. Является разновидностью типа внутренней презентации. Название говорит о иерархическом начале данного типа представлении информации.

В отличие от предыдущего типа описываемых презентаций применяют также восходящие презентации, которые можно также отнести к варианту внутренних презентаций. Представление проекта идет «снизу – вверх» – от подчиненных – к их руководству.

Применяются также и «письменные» презентации. Они организуются как самостоятельно, так и в качестве дополнения к устным. Новая информация в презентациях данного типа чаще всего представлена в игровой и краткой новой информацией, которая является основой презентации. Схемы, диаграммы, фотоиллюстрации выразительно дополняют текст [1, 2].

Перед тем как начать создание презентации требуется задуматься актуальна ли предоставляемая информация, будет ли она иметь успех в данной аудитории. Отталкиваясь от этих вопросов, требуется провести исправления в презентацию, чтобы повысить ее эффективность и влияние на аудиторию. Далее требуется обратить внимание на структуру презентации. Традиционный

вариант презентации предполагает наличие двух основных частей: информационно-содержательной и развлекательной. Любая презентация должна иметь несколько обязательных элементов, таких как: вступление, основная часть и заключение. Данное разделение на разделы способствует не только заострить внимание на отдельных элементах презентации, но упростить восприятие и запоминание информации.

В заключение следует помнить, что обычно люди запоминают не более 10% содержания, излагаемого на презентации. Максимально удастся добиться 50% запоминания. Поэтому надо стараться использовать максимум выразительных средств для закрепления предлагаемой информации.

Литература:

1. Лэни Арредонто. Искусство деловой презентации / Пер. с англ. В. Звонарева и А. Виноградовой. – Челябинск.: Урал LTD. – 1998. – 519 с.

2. Стив Мэндел. Навыки эффективной презентации. СПб.: Нева. – 2003. – 88 с.

© Горюнов А.В., Чертина Е.А., Ключенко А.О., Семенова А.С., Шачнева Е.Ю., 2018

Грудок-Костюшко М.А.

Национальный университет

«Одесская морская академия»

г. Одесса, Украина

e-mail: gk.marinna@gmail.com

Языковая интернет-лаборатория: онлайн и офлайн обучение в практике преподавания русского языка как иностранного

Интернет в современное время не только инструмент познания, но и инструмент для обучения и общения. Основная цель изучения русского языка как иностранного состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять межличностное и межкультурное

общение с носителями языка, необходимое не только для получения образования, но и для самореализации в будущей профессии. Для достижения поставленной цели необходимо создание особой учебной среды, способствующей иноязычному общению студентов с преподавателями и студентами не только своего университета, но и университетов разных стран. Создание подобной виртуальной среды возможно реализовать в проекте «Языковая интернет-лаборатория». Возможности интернет-лаборатории позволяют повысить результативность и мотивированность в изучении русского как иностранного; студенты выступают как активные творческие субъекты учебного процесса, создающие самостоятельные продукты речевой деятельности при работе с электронными гипертекстами, с аутентичными информационными интернет-ресурсами. В режиме онлайн становится возможным проводить вебинары и создавать виртуальные аудитории, объединяющие всех участников. Вебинар (от англ. «webinar») – онлайн-семинар, лекция, презентация, организованная с помощью web-технологий в режиме прямой трансляции. Каждый участник во время проведения вебинара находится у своего компьютера и принимает активное участие в обсуждении проблем, вне зависимости от географического месторасположения. Новые интернет-технологии позволяют проводить не только традиционные мероприятия, но и онлайн-встречи, виртуальные презентации, видеособеседования.

В онлайн обучении заложены значительные воспитательные и образовательные возможности. Формами онлайн обучения являются чаты, интернет-пейджеры и программы «живого» общения типа Skype. Skype коммуникация осуществляется в реальном времени, что позволяет провести аналогию с устной беседой, участники которой излагают свои мысли в письменной форме.

Одной из первых задач является подготовка ресурсного обеспечения языковой интернет-лаборатории, а именно:

- создание банка гипертекстов и заданий к ним, ориентированных на развитие речевых, языковых и социокультурных знаний;
- создание банка аудио и видеоматериалов различной тематической направленности;
- создание цикла лингвострановедческих видеокурсов для работы в автономном и групповом режиме;
- доступ к интернет-проектам,
- создание банка виртуальных экскурсий (музеи, театры, выставочные залы).

Преимущество онлайн обучения состоит в том, что и учебные материалы, и контакт с преподавателем доступны через интернет; под постоянным контролем находится работа студентов, круг обучаемых постоянно расширяется. Студенты получают не только знания, но и опыт поведения в различных ситуациях, смоделированных в упражнениях и играх. В процессе онлайн обучения активизируется взаимодействие обучаемых, расширяются возможности выбора образовательных программ. Создаётся модель учебного процесса, позволяющая раскрывать и развивать творческий потенциал студентов, который пригодится им и за пределами учебной аудитории. Создание диалога в онлайн обучении способствует развитию коммуникативных способностей иностранных студентов.

Необходимо учитывать и трудности в подготовке такого вида обучения. Для организации онлайн обучения необходимо постоянное подключение к сети интернет, что зачастую связано с безлимитным доступом. Для некоторых видов онлайн обучения требуется дополнительное программное обеспечение.

Офлайн обучение не требует постоянного присутствия в сети интернет. Этот вид обучения появился как трансформация заочной формы. Суть его в том, что это постоянное самообразование без непосредственного контакта с преподавателями и однокурсниками. В дополнение к традиционным учебникам добавились видеолекции и видеоуроки, а также учебные материалы, доступные для скачивания через интернет. Такое обучение не требует специального

программного обеспечения и основывается преимущественно на сайтах. К формам офлайн обучения относятся форумы, блоги, электронная почта, некоторые социальные сети. Недостатки такого вида обучения в том, что нет визуального контакта аудитории с преподавателем, отсутствие интерактивности занятия, невозможность мгновенной адекватной реакции и комментария на ответ студента.

Создавая языковую интернет-лабораторию на базе информационных технологий, мы получаем возможность решать новые методические задачи. Онлайн и офлайн обучение дополняют друг друга, что позволяет организовать оптимальное образовательное пространство и создать мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

Гура В.А.

*Харьковский национальный автомобильно-
дорожный университет*

г. Харьков, Украина

rki314@ukr.net

Лингвострановедческий аспект преподавания РКИ на начальном этапе

В период довузовской подготовки иностранных учащихся особое внимание уделяется их социокультурной и психологической адаптации. В числе факторов, затрудняющих адаптацию иностранцев к жизни и учебе в другой стране можно назвать не только наличие языкового барьера, но и отсутствие у них достаточной информации о стране пребывания.

Цель лингвострановедческой работы на уроках иностранного языка, в частности, русского языка как иностранного, состоит в том, чтобы преодолеть трудности восприятия учащимися специфической для них иноязычной действительности и инокультурных явлений, сделать так, чтобы обозначающие

их слова и выражения соотносились в сознании иностранцев с определенным «фоном» представлений, адекватно ассоциировались с реалиями новой социокультурной среды. На уроках РКИ учащиеся должны научиться использовать определенный набор лингвострановедческих знаний, необходимых для осуществления коммуникации в основных сферах общения. В ситуации, когда обучение РКИ проходит в Украине объектом лингвострановедческой работы становятся сведения об Украине, её национально-культурных особенностях.

Работа по формированию лингвострановедческой компетенции является неотъемлемой составляющей учебного процесса и в соответствии с требованиями методики базируется на принципах дозированной и концентрической подачи учебного материала, проводится с учетом реальных языковых возможностей и коммуникативных потребностей иностранных учащихся. При этом наиболее важная и существенная страноведческая информация должна быть доведена до сведения студентов уже на начальном этапе обучения. Менее «ценный», факультативный материал является объектом изучения на следующих этапах – среднем и продвинутом.

Форма изложения материала от начального к продвинутому этапу усложняется, а степень «ежеминутной востребованности» уменьшается, поскольку на продвинутом этапе, как правило, объектом рассмотрения и обсуждения являются проблемы глобального, а не узкопрактического характера.

В соответствии с предложенным подходом на кафедре филологии Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, осуществляющей довузовскую подготовку иностранных студентов по украинскому и русскому языкам как иностранным, был разработан перспективный план создания учебных материалов, нацеленных на адаптацию иностранных учащихся к условиям проживания в новой для них социокультурной среде и знакомство с национально-культурными особенностями страны пребывания - Украины, а также обеспечение активной

межкультурной коммуникации на базе материалов сравнительного страноведения.

Данный перспективный план предусматривает разработку комплекса учебных материалов, предназначенных для расширения лингвострановедческих знаний учащихся и подготовки студентов к участию во внеаудиторных мероприятиях кафедры – страноведческих вечерах, экскурсиях, конкурсах, викторинах, лингвистической олимпиаде, студенческой научно-практической конференции. Уже сегодня специалистами кафедры разработан ряд краеведческих и лингвострановедческих пособий, знакомящих студентов с Харьковом и Украиной, проведены специальные исследования, посвященные описанию национально-культурных особенностей различных стран и народов. Перечень тем, рассматриваемых в данных пособиях, согласуется с тематико-ситуативным наполнением базового учебника «Глобус», дополняет и расширяет представленную в нем лингвострановедческую информацию. Перечислим основные темы в последовательности, предусмотренной календарным планом кафедры:

1 концентр. Украина. Государственное устройство. Государственные символы. Географическое положение. Административно-территориальное деление. Крупнейшие города. Имена выдающихся деятелей украинской науки и культуры (первичное представление).

Формулы речевого этикета.

2 концентр. Столицы государств и крупнейшие географические объекты. Государственные праздники в Украине. Система образования в Украине (начало). Выдающиеся деятели украинской и русской культуры, науки, спорта: А.С. Пушкин, Т.Г. Шевченко, Н.В. Гоголь, И.Е. Репин, В.Н. Каразин, О.К. Антонов, Н.М. Амосов, В.П. Семиноженко, Я. Клочкова, Владимир и Виталий Кличко.

Особенности речевого этикета, норм поведения в общественных местах.

Знакомство с русскими и украинскими пословицами, поговорками, фразеологизмами.

3 концентр. Экономика и промышленность Украины. Главные отрасли сельского хозяйства Украины. Современная украинская семья. Роль женщины в семье и обществе. Система высшего образования в Украине (продолжение). Выбор профессии.

Особенности речевого этикета, норм поведения. Знакомство с русскими и украинскими пословицами и поговорками (сравнительный анализ). Украинские народные праздники. Украинская кухня.

Как видим, основной удельный вес в данном тематическом каталоге, составляют лингвострановедческие сведения о стране пребывания иностранных студентов - Украине. Знакомство с ее национально-культурными особенностями происходит не только на наших учебных занятиях, но и в ходе проведения различных внеаудиторных мероприятий. Подтверждением тому могут служить разработанные на кафедре сценарии многочисленных лингвистических олимпиад по РКИ, которые, как правило, включают страноведческую викторину «Что я знаю об Украине?». Объектами контроля в данном случае выступают как фактические знания студентов, полученные из рекомендованных преподавателем источников, так и специфический языковой материал (безэквивалентная и фоновая лексика, антропонимы и топонимы), подлежащий активному усвоению в курсе РКИ на начальном и среднем этапах и представленный в базовом учебнике русского языка «Глобус».

Как известно, к числу языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики принадлежат также афоризмы и фразеологизмы, которые не только присутствуют в учебных материалах кафедры, но и часто встречаются в русской разговорной речи жителей Харькова, вызывая живой интерес у иностранцев. Отметим, что данные группы языковых средств на начальном этапе обучения подлежат преимущественно рецептивному усвоению, поскольку не могут быть переведены на русский язык дословно и требуют специальных приемов семантизации. Тем не менее уже во втором учебном семестре учащиеся должны усвоить определенный набор таких устойчивых выражений – уметь узнавать их в речевом материале,

воспринимать их на уровне понятия, эмоционально реагировать. Поэтому конкурсные задания на знание русских и украинских фразеологизмов, пословиц и поговорок традиционно включаются в устный тур факультетской лингвистической олимпиады. Интересно отметить, что в последние годы тема сравнительного анализа пословиц народов мира стала объектом ряда специальных исследований, которые провели иностранные учащиеся нашего факультета совместно с преподавателями-русистами при подготовке докладов на студенческую научно-практическую конференцию. Надо сказать, что такие доклады всегда вызывают живой отклик аудитории: ведь представленный в них языковой материал является квинт-эссенцией народной мудрости разных стран и народов, находится «на слуху», понятен и доступен на родном языке нашим студентам. Представленные же в докладах языковые параллели и аналогии с русскими и украинскими пословицами позволяют увидеть и наглядно продемонстрировать представителям разных народов и культур, что существуют общечеловеческие принципы морали, которые являются своеобразным нравственным ориентиром для украинцев и арабов, африканцев и китайцев, людей разных национальностей во всем мире. Так происходит диалог культур и его результат, несомненно, положителен.

Литература:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1990.
2. «Глобус»: Практический курс русского языка для начинающих изучать русский язык /Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. – Харьков: ХНАДУ, 2007.
3. Гура В.А. Украина и мы: Учебное пособие по чтению для иностранных студентов подготовительного факультета. – Харьков: ХГАДТУ, 2000.
4. Харьков. Первые шаги: Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов / Тараненко В.В., Солодова Л.Е. – Харьков: ХНАДУ, 2007.

Даниленко Л.В.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: ladadana17@gmail.com

**Активна візуалізація у процесі розвитку комунікативних навиків
(повідомлення про розташування предметів і об'єктів)
на заняттях української мови як іноземної**

Вивчення української мови іноземними студентами потребує активної мовленнєвої діяльності, візуалізації сприйняття матеріалу, дієвої участі у процесі спілкування, чіткого усвідомлення результату роботи. Комунікативний процес на занятті має бути цікавим і різноформатним. Потреби студентів не обмежуються аудиторною роботою, матеріалом підручника і компетентністю викладача. У вивченні чужої мови необхідним є безпосереднє занурення в цю мову, що якісно забезпечується використанням інтерактивних методів. Форми роботи цього аспекту постійно урізноманітнюються.

Пропонуємо один із варіантів інтерактивного заняття на тему «Як запросити інформацію і повідомити про розташування предметів» для студентів другого курсу англомовної форми навчання. Для зацікавлення процесом здобуття знань обирається відповідна локація, що знаходиться поза межами навчального приміщення, наприклад, парк. У нашому випадку, це улюблене місце прогулянок студентів – Вознесенівський парк, що знаходиться поряд з університетом. Тут на відкритій території з пагорбами, алеями, озером, панорамою Дніпра і острова Хортиці представлено сучасний ландшафтний дизайн із цікавими об'єктами: каскадом фонтанів, тематичними галявинами, скульптурами, пам'ятником князю Святославу Ігоровичу, альтанкою, містком через озеро тощо.

Для роботи студентам пропонуються зручні планшети, ручки, робочі аркуші з лексичним мінімумом знайомих і нових слів – назв об'єктів парку:

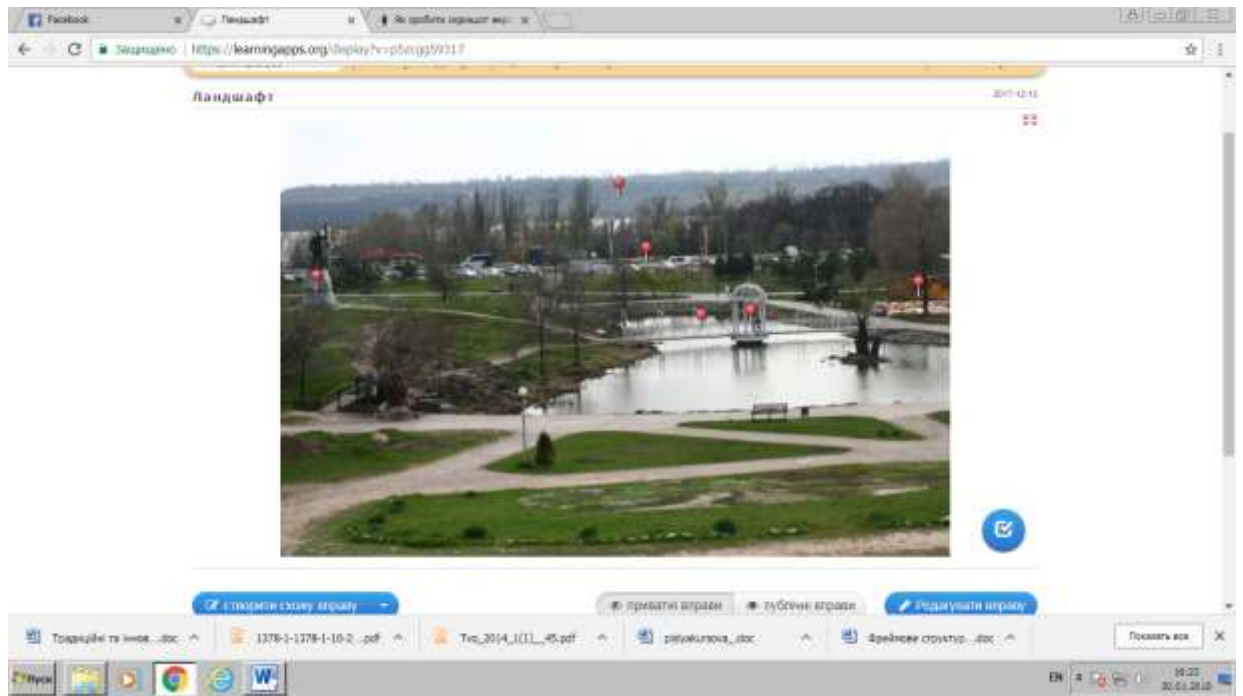
сходи, каскад фонтанів, алея, стежка, ліхтар, пам'ятник (монумент), озеро, альтанка, місток, галявина, квіти, куц, дерево, сквер, лавка. На початковому етапі роботи студенти усно утворюють форми множини цих слів та добирають до них відповідні прикметники, що актуалізує раніше набуті уміння.

Під час прогулянки парком викладач називає позначені об'єкти, а студенти фіксують переклад або ж відтворюють назви у вигляді ілюстрацій. У процесі такого лексичного наповнення пропонується поєднання іменників (назв частин території) з прийменниками: *біля, обабіч, попереду, праворуч, ліворуч, позаду, навпроти, посеред, навколо, край, недалеко від.* Викладач демонструє розташування об'єктів по відношенню один до одного (*альтанка знаходиться посеред мосту; пагорб розташований попереду озера; обабіч алеї квіти; край галявини атракціони*), Студенти роблять відповідні записи і повторюють уголос ці фрази. Важливим є акцентування уваги на утворенні форми родового відмінка іменників.

Наступний етап роботи – інтерактивне моделювання подібних форм. Одні мовці ставлять запитання: де знаходиться щось (пам'ятник, лавка, ліхтарі тощо), а інші відповідають. Далі пропонується проведення студентами міні-екскурсії з використанням речень на позначення розташування об'єктів на території парку.

На таку роботу відводиться частина заняття, закріплення набутих знань продовжується в аудиторії. Окрім традиційних форм (читання текстів, діалогічне мовлення), виконуються інтерактивні завдання, а саме, створення повідомлень про екстер'єр за допомогою карток із зображенням певних об'єктів (магазин, університет, банк, аптека, парк, вокзал тощо). Розкладаючи картки на столі, студенти конструюють динамічний план умовної території і коментують його.

Для домашнього завдання пропонується виконання інтерактивної вправи в ресурсі [LearningApps.org](https://www.learningapps.org/), де потрібно обрати правильний варіант на позначення розташування об'єктів знайомої території.



За результатами роботи іноземні студенти використовують набуті знання на наступних заняттях з теми «Повідомлення про місце розташування об'єктів і предметів». У подальшому вони залучаються до створення та коментування ілюстрацій або плакатів «Мoje місто», «Моя вулиця», «Наш університет» тощо з використанням словесних моделей на позначення простору.

Візуалізація навчального матеріалу та активізація процесу отримання знань якісно розширює словниковий запас студентів, покращує їхні комунікативні здібності, а також забезпечує впевненість у просторовому переміщенні в місті. Інноваційний підхід до навчання забезпечує плідну роботу, доброзичливу атмосферу і мотивує іноземних студентів до використання української мови в різних сферах життя.

Сучасні форми студіювання української мови як іноземної перспективні і потребують глибокого науково-методичного вивчення.

Джитова Л.П., Шачнева Е.Ю.
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Россия
e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Формы организации творческих проектов на уроках химии

Школа – важный этап жизни всех людей, в современном мире. Именно в школе закладываются фундаментальные знания об окружающем нас мире. А главное, в школе формируются многие личностные качества учащихся, их интересы и мировоззрение. Одна из актуальных проблем в обучении детей младшего школьного и подросткового возрастов – это отсутствие у них интереса к предметам и учебному процессу в целом. Многие педагоги, задаются вопросом: как привить детям интерес к знаниям и повысить их учебную деятельность, так как на самом деле, число школьников заинтересованных в получении качественных знаний в наше время мало. Привить интерес к научным исследованиям может применение проектного обучения, в основе организации которого лежит одна из личностно ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленная на решение задачи учебного проекта. Большое значение имеет отношение как педагога, так и учащегося к проекту [1-4]. Так учебный проект с точки зрения учащегося – это возможность делать что-то интересное самостоятельно, в группе или самому, максимально используя свои возможности; это деятельность, позволяющая проявить себя, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу и показать публично достигнутый результат. Важна и точка зрения педагога. Учебный проект с его точки зрения – это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать следующие компетентности старшеклассника, такие

как анализ проблемного поля проекта, формулировка проблемы исследования, планирование деятельности, анализ успешности и результативности, презентация деятельности. С этими проблемами ежедневно сталкиваются учителя в школах. Каждый пытается убедить учащихся, что его предмет очень важен, полезен и интересен. Существует множество способов разнообразить уроки химии и сделать их более интересным и познавательным. Нужно максимально вовлечь учащихся в активную деятельность на уроке, а основой эмоционального тона на нем должна быть не развлекательность, а занимательность и интересность. Так же у учащихся должны формироваться, умения устанавливать связи между реально наблюдаемыми химическими явлениями и процессами, происходящими в микромире, объяснять причины многообразия веществ, зависимость их свойств от состава и строения, а также зависимость применения веществ от их свойств. Такое многообразие тем нужно донести до наших школьников, чтобы они понимали суть поставленных задач и оставались заинтересованными в изучении химии. Перед планированием учебного занятия, необходимо учитывать возрастной период учащихся. Курс химии в школах обычно вводят с 7 или 8 класса, а это примерно подростки от тринадцати лет. В таком возрасте формируется система представления о себе как не о ребенке, реформируется чувство взрослости. А значит, ученикам 8-9 классов будет интереснее работать в команде. На уроках с такими подростками можно использовать такие игровые ситуации, как урок-конференция, урок-КВН, ролевые игры и сценки. Конечно же, групповая работа с реактивами над химическими опытами является лучшим проведением занятия, и намного лучше закрепит знания о химических веществах и процессах. В 10-11 классах при работе со старшими подростками, необходимо провести плавный переход от командных проектов к индивидуальным, так у подростков, в таком возрасте, происходит изменение ценностных ориентиров, центром его мировоззрения становится он сам, его индивидуальные качества, саморазвитие. В такой период велика роль учителя, так как старшие подростки чаще всего находят себе в пример старшего соратника, профессионала. Лучшими формами учебных

проектов для них будут являться уроки-конференции, семинары, презентации, работа над научными статьями и тому подобное. Так же можно использовать межпредметные связи и как следствие межпредметную координацию учебного материала, так как за последние годы в химии уделяется все больше внимания проблеме взаимосвязей между живым и неживым. Такие межпредметные связи целесообразны на всех этапах обучения химии и рассматриваются как принципы усвоения, захватывании цели и задачи обучения различным учебным предметам. Очевидно, что рассмотренные вопросы – это только ориентиры для педагогического творчества. Готовить на уроке творчески активную личность, заинтересованную во все более самостоятельном познании предмета, можно, но для этого необходимо изменить и отношение учителя к смыслу его учебной деятельности.

Литература:

1. Безруких М.М. Возрастная физиология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д. А. Фарбер // АСАДЕМА, Москва, 2002.
2. Гара Н.Н. Настольная книга учителя химии: справочно-методическое пособие / Н.Н. Гара, Р.Г. Иванова, А.А. Каверина // Астрель, Москва, 2007.
3. Слостёнин В.А. Педагогика: учебное пособие для высших образовательных учреждений / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // АСАДЕМА, 7-е издание, Москва, 2002.
4. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт основного общего образования. № 1897 // от 17.12.2010г
© Л.П. Джитава, Е.Ю. Шачнева, 2018

*Джуманиязова Д., Абдуллаева Г., Гараева А.,
Веллеков М., Шачнева Е.Ю.*
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Россия
Туркменистан
e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Деятельность учителя и учащихся на разных стадиях работы над проектом

Деятельность любого преподавателя можно разделить на определенные стадии. Опишем наиболее часто встречающиеся из них [1-4].

Стадии	Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<i>Погружение в проект. Проблематизация, разработка проектного задания</i>		
Выбор проблемы (темы) проекта Поиск проблемы Выбор и обоснование проекта	Отбирает возможные темы и предлагает обучающимся Предлагает обучающимся отобрать тему проекта Участвует в обсуждении	Принятие решения по теме Совместно с преподавателем отбирает темы Самостоятельный подбор темы
Анализ будущей деятельности Выделение подтем в теме проекта	Предварительно выделяет подтемы Вместе с обучающимся обсуждает работу	Каждый выбирает подтему Активное обсуждение вариантов подтем. Выбор темы
Формирование творческих групп	Проводит организационную работу по объединению в группы	Разбиваются на малые группы
<i>Разработка проекта</i>		
Подготовка материалов к исследовательской работе (вопросы, задания, литература)	Распределяет степень участия в зависимости от возраста	Определение возможных трудностей в работе
Планирование технологического	Консультирует, координирует	Поиск информации

процесса	работу	
Определение результатов проекта	Обсуждает, контролирует	Обсуждают и представляют результаты исследования
<i>Технологическая стадия</i>		
Организация рабочего места	Следит за соблюдением трудовой и технологической дисциплины, культуры труда	Исследовательская, творческая и информационная деятельности
Выполнение технологических действий		
Моделирование		
<i>Заключительная стадия (презентация и оценка результатов)</i>		
Оформление результатов	Консультирует, координирует работу групп	Оформление результатов деятельности
Защита, презентация результатов	Организация экспертизы проектов	Презентация результатов работы
Оценка процесса в целом	Оценка деятельность	Самооценка результатов

Описываемые стадии работы над проектом позволяют не только усовершенствовать проект, но и наиболее эффективно его презентовать.

Литература:

1. Гузеев В.В. Метод проектов как частный случай интегративной технологии обучения // Директоршколы. – 1995. – № 6. – С. 39-47.
2. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М., 1996. – С. 8.
3. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Народноеобразование. – 2000. – № 7. – С. 151-157.
4. Пахомова Н.Ю. Учебные проекты: его возможности. // Учитель. - № 4. – 2000. – С. 52-55.

© Джуманиязова Д., Абдуллаева Г., Гараева А., Веллеков М., Шачнева Е.Ю., 2018

Доценко Т.Г.

*Харьковский национальный автомобильно-
дорожный университет*

г. Харьков, Украина

e-mail: dotsencot7@gmail.com

О дополнениях к комплексу мультимедийных авторских программ на тему «Глаголы движения»

В статье «О комплексе мультимедийных авторских программ на тему «Глаголы движения» в процессе преподавания РКИ на начальном этапе обучения», представленной на XII Международной научно-практической конференции ХНАДУ «Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов» (октябрь 2017 г.), мы рассказывали о завершении основной версии заявленного комплекса, который был создан на кафедре филологии ХНАДУ в последнее время. В этот комплекс (разработанный с помощью визуального редактора PowerPoint) вошли 5 программ, которые позволяют последовательно, методически выверенно презентовать (или обобщить) на занятиях РКИ глаголы движения семантического ядра (*идти – ехать*) и так называемые глаголы периферийного ряда (*бежать, лететь* и др.). В этих программах рассмотрены глаголы однонаправленные и ненаправленные, несовершенного и совершенного видов, бесприставочные и приставочные.

Основное содержание комплекса возможно дополнить некоторыми материалами. Во-первых, это относится к **расширению круга приставок** (в основной версии представлены 12 префиксов: *в-, вы-, при-, у-, пере-, об-, по-, про-, под-, от-, до-, за-*), а также значений уже рассмотренных данных морфем. Например, достаточно часто употребляемой является приставка *с- (со-)* со значением однократности движения (*сходить, съездить* и т.д.) и с пространственным значением движения сверху вниз (*сбежать с горы, сойти*

со сцены). Данная приставка, кроме этого, сочетаясь с постфиксом *-ся*, может обозначать движение, направленное с разных мест в одно место (*В Украину съехались студенты из разных стран*). После усвоения глаголов с этой приставкой будет логично познакомить учащихся с антонимичными им глаголами с приставкой *раз-* (*рас-*, *разо-*) и постфиксом *-ся*, обозначающими направленное движение из одного места в разные стороны: *В конце учебного года иностранные студенты разъехались в свои родные страны*. Целесообразно познакомить студентов и с приставкой *вз-* (*вс-*, *взо-*), которая имеет значение движения вверх: *Птицы взлетели в небо. Мы быстро взошли на пятый этаж*. Думаем, что стоит расширить и круг значений уже представленной в основном варианте приставки *про-*, которая обозначает движение не только вдоль и мимо объекта, но и движение через, сквозь объект (*Мы прошли через площадь и вышли на проспект Науки*) или значение ошибочного действия (*Мы с друзьями проехали свою остановку*). Такой ряд приставок и их значений можно продолжить. Знание семантики приставок интенсифицирует процесс накопления активного словаря студентов, а значит, расширяет их речевые возможности.

Разумеется, преподаватель всегда сталкивается с проблемой недостатка времени для расширения учебного материала. Но иметь в арсенале дополнительные разработки всегда полезно, в том числе для того, чтобы иметь возможность ответить на различные вопросы наших студентов по данной теме.

Во-вторых, причиной создания дополнительных материалов к основной версии комплекса может послужить следующее: **глаголы движения** интересны тем, что многие из них широко употребляются **в переносном значении**. Но эта их особенность создаёт определённые трудности при обучении и разработке соответственных методических систем, так как глаголы движения, употребляющиеся в переносном значении, в основном не соответствуют своей первоначальной семантике. Возможно, поэтому большая часть пособий, методических статей и практических упражнений даёт рекомендации по работе над глаголами движения в прямом, основном, значении. Между тем, без знания

таких сочетаний невозможно общение на изучаемом языке, выражение мыслей на нём.

В основной версии нашего комплекса (в программах №1 и №2) мы уже уделили некоторое внимание этой работе, рассматривая примеры 1) с глаголом *идти*, где его переносное значение не очень удалено от первоначального, прямого значения (*снег идёт, урок идёт, время идёт* и др.) и 2) с глаголом *вести* (*вести машину, вести экскурсию* и др.). Работу над усвоением иностранными студентами глаголов движения в переносном значении надо продолжать и углублять. Тем более что на вооружении у компьютера есть тот визуальный инструментарий, который упрощает такое усвоение. Мотивацией для таких разработок является также то, что многие устойчивые выражения с изучаемыми глаголами движения могут быть просто на слуху у наших учащихся, такие как: *прийти к выводу, подойти к теме (к вопросу), приводить примеры, переходить к другому вопросу, войти в историю, выйти замуж, уходить в себя, приходиться в себя, прийти на помощь, проводить дискуссию, перенести собрание, уносить ноги, пробежать глазами, время пролетело* и др. Бесспорно, такая работа требует определённой систематизации, тщательности в рассмотрении и объяснении.

Приступая к работе с глаголами движения в переносном значении, надо хорошо изучить и затем при создании электронных материалов иметь в виду их определённые особенности. Например, глаголы движения *идти* – *ходить* при употреблении в переносном смысле не образуют параллельных конструкций, и образность возникает, как правило, только на основе одного из двух этих глаголов. Приведём примеры. Глагол *идти* образует словосочетания с существительными *жизнь, время, дни, годы; урок, экзамен, собрание; разговор, дискуссия; концерт, шоу, спектакль, фильм, матч; война*. А глагол *ходить* сочетается с существительными другого лексического ряда: *одежда (куртка, костюм, джинсы и др.), обувь (кроссовки, туфли и др.), очки – ходить в джинсах, в кроссовках, в очках*. Есть существительные, которые сочетаются с обоими глаголами (*идти и ходить*), но таких немного: *часы, виды*

общественного транспорта (*часы идут – часы ходят, идёт трамвай – трамваи ходят* и т.д.). Пара глаголов *вести – водить* тоже практически не даёт параллельных конструкций (исключение составляют словосочетания с названиями транспортных средств). У глаголов *нести – носить* свои особенности: сочетания глагола *нести* с существительными, обозначающими названия одежды, имеют прямое значение, а сочетания глагола *носить* с теми же существительными – переносное: *она несёт куртку в химчистку – она всегда зимой носит эту куртку; он несёт новые часы из оптики – он всегда на уроке носит очки*. И ещё подчеркнём следующее наблюдение: если бесприставочные глаголы движения образуют большое количество словосочетаний в переносном значении, то и соответственные приставочные глаголы широко употребляются в переносном значении. Покажем это на примере глагола *идти*: *прийти к результату, войти в историю, выйти замуж, подойти к теме, перейти к другому вопросу, отойти от плана, пойти по другому пути, пройти по конкурсу* и др. А бесприставочные глаголы *лететь, бежать, ехать, плыть* встречаются в переносном значении гораздо меньше, чем глагол *идти*, и соответственные им приставочные глаголы употребляются преимущественно в прямом значении. Глаголы *лететь – летать* употребляются в переносном значении с существительными *годы, дни, месяцы, недели* и др., обозначающими отрезки времени, при этом чаще всего с глаголом употребляется приставка *про-*, которая придаёт выражению значение результативности: *годы пролетели, лето пролетело, каникулы пролетают*. Глагол *бежать* в переносном значении употребляется с существительными, тоже обозначающими отрезки времени, и не только: *дни, минуты, годы, время; ручьи, река (бегут дни, бежит река)*. В переносном значении этот глагол употребляется с приставками *про-, у-, с-*, которые также придают ему значение результативности: *лето пробежало, молоко убежало (сбежало)*. Глагол *бегать* употребляется в переносном значении в словосочетании *глаза бегают*. Глагол *плыть* в переносном смысле употребляется в сочетании *плыть по течению*, а глагол *плавать* – в выражениях *плавать на экзамене, плавать по всем*

предметам. Круг вопросов употребления глаголов движения в переносном смысле достаточно широк, и его интересно изучать, но в работе с иностранными студентами довузовского этапа подготовки нужно выбрать определённый круг таких выражений (своеобразный минимум), хорошо проработать детали в создаваемых электронных материалах и добиваться результативного использования их в активном словаре учащихся.

И третье. Наглядность, обеспеченная возможностями компьютера, обеспечивает и большую результативность усвоения изучаемого материала благодаря, во-первых, зрительному каналу восприятия. Эту результативность можно усилить эмоциональной составляющей через **занимательные материалы**. Продуманно использованные, таковые всегда направлены на развитие речевой активности учащихся, а именно: развиваются речевые навыки, память, мышление. Благодаря их использованию на занятии возникает положительная психологическая атмосфера, которая держит интерес, внимание студентов и в итоге существенно усиливает мотивацию изучения русского языка. Примерами занимательных материалов могут явиться небольшие рассказы из серии «Это интересно», шутки, анекдоты, загадки, в которых широко используются глаголы движения. В наших программах они должны быть щедро проиллюстрированы, необходимо максимально применить и возможности анимации, схемы, показывающие характер движения. На экранах также можно изображать кроссворды, в которых, например, ответами будут служить отгадки на загадки с глаголами движения. (Разумеется, необходимо использовать не очень сложные тексты, с частотно употребляемыми, знакомыми для студентов словами – такие можно найти.)

Думаем, что дополнения к основной версии комплекса авторских электронных материалов на тему «Глаголы движения» – работа нужная и интересная.

Литература:

1. Бабаханян М.Г. Изучаем русские глаголы движения / Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/неродного. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2015, 102 с.

2. Барыкина А.Н., Добровольская В.В. Изучаем глагольные приставки [Текст]: учебное пособие. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011. – 252 с.

3. Муравьева Л.С. Глаголы движения в русском языке : для говорящих на английском языке. – 5-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 238 с.

*Дубровина С. Н.
Белорусская государственная
сельскохозяйственная академия
г. Горки, Республика Беларусь
e-mail: rsn.09@mail.ru*

Эффективность использования смешанной формы обучения иностранным языкам

Современная методика выделяет ряд ключевых форм обучения. Это аудиторное обучение, предполагающее непосредственный контакт учащегося и обучающего; кейс-обучение, ориентированное на самостоятельную работу обучающихся, обеспеченное набором необходимых дидактических средств; обучение по сетям (e-learning), организуемое с помощью инструментальной среды, и т. д.

В переводе с английского языка “blended learning” означает “смешанное обучение”. Это система обучения, которая совмещает в себе элементы и подходы преподавания в аудитории, автономного и дистанционного обучения. Суть смешанной формы заключается в том, что образовательные Интернет-технологии используются в качестве поддержки традиционного очного образования.

Структура смешанного обучения включает в себя четыре основных составляющих: e-learning, т.е. обучение в Интернете, работа на компьютере с использованием интерактивных программ; самостоятельная работа – изучение грамматического материала, работа с текстами, словарем, развитие навыка восприятия на слух (аудио-, видеоресурсы); работа с преподавателем – индивидуальная и групповая работа под руководством преподавателя, практика

общения и отработка изученного материала; коучинг – режим личных консультаций с преподавателем (телефон, e-mail).

Занятия в смешанном курсе можно представить в виде трёх циклов работы (обучения) – работа «до», работа «во время» и работа «после». Первый цикл обучения проходит в дистанционной форме. Студенты изучают теоретический материал, формируют базовые знания по тематике. В качестве подготовки используется определённое задание. Работа «во время» является синхронной — практические занятия и консультации — и требует подготовки и осмысления. Во время этого цикла преподаватель обсуждает задания студентов и их вопросы по теме, а также объясняет новую тему. По окончании занятия проводится закрепление и проверка полученных знаний при помощи тестов, вопросов или практических заданий. Последний цикл посвящен закреплению нового материала — выполнение домашнего задания, проекта и т.д. Учащиеся возвращаются к самостоятельному обучению: применяют все полученные знания на практике через интерактивные компоненты курса, выполняют задания, общаются между собой через средства виртуальных коммуникаций.

Все три цикла повторяются неоднократно в течение одного курса или семестра обучения. Студенты учатся целенаправленно, не теряя времени на обсуждение и прослушивание ненужной или известной информации. Более того, если студенты в состоянии самостоятельно подготовиться к очередному занятию, то сами занятия становятся более интересными, так как появляется больше времени для практики, дискуссий и выполнения проектов.

Преимущества смешанного обучения, в первую очередь, заключаются в сочетании самостоятельного обучения с обучением в аудитории и дистанционным обучением. Это позволяет не только восполнить недостаток личного общения, но и учитывать все существующие стили обучения. То есть при смешанном обучении успехов могут достичь и те слушатели, которые лучше учатся самостоятельно, и те, которые лучше учатся со слов преподавателя.

Естественно, как и любая модель обучения, смешанная модель имеет свои недостатки. Наиболее характерный недостаток для данной модели – это необходимость детально прописать, что, как и когда будут делать учащиеся. Иначе есть риск получить в аудитории группу с совершенно разным уровнем знаний и низкий рейтинг завершения курса, так как большинство студентов ориентируется только на очное мероприятие, тем самым не получив большого объема знаний.

Смешанное обучение становится все более популярным, ведь эту методику можно применить абсолютно к любой области знаний. Сегодня большинство западных компаний и учебных заведений активно используют эту модель в своей практике, регулярно проводя исследования, которые показывают только положительные аспекты сочетания традиционных и инновационных методов.

В последнее время не менее популярным становится изучение иностранных языков в Тандеме. Это форма открытого обучения, в котором люди с разными родными языками работают в парах. Цель Тандема – овладение родным языком своего партнера в ситуации реального или виртуального общения, знакомство с его личностью, культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по интересующим областям знаний. Метод Тандема является одним из путей формирования речевой компетенции. Важнейшими принципами, раскрывающими суть метода, являются принципы обоюдности и автономии. Первый предполагает, что каждый из участников Тандема получит одинаковую пользу от общения. Второй основывается на том, что каждый из партнеров несет ответственность за конечный результат.

В рамках данного обучения сочетаются традиционное (аудиторное) и виртуальное обучение на основе сетевых учебных курсов, то есть за «контактными» фазами следуют online-фазы. Такая форма объединяет преимущества обоих типов обучения. Это наличие прямых социальных контактов и, следовательно, развитие социальных компетенций при

традиционном обучении, а также гибкость и эффективность электронного обучения, развитие информационных компетенций в ходе online-фаз. Целью данной модели является совершенствование речевых навыков на коммуникативном и межкультурном уровне. В ходе учебного процесса происходит чередование не только виртуальных и реальных этапов работы в Тандеме, но и сам Тандем сменяется работой в одноязычных группах. На данном этапе уделяется особое внимание определенным грамматическим и лексикологическим вопросам и углубляется работа над языком. Кроме того, одноязычные этапы используются для организации двуязычных встреч – дискуссий на актуальные темы или программ академической мобильности.

Эффективность изучения иностранных языков в Тандеме зависит от совершенствования способностей к автономному обучению и того, как они используются в партнерстве. Основными преимуществами Тандема признаются интерактивность процесса обучения; удобства, связанные с возможностью работать над учебным материалом в удобное время и в любом месте, где можно выйти в Интернет; возможность синхронной и асинхронной коммуникации с преподавателем и другими обучающимися; возможность реализации нелинейных, гибких концепций обучения; индивидуализация процесса обучения (индивидуальный темп, задания по выбору, учет индивидуальных интересов и склонностей); мультимедийность процесса обучения; активность всех каналов восприятия информации благодаря мультимедийности; возможность сочетать индивидуальные и групповые формы работы; открытость процесса обучения.

Литература:

1. Андреев, А.А., Солдаткин, В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А.А.Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2002. – 168 с.
2. Тихомирова, Е.И. Очень простая оценка качества / Е.И. Тихомирова // E-Learning Word (Мир электронного обучения). – 2004. – № 3. – С. 25-28.
3. Шленов, Ю., Мосичева, И., Шестак, В. Непрерывное образование в России / Ю. Шленов, И. Мосичева, В. Шестак // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – С. 36-49.

Заплетина А.А., Чистотина А.В., Черемина Е.А., Шачнева Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

г. Астрахань, Россия

e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Способы развития и активизации творческой деятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе

Все чаще и чаще в словаре педагога все чаще применяются такие термины как проект, проектирование, проектная деятельность. С точки зрения профессиональных компетенций у каждого педагога имеются требования к тому как формируется проект, уметь выделить проблему, поставить цель, а также спланировать ход ее достижения. На основании всего вышесказанного возможно найти способ решения проблемы, проанализировать результат исследования. В области педагогики существует множество мнений о понятии «проект». Так в работах И.П. Тарасовой проект рассматривается как сумма пяти «П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестое – итоговое «П» – это портфолио проекта – это все рабочие материалы проекта» [1, 2].

В работах Н.Ю. Пахомовой метод проект рассматривается, как одна из лично ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики [3].

Выделяют также работы по организации проектирования, выполненные С. Дворецким [4], которые должны основываться на ряде психологических особенностей современной проектной деятельности: разделение процесса выполнения учебного проекта на отдельные этапы, выявление психолого-педагогических условий активизации учебной деятельности учащихся в

соответствии с особенностями каждого этапа, определение комплекса учебно-методических и программно-технических средств для проектирования.

В связи с чем, основными задачами активизации познавательной деятельности обучающихся, являются:

- возбуждение познавательного интереса учащихся к учению, положительного эмоционального отношения к изучаемому материалу, желания учиться, воспитание чувства долга и ответственности за учение;
- формирование и развитие системы знаний как основы учебных успехов;
- развитие умственной и особенно мыслительной активности как условия учебных и познавательных умений, познавательной самостоятельности учащихся;
- формирование и развитие системы умений и навыков учащихся, без которых не может быть самоорганизации их деятельности;
- усвоение приемов самообразования, самоконтроля, рациональной организации и культуры умственного труда учеников.

На основании этого выделяют следующие способы активизации познавательной деятельности учащихся:

- нетрадиционные формы занятий,
- игровые формы и методы обучения,
- переход в общении от монолога к диалогу,
- применение проблемного подхода,
- различные формы учебной работы учащихся.
- использование современных информационных технологий,
- применение разнообразных средств контроля (зачеты, диктанты, мини-экзамены, тесты, кроссворды и др.),
- написание творческих работ,
- внедрение авторских дидактических приёмов.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что каждый преподаватель должен находиться в поиске новых приемов активизации

деятельности в процессе обучения. Это позволит сделать любое занятие нетрадиционным, увлекательным, а также позволит увеличить интерес к предмету изучения, что способствует усилению знаний.

Литература:

1. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: Учебно-методическое пособие / Под ред. Ю.П. Дубенского. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.

2. Тарасова И.П. Метод проектов в образовательном учреждении // Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2004. № 12. 110 с.

3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

4. Дворецкий С. Формирование проектной культуры // Высшее образование в России. – 2003. - № 4. – С. 15-22.

© А.А. Заплетина, А.В. Чистотина, Е.А. Черемина, Е.Ю. Шачнева, 2018

Игнатова В.В.

Харьковский национальный университет

строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: vignatova594@gmail.com

Обучение языку специальности на довузовском этапе

Довузовский этап, являясь первой ступенью общей образовательной системы, предполагает как владение основами языка, так и владение языком с учетом профессиональной направленности.

Профессиональная направленность обучения русскому языку как иностранному (РКИ) реализуется в изучении научного стиля речи.

Многочисленные исследования (О.Д. Митрофановой, Е.И. Мотиной, Т.Б. Одинцовой и других) посвящены различным проблемам обучения научному стилю речи, однако все они адресованы вузовскому этапу обучения.

Наша статья посвящена некоторым актуальным вопросам обучения языку специальности на довузовском этапе.

Цель занятий по научному стилю речи состоит в формировании коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере и предполагает обучение общенаучной лексике, терминам и терминологической лексике соответствующего профиля обучения. Следует также остановиться на самом предмете изучения – научном стиле. Этот стиль является функциональным стилем речи литературного языка и имеет ряд особенностей: логическая последовательность изложения, упорядоченная система связи между частями высказывания, стремление авторов к точности, сжатости, однозначности при сохранении насыщенности содержания.

Строго говоря, на занятиях по научному стилю речи представлен его подстиль – научно-учебный.

Научно-учебный подстиль обслуживает процесс выработки и сохранения субъективно новых научных знаний. Владение этими знаниями необходимо студенту в общеобразовательном и в профессиональном плане.

К признакам научно-учебной речи следует отнести, прежде всего, то, что типичное для научной речи понятийное содержание дополняется уровнем представлений – образов действительности, имеющих чувственно-предметный, конкретный характер. Факт как разновидность знания становится не менее значимым компонентом содержания речи, чем понятие или закономерность. В тексте данный признак проявляется в большом количестве структурно-смысловых компонентов, представляющих пример и его пояснение.

Вторым специфическим признаком научно-учебных текстов является то, что в их содержании имеются инструктивные компоненты, а сами тексты включают формулировки различных правил и определений, обладающих объяснительной силой. Эти структурно-смысловые компоненты организуют деятельность, которую студент осуществляет на основе полученных из текста знаний. Дидактическая направленность, инструктивность содержания

обуславливает наличие в научно-учебном тексте не только определенных структурно-смысловых компонентов, но и определенной лексики, слов с дидактической семантикой: запомните, обратите внимание, повторите пройденное.

К особенностям научно-учебной речи необходимо отнести и подчеркнутую диалогичность. Она может выражаться с помощью различных средств: местоимений, глагольных форм, вопросительных предложений, диалогических единств и т. д. Диалогичность проявляется и в том, что в учебных текстах процесс познания не только является компонентом содержания, но и выражается внешне, в определенном функционально-смысловом типе речи – рассуждении. И наличие в тексте сверхфразовых единств, построенных по данному типу, и отнесенность всего текста (с точки зрения его функционально-смыслового типа) к рассуждению позволяют выразить если не конкретный метод, то путь, процесс получения знания. Объяснительный монолог преподавателя – наиболее актуален для жанра научно-учебной речи.

Обучение иностранцев научному стилю речи происходит с учетом важнейшего лингвометодического принципа — принципа межпредметной координации и преемственности этапов обучения.

Находит поддержку концепция О. В. Дороховой, Г. И. Кутузовой, С. Н. Погодина, В. В. Стародуб, А. И. Сурыгина, суть которой заключается в следующем: на подготовительных факультетах должно происходить обучение профильным предметам через русский язык, а русскому языку — через язык изучаемых предметов. Даже когда иностранные учащиеся в достаточной мере знают содержательную сторону изучаемых дисциплин, им еще предстоит изучить лексико-терминологический аппарат, без чего невозможно дальнейшее обучение в вузе. На довузовском этапе иностранцев необходимо учить не столько дисциплине, сколько языку дисциплины, а на последующих курсах «дисциплине, но, безусловно, с учетом знаний студентов о языке и сформированных у них речевых навыков» [5, с. 19].

Анализ учебного процесса показывает, что преподаватели русского языка на занятиях по научному стилю речи используют практически те же методы работы, что и на занятиях по нейтральному стилю речи, не делают различий при семантизации слов, обозначающих быденные, житейские понятия и научные понятия, уровень сформированности которых у студентов различен.

Практика показывает, что даже наиболее употребительные понятия, такие как клетка, организм, ядро, обмен веществ, свойство, процесс, среда и др., в полной мере не сформированы, у учащихся не сложились смысловые связи между понятиями. Они имеют лишь смутное представление о том, какие смыслы могут выражать данные понятия и в каких контекстах. Очевидно, что если субъект не знает, что он хочет сказать, то никакие языковые средства не помогут, поскольку, как известно, осмысленная речевая деятельность невозможна без мышления. Очевидно, что подход к проблеме обучения языку науки на довузовском этапе должен быть не только лингвистическим, но и общенаучным, общепедагогическим. Такой подход позволяет увидеть язык науки как взаимосвязанную систему научных понятий, которая должна стать важнейшим конструктом содержания обучения [5, с.23].

В содержание учебных материалов должна входить система заданий, которая развивает и формирует общенаучные и наиболее употребительные профессиональные понятия: выделение существенных и второстепенных признаков, толкование понятий, формулировка определений, приведение примеров, выделение видовых, родовых понятий и др. При данном подходе возможна реализация функции языка науки как средства получения знаний, средства получения специальности.

Другая, на наш взгляд, задача, плохо решаемая в рамках традиционных подходов и методов, – управление процессом усвоения учащимися учебного материала и повышения их мотивации – непосредственно связана с психологическими аспектами образовательного процесса. Иностранцы

учащиеся, приезжающие на подготовительный факультет, все чаще проявляют низкий культурно-образовательный уровень, заниженные коммуникативные запросы, которые не соответствуют коммуникативным потребностям обучения на вузовском этапе. Можно сказать, что они не видят смысла в изучении нового для них предмета (научного стиля речи), не понимают его сущности, не осознают его роли в овладении будущей специальностью. Нередко профильные учебно-научные тексты не вызывают особого интереса. Содержательная сторона текстов знакома из общетеоретических курсов, а интерес к изучению языковых средств пропадает уже на стадии понимания. Очевидно, что в данных условиях необходим подход, в основе которого лежит взаимодействие психологических и дидактических концепций, возможность задействовать в образовательном процессе внутренние смысловые структуры личности, механизмы различных психологических проявлений, активизировать сознание, самопознание, самоактуализацию, саморегуляцию, а также развитие личностной сферы учащихся, повысить эффективность овладения учащимися учебно-профессиональной компетенцией. Таким подходом является личностно-смысловой подход [5,37].

Таким образом, становится очевидной роль мотивации, мотивационных стимулов, обеспечивающих успешное осуществление любой продуктивной деятельности. А. Н. Леонтьев назвал мотив, инициирующий деятельность и придающий ей смысл, ведущим, или смыслообразующим [4, 9]. Очевидно, что для эффективного изучения русского языка как иностранного и, в частности, научного стиля речи очень важно, чтобы у учащихся был не просто мотив, но смыслообразующий мотив к его изучению.

Таким образом, именно язык науки, его особый научный стиль речи является средством получения специальности иностранных учащихся, становится важнейшим конструктором образовательного процесса на подготовительном факультете, а приоритетной задачей занятий по научному стилю речи является подготовка обучаемых к восприятию на русском языке

учебной информации по общетеоретическим дисциплинам на последующем этапе обучения.

Литература:

1. Бессонова Н.Н., Игнатова В.В. и др. Практикум к изучению дисциплины «Русский язык как иностранный». Учимся читать тексты по специальности. Харьков, 2017. – 117 с.

2. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки [Текст] / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. - С. 13, 72.

3. Концепция преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин на этапе предвузовской подготовки иностранных студентов [Текст] / Дорохова О. В. [и др.] // Обучение иностранцев на современном этапе: проблемы и перспективы. - Волгоград: ВолгГТУ, 2003. - С. 19.

4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971. — 40 с.

5. Общая теория смысла. Психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Составители: И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. — М., «Кредо», 2014. — 429 с.

5. Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб, 2000. – С. 67.

Имашева М.Р., Нуруллаева Р.Э., Шачнева Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

г. Астрахань, Россия

Туркменистан

e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Требования к подготовке и оформлению презентации

Презентация – это документ или комплект документов, предназначенный для представления чего-либо (организации, проекта, продукта и т.п.) [1-6]. Основной целью презентации является способность донести до аудитории полноценную информацию об объекте презентации в удобной форме. Прежде чем приступать к подготовке презентации, необходимо определить целевую аудиторию и продолжительность выступления. От этого будет зависеть всё

построение презентации. Рассмотрим наиболее общие представления об этапах подготовки презентации. Вначале происходит составление плана презентации, выделение основных идей первого и второго уровня. Структура научной презентации аналогична структуре научной статьи:

- постановка задачи презентации;
- обсуждение проблемы исследования и известных ранее результатов;
- цели данной работы;
- условия и результаты экспериментов;
- критерии оценки презентации;
- основные результаты работы.

В связи с вышесказанным можно выделить следующие требования к оформлению презентации:

- соответствие содержания презентации основным целям и задачам работы;
- соблюдение правил орфографии, пунктуации и правил оформления текста;
- достоверность представленной информации;
- лаконичность текста на слайде;
- теоретическая завершенность;
- тематическое объединение элементов структуры;
- краткость изложения материала;
- максимальная информативность презентации;
- правильное расположение информации на слайде;
- качество и количество изображений должны соответствовать содержанию исследования;
- соответствие текстового формата для лучшей читаемости на фоне слайда презентации;
- использование единого стиля оформления;
- использование для фона слайда психологически комфортного тона;

- использование не более трех цветов на одном слайде;
- целесообразность и рациональность использования навигации.

При этом не нужно забывать о том, что презентация не должна быть монотонной и очень громоздкой, примерно 10-15 слайдов. На титульном слайде обычно указываются данные автора, название и выходные данные проекта. На итоговом слайде указывается перечень используемых литературных источников. В данной статье мы лишь попытались описать основные требования к оформлению презентации.

Литература:

1. Лэни Арредонто. Искусство деловой презентации / Пер. с англ. В. Звонарева и А. Виноградовой. – Челябинск.: Урал LTD. – 1998. – 519 с.
 2. Стив Мэндел. Навыки эффективной презентации. СПб.: Нева. – 2003. – 88 с.
 3. www.gomulina.orc.ru
 4. <http://sites.google.com/site/nmkinformatika10/>
 5. http://docs.google.com/Doc?id=dcrwjdpd_102gqsnqhd
 6. <http://www.openclass.ru/wiki-pages/31184>
- © М.Р. Имашева, Р.Э. Нуруллаева, Е.Ю. Шачнева, 2018

Кальниченко Н.М.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: Kalnichenko@ukr.net

Грінченко О.В.

Харківський національний університет міського господарства

Харків, Україна

e-mail: gepj156@ukr.net

Успішність оволодіння російською/ українською мовою як іноземною:

фактори зовнішні та внутрішні

Темою цього огляду є чинники, які позначаються на успішності опанування українською/ російською мовою як іноземною студентами

підготовчого факультету. Ця тема є актуальною як для методики викладання української/російської мови як іноземної, так і для педагогіки в цілому, оскільки саме виявлення чинників, що впливають на оволодіння студентом-іноземцем українською/російською мовою, дозволить знайти найвірнішу методику викладання, визначити мотивацію процесу і досягти бажаних результатів у навчанні мови. Добре відомо, що деякі студенти вивчають нову мову швидше й легше, ніж інші. Зрозуміло, що деякі студенти підготовчого відділення є успішні в силу своєї мотивації, упертої праці та наполегливості. Проте є й інші важливі фактори, що допомагають успішному засвоєнню мови, які значною мірою залежать від студента. Ці фактори, чия складна взаємодія визначає швидкість та легкість, з якими вивчається нова мова, можуть бути поділені на внутрішні та зовнішні. Матеріалом огляду стали, в першу чергу, спеціальні праці [4-6] чільних закордонних фахівців.

Зовнішні чинники – це ті, які характеризують конкретні обставини навчання мови.

Програма навчання та план навчального процесу: для студентів, які вивчають українську/російську мову як іноземну, як на підготовчому відділенні так і під час безпосереднього навчання за фахом, особливо важливо, щоб в цілому їхній навчальний досвід відповідав їхнім потребам. Менш імовірно, що вивчення мови дасть належний результат, якщо студенти повністю занурюються в основну програму фахового навчання без додаткової допомоги або, навпаки, не можуть навчатися азам фаху, доки не досягнуть певного рівня володіння мовою. Імплементация Болонської декларації 1999 року про європейський простір вищої освіти змусила науковців, що працюють у цій сфері, зосередити увагу на зміні парадигм більшості систем, яких стосувалася згадана декларація, що означало: перехід від навчання, орієнтованого на викладача/викладання до орієнтованого на студента/навчання, а також до освіти, що ґрунтується на освітніх цілях або компетентностях. З цієї точки зору, систематичні підходи до визначення змісту програми та плану навчального процесу виходять з інституційних та

соціальних контекстів, в яких має відбуватися підготовка майбутніх фахівців. Звідси визначаються і їхні цілі чи очікувані результати, враховуючи інформацію, одержану завдяки зворотному зв'язку з відповідною галуззю, для якої готують студентів, із суспільством загалом та з дисциплінами, включеними до складу плану навчального процесу. Ретельна увага має приділятися наявним ресурсам, а також характеристикам учасників навчального процесу: студентам і викладачам. Методичні прийоми з боку викладача та навчальні дії з боку студентів, розробляються з урахуванням досягнення встановлених цілей, визначається їх оптимальна послідовність і забезпечується їх координація як стосовно один одного, так і відносно оцінювання. Останнє включає не тільки визначення ступеня досягнення цілей, встановлених програмою навчання, але й ефективності функціонування самої програми з метою встановлення її аспектів, що потребують вдосконалення. За словами Роберта Кенона та Девіда Н'юбла, головною умовою складання ефективних програм навчання та планів навчального процесу є забезпечення методично обґрунтованих та логічних зв'язків між запланованими намірами (цілями), змістом та методами навчання (як з боку викладача, так і з боку студентів), а також оцінюванням студентів з урахуванням їх характеристик [2, с. 142–143]. Програма навчання та план навчального процесу, які ґрунтуються на компетентнісному підході, враховують не тільки чисто дисциплінарні міркування, а й загальні соціальний контекст і потреби. Тобто майбутній випускник, що спеціалізується в медицині чи економіці, буде не тільки лікарем чи бухгалтером, але й випускником вищого навчального закладу (рівень його компетентності є не нижчим, ніж у випускників, що спеціалізувалися в інших сферах) і громадянином з критичним мисленням.

Викладання: Очевидно, що деякі викладачі української/ російської мови як іноземної краще за інших забезпечують відповідний та ефективний навчальний процес для студентів у своїх аудиторіях. Ці студенти будуть досягати швидшого прогресу. Викладач мови, який не має відповідної

спеціалізації у викладанні української/ російської мови саме як іноземної і не опанував специфічною методикою навряд чи досягне успіху у викладанні. Те ж саме стосується і викладачів спеціальних предметів, таких як, наприклад, хімія чи географія, у ситуаціях навчання мови на підготовчому відділенні. Наприклад, викладач з природничих наук, який усвідомлює, що він теж відповідає за розвиток мовних навичок та вмінь і здійснює певне пристосування до обставин навчання, сприятиме краще мовному розвитку студентів.

Мотивація (зовнішня): Студенти, яких викладачі та батьки постійно та належним чином заохочують до навчання, як правило, встигають краще, ніж ті, кого мало заохочують або не заохочують взагалі.

Доступ до носіїв мови: Можливість спілкуватися з носіями мови, як у навчальній групі, так і за межами навчального закладу, є значною перевагою. Носії мови є взірцями у мовному плані і можуть забезпечити належний зворотній зв'язок. Зрозуміло, що студенти, які вивчають українську або російську мову як іноземну і які не мають широкого доступу до носіїв мови, швидше за все, матимуть повільніший прогрес, особливо в говорінні та аудіюванні.

Внутрішні чинники – це чинники, які залежать від окремо взятого студента, що вивчає українську/ російську мову як іноземну, що він їх приносить з собою у певну навчальну ситуацію.

На вивчення іноземної мови впливає **вік** того, хто її вивчає. Діти, які вже мають тверді навички грамотності на своїй рідній мові, начебто, знаходяться в найкращому становищі й ефективно опановують нову мову. Зі збільшенням віку мовні здібності слабшають, а пік припадає на вік 10-12 років. Умотивовані люди зрілого віку можуть також бути досить успішними в опануванні іноземною мовою, але зазвичай їм важко досягти таких вимови та інтонації, як у носіїв цієї мови.

Особистість: Прогрес у студентів-інтровертів, яким притаманна поведінка, більше пов'язана з комфортним усамітненням, внутрішніми

роздумами та переживаннями, або у непосидючих студентів, зазвичай, повільніший, особливо у розвитку усних навичок. Вони менш охоче користуються можливостями говорити іноземною мовою і не шукають такі можливості. А от студентів-екстравертів, які прагнуть до спілкування з людьми і до уваги з їхнього боку, які люблять публічно виступати й брати участь у масових заходах і вечірках, неминучі помилки не турбують. Саме тому вони охоче наважуватимуться і, таким чином, матимуть набагато більше практики.

Мотивація (внутрішня): Як було встановлено, внутрішня мотивація сильно співвідноситься з успіхами в навчанні. Зрозуміло, що студенти, яким подобається вивчати мову і які пишаються прогресом у її вивченні, будуть встигати краще за інших. У компетентнісному підході головним принципом контролю процесу навчання з боку студента є співвіднесення об'єктів контролю з очікуваними цілями [7]. Чимало навчальних закладів зараз переходять на підхід до підсумкового контролю за принципом «портфоліо», що застосовується в сучасній методиці навчання іноземних мов. Мовний портфель («портфоліо») – це документ, в якому студент фіксує свої досягнення і досвід в оволодінні нерідними мовами. Мовний портфель розуміється як пакет робочих матеріалів, які представляють той чи інший результат навчальної діяльності студента по оволодінню іноземною мовою, що дає йому та викладачеві можливість самостійно або спільно аналізувати й оцінювати обсяг роботи і спектр досягнень студента в царині вивчення мови і культури, динаміку оволодіння мовою, що вивчається в різних аспектах.

Зовнішня мотивація також є важливим чинником. Наприклад, студенти підготовчого факультету іноземних громадян, які прагнуть навчатися в університеті або хочуть спілкуватися з українським хлопцем чи дівчиною, мабуть, докладуть більших зусиль і, таким чином, досягнуть більшого прогресу.

Досвід. Студенти, які мають більші загальні знання та більший досвід міжкультурного спілкування, знаходяться в кращій позиції стосовно

вивчення іноземної мови, ніж ті, хто цих знань чи досвіду не мають. Наприклад, студент, який вже проживав у двох різних країнах і стикався з різними мовами та культурами, має міцнішу базу для вивчення ще однієї мови, ніж студент, який такого досвіду не мав.

Когнітивні здібності та інтелект. Загалом, схоже, що студенти, які мають кращі пізнавальні здібності (інтелект), досягають успіхів у опануванні іноземною мовою швидше. Інтелект тісно пов'язаний з іншими внутрішніми властивостями людини, такими як пам'ять, сприйняття, мова, увага, самосвідомість, самоконтроль, характер, творчість, інтуїція, і власне формується завдяки функціонуванню означених параметрів особистості. Деякі мовознавці вважають, що окремі студенти мають природну здатність до вивчення мов, яка у них є сильнішою, ніж в інших. Здібності до іноземних мов – це комплекс здібностей, що забезпечують оволодіння насамперед мовними механізмами (фонетика, граматики, лексика) та видами мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння та аудіювання). Розвиток мовних здібностей відбувається на основі накопичення мовленнєвого досвіду, в результаті діяльності і під впливом соціальних діянь. Джон Керол і Стенлі Сапон виділили чотири групи спеціальних когнітивних здібностей, що лежать в основі успішного засвоєння іноземної мови: а) здатність до фонетичного кодування, тобто сприйняття звуків іноземної мови та звукових форм слів і виразів, їх «кодування» в довготривалій пам'яті і відтворення в разі потреби; б) граматична чутливість, тобто, здатність сприймати граматичні відносини в іноземній мові і розуміти роль граматики в породженні та перекладі висловлювань і пропозицій; в) механічна асоціативна пам'ять, яка необхідна для засвоєння великої кількості довільних зв'язків між словами та їхніми значеннями, які необхідно засвоїти; г) індуктивна здатність, тобто здатність бачити і виводити правила, що керують формуванням патернів (схем-образів, що діють як уявлення-посередники, завдяки яким у режимі одночасності сприйняття і мислення виявляються закономірності, як вони існують в природі і суспільстві) стимулів [4, с. 531].

Таким чином, здатність до мови визначаються як мінімум рівнем когнітивних здібностей, вербального інтелекту, здібностей продуктивної і репродуктивної мовленнєвої діяльності. Фахівці з лінгводидактики називають фактори, які прямо або побічно свідчать про наявність здібностей до мови: здібності до співу і музичний слух; хороша пам'ять; швидкий природний темп мови; загальний розвиток мови (хороша дикція, вміння розповідати і переповідати, говорити довгими розгорнутими пропозиціями, швидка мовна реакція на питання); рівномірно розподілені здібності до математики, рідної мови та літератури як предметів навчання тощо [1].

Рідна мова: Перед студентами, які вивчають іноземну мову, що належить до тієї ж мовної сім'ї, що і їх рідна мова, загалом постає набагато простіша задача, ніж перед тими, чия мова належить до віддалених мов. Так, наприклад, болгарських чи іспанський студенти навчаться спілкуватися українською швидше, ніж китайський чи монгольський студенти, за умови того, що решта чинників однакові.

Висновок: Безперечно, врахування у навчальному процесі всіх чинників, що впливають на оволодіння українською/ російською мовою як іноземною, як внутрішніх так і зовнішніх сприятиме успішності студентів.

Література:

1. Игна О.Н. « Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам/ О.Н. Игна// Вестник ТГПУ. – 2012. – №10. – С. 109-113.
2. Cannon R.A Handbook for Teachers in Universities and Colleges/ Robert Cannon & David Newble. – London: Kogan Page, 2000. – 260 p.
3. Dörnyei Z. Motivational strategies in the language classroom/ Zoltan Dörnyei. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013. – 155 p.
4. Ellis R. Individual Differences in Second Language Learning/ Rod Ellis// A Handbook of Applied Linguistics/ Alan Davies and Catherine Elder (eds.). – Oxford: Blackwell Publishing, 2004. – P. 525 – 551..
5. Lightbown P. M. How Languages Are Learned/ Patsy M. Lightbown and Nina Spada. – Oxford: Oxford University Press, 2013. – 252 p.
6. Macaro E. Continuum Companion to Second Language Acquisition/ Ernesto Macaro. – London: Continuum, 2010. – 384 p.
7. Noels K. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory/ K. Noels, L. Pelletier, R. Clement and R. Valleran// Language Learning, 2000, vol. 50, P. 57–85.

Kozka I.K.

Kharkiv National Medical University

Kharkiv, Ukraine

e-mail : iryna.kozka@gmail.com

The Genre of *Informative Leaflet* in Teaching Medical Students

Medical students should be taught how to characterize, define and identify different diseases in an oral form and in writing. They should be aware of norms of a text organization which will help them present the causes, course and treatment of various illnesses. This task is implemented by mastering a genre of *informative leaflet* for patients, which is commonly used in different course-books for the students who study medicine. The researchers use the word *informative* as a constituent of the general names of genres [1;4]. Genre analysis is now the dominant approach to text analysis in ESP (English for Specific Purposes) [2,7]. The key feature of ESP is to investigate how oral and written texts work [3; 17].

There are different definitions of a genre [2, 7]. J Harmer identifies a genre as ‘ a type of written organization and layout (such as an advertisement, a letter, a poem, a magazine article, etc.) which will be instantly recognized for what it is by members of a discourse community – that is any group of people who share the same language customs and norms’ [6,31]. The author also stresses the idea that textual success often depends on the familiarity of text organization for readers of the discourse community, however small or large that community might be and the students should be aware of the genre norms [6; 32]. J.M. Swales [7] and V.K. Bhatia [2] emphasize that the texts used in particular specialist environments, whether that be academic writing, business or other professional activity or wherever the ESP need lies, have particular characteristics that distinguish them from other texts.

Following the well-known CARS model (Creating a Research Space) proposed by J.M. Swales for the analysis of the introduction to a research article with its Moves and Steps (**Move 1.** Establishing a Territory. **Move 2.** Establishing a Niche. **Move 3.** Occupying the Niche) we may speak of a 3-moves model for the genre of an *informative leaflet* for patients. This model is based on the analysis of the texts for listening and reading about heart diseases within the topic ‘Heart diseases’ [5;74, 4;25]. We propose such Moves in *the informative leaflets* presented in the given course-book [5]: **Move 1.** The general characteristics of a disease. **Move 2.** Symptoms. **Move 3.** Treatment. It’s a written discourse and the writers may choose to omit any Move or change the order of Moves or Steps to suit the particular rhetorical purposes of the genre. Some Steps, for example, ‘Prognosis’ or ‘Risk factors’ are not obligatory. So, these components may be omitted [4;25]. **Move 1** is manifested by such phrases as ‘The disease occurs...’, ‘This leaves the body...’, ‘It causes...’, ‘Heart’s ventricles are unable to...’, ‘The problem usually starts ...’. **Move 2** is expressed by phrases: ‘The first sign of the disease is..’, ‘The common symptoms are..’. **Move 3** includes the examination to confirm the diagnosis and treatment itself. The common phrases here are: ‘The best way of diagnosing is by echocardiogram which is...’, ‘The main drugs that work on the heart are..’, ‘This reduces...’, ‘Pacemakers are...’. The words *heart failure, heartbeat, chamber, ventricle, irregular and steady rhythm, to pump, blood impulse* describe the notion of **heart**. Lexical items *to occur, to fail, short of something, to swell up, to damage, to reduce efficiency* describe the notion of **heart disease**.

So, we may summarize that these conclusions come from the analysis of medical texts. The genre of *informative leaflet* is often used in medical course-books. It contains the information for patients about the peculiar features of a disease, risk factors, signs and treatment.

References:

1. Тичина Н.В. Анотування та реферування англійського тексту. Annotating and Abstracting the English text: навч. – метод. посібник / Н.В. Тичина, О.О. Мартинчук; за ред.. Н.В. Тичини. – Харків: НТУ «ХП», 2016. – 204 с.

2. Bhatia V.K. Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings / V.K. Bhatia. -London: Longman, 1993.
3. Duddley – Evans T. Developments in English for Specific Purposes: a Multi-Disciplinary Approach / T. Duddley – Evans, M. J. St John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
4. Glendinning E. H. English in Medicine / E.H. Glendinning, B.A.S. Holmstrom. -Second edition. - Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 153 p.
5. Grice T. Oxford English for Careers. Nursing 2. Student’s Book / T. Grice, J. Greenan . – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 135 p.
6. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer.– Fourth edition. - Harlow: Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.
7. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings / J.M. Swales. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Коновальчук Н.О.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: nadia.konovalchuk@gmail.com

Налаштування на заняття як важливий елемент дистанційного заняття з УЯІ

У сучасному навчальному просторі дистанційна освіта набуває все більшого поширення. Тому назріває потреба розробки ефективних методів і прийомів дистанційного навчання або переробка й пристосування наявних методів до нової форми занять [1,2,3,4].

Налаштування на заняття є його важливою структурною складовою, хоча налаштування й займає незначну частину заняття, але здатне значно вплинути на успішність засвоєння матеріалу. Однак, розробляючи заняття, цим важливим елементом часто нехтують.

У роботах, присвячених налаштуванню, розглядається частіше робота з групами дошкільного та молодшого шкільного віку на традиційних заняттях, тоді як під час роботи зі старшою віковою групою налаштування на заняття

відіграє не менш важливу роль. То того ж налаштування на дистанційне заняття має низку особливостей, зумовлених відмінностями форми навчання.

Метою налаштування є створення позитивного емоційного настрою та подальше зосередження на предметі навчання.

Одним із засобів налаштування на заняття є привітання, що залишається актуальним і для дистанційної форми. Головною метою привітання є створення позитивного емоційного настрою а також підготовка мовленнєвого апарату до роботи. Але привітання на початку дистанційного заняття має свої особливості.

Форма відеоуроку та вебзаняття дає можливість уживати як вербальну так і невербальну систему знаків під час привітання. З невербальних знаків провідне місце відводиться посмішці та доброзичливим вітальним жестам. Слід запропонувати студентам привітатися теж і зробити паузу, давши їм на це час.

Під час занять іншої форми, привітання здійснюється іншими засобами, найчастіше у виді тексту. Але тут є свої засоби створення позитивного настрою. Так, використання анімації, вдало підібрана кольорова гамма, а саме використання "позитивних" кольорів (жовтогарячого, жовтого, рожевого тощо) здатні викликати позитивні емоції в студента [5].

Позитивний емоційний настрій сприяє успішному засвоєнню матеріалу. Для його створення доречно ввести спеціальні завдання. Такі завдання можуть не тільки створювати позитивний настрій, але й служити для повторення попереднього матеріалу, сприяти розвитку мовлення тощо. Наприклад, студентам можна запропонувати описати свій настрій на початку заняття за допомогою певних мовленнєвих конструкцій або обрати зі списку слів ті, що найбільш повно описують його емоційний стан на початку заняття. Слова можуть бути виділені різними кольорами, що додатково поліпшує настрій, а також розширює лексичний запас студента.

Ефективною є гра в асоціації [1], коли студенту пропонується назвати декілька позитивних асоціацій до певного слова або обрати зі списку.

Перед початком заняття можливе вживання жартівливих епіграфів, коротких гумористичних історій, невеличких віршиків з конструкціями й

лексикою уроку, тощо. Доречно проводити мовленнєву розминку, для якої теж варто обирати невеличкі позитивні віршики бажано з лексичної теми заняття, що не тільки містять слова з проблемними звуками, а й лексику й конструкції уроку, що сприятиме їх кращому засвоєнню.

Важливо, щоб ці вправи, як і привітання, стали обов'язковим ритуалом початку заняття. Добираючи матеріал для них слід пам'ятати, що такі завдання не повинні бути надто складними, адже їхня основна мета створити позитивний настрій і невимушеність, підготувати студента для подальшого сприйняття матеріалу.

По завершенні заняття варто проводити так звану "заминку". Заминка теж має важливе значення, адже дозволяє викладачу опрацювати результати заняття, забезпечує зворотній зв'язок зі студентами. Так, можна запропонувати студентам описати свій настрій наприкінці заняття й дати відповідь на запитання, що йому найбільш сподобалось, що він вважає найбільш корисним, на які питання він отримав відповідь, що викликало труднощі, яку інформацію він вважає зайвою тощо. Таких запитань не повинно бути багато (не більше 5-6), але вони мають бути досить конкретними. Можливо виділяти певні запитання й відповідь різними кольорами, залежно від їхнього значення. Так запитання й відповіді про позитивні наслідки заняття можливо виділити жовтогарячим кольором, оскільки він викликає (а у даному випадку закріплює) позитивні асоціації, проблемні – синім (для заспокоєння й налаштування на розміркування й аналіз, але не на негатив) тощо [5]. Відчуття важливості власної думки заохочує студентів до подальшої співпраці, робить їх активними учасниками навчального процесу, а не пасивними реципієнтами, а викладачу дозволяє поліпшити ефективність занять, проаналізувати, які завдання та форми студенти вважають найбільш корисними, а які зайвими.

Прощання теж має велике значення. Тут також доцільно вживання анімації, жартівливих малюнків, музичного та звукового супроводження тощо. Під час прощання варто побажати студенту успіхів, запросити до наступного заняття та проанонсувати подальший матеріал. Адже від цього залежить, з яким

настроєм повернеться студент до наступних занять, викликає зацікавленість до подальшого навчання.

Отже, налаштування на заняття є важливою його складовою. Водночас налаштування на заняття, що проводиться дистанційно, має свої особливості й прийоми та засоби, зумовлені специфікою форми. Важливими засобами налаштування є привітання, різноманітні ритуалізовані ігри та завдання, прощання.

Література:

1. Губарева В. А. Психологические игры и речевые настройки для дошкольников. / В. А. Губарева // Дошкольное образование - Первое сентября. - N11 (361), 1- 2015. – 64 с. – С.24-27.
2. Мирошниченко О. Психологічне налаштування на заняття. Діагностування дикції // <https://studfiles.net/preview/2041029/page:17>
3. Катаева Светлана. Ю., Соболева Л. В. Приемы психологического настроения на урок // <http://xn--i1abbnckbmcl9fb.xn>
4. Добірка ритуалів початку та закінчення занять в дошкільному закладі // <http://garmony.mk.ua/articles/dobirka-ritualiv-pochatku-ta-zakinchennya-zanyat-v-doskilnomu-navchalnomu-zakladi.html>
5. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений / А.М. Эткинд // Общая психодиагностика. - М., 1987. - С. 221-227.

Копыткова Т.

Kharkov National Automobile

And Highway University

Kharkov, Ukraine

e-mail: t_kop@ukr.net

On the issue to create the computer versions of textbooks at the initial stage

The opportunities provided by the present information technologies are so significant to intensify the language teaching process, its individualization and orientation to a real communication that the use of the computers is an integral part of the educational process.

The terms "training program" and "computer tutorial" are used to designate the software products specifically designed for use with the purpose of training – regardless of the subject, volume of the material being studied, structure and other indicators – both technical and methodological plans containing instructional computer tasks. The contradiction of the terms "computer tutorial" and "training program" is artificial. The reason for the opposition is that for quite a long time, the most common types of programs were training and control programs that strictly regulated the activities of students. As a rule, the training program contains interactive tasks, while the electronic textbook can be limited to the theoretical material. However, it is a full computer textbook, not an electronic book when it is included in the structure of the program, for which the computer is required to execute [Azimov, 1999].

The definition of special learning opportunities in a specific computer environment is largely focused on comparison with traditional - printed and audiovisual materials.

It is known that computer training manuals can be created both on the basis of existing printed, audio and video materials, and on the basis of original materials intended for computer implementation. Thus, a computer version of the manual on the scientific style of speech for foreign students of the initial stage of training is created on the basis of a printed textbook.

Computer training programs and textbooks can be adequately assessed if we consider them not in isolation, but in the system of teaching aids as a whole, as teaching materials of a special type. The specificity of such materials lies in the fact that the tasks of training are solved by means of computer technology. High technological and ergonomic quality is obligatory for modern computer learning tools. Methodical and educational quality is determined by the effectiveness of using the technical capabilities to implement the training goals [Bashmakov, 2003].

Specific requirements for computer training facilities are:

- selection of linguistic material, the study of which is possible through existing technological capabilities;

- effective use of computer technology capabilities to intensify the language learning process.

When using computer learning tools, the text format of the material presentation retains its significance. Obviously, the perception of the electronic test has its own characteristics compared with the perception of the printed text.

Taking into account the specifics of the electronic text during its creation allows ensuring an effective work with it and its careful reading. If commercial projects to improve the quality of electronic tests are a means of attracting attention to products and services provided in a competitive environment, then for educational texts this problem is of a methodical nature: providing motivation for work with text, its structuring, understanding and mastering of educational material. A well-known expert in the field of user functionality and stylistics research by Nielsen (1997) put forward the following requirements:

- conciseness (presentation in the electronic form must be twice shorter than the printed version);
- meaningful headings and subtitles;
- use of the "inverted pyramid" style – first summaries and conclusions are presented, and then the main content is presented;
- statement in one paragraph of one thought;
- selecting keywords using fonts, links, including hyperactive ones.

The most important for efficient use of opportunities is the presentation of study material and forms of studying, which not only allows performing the tasks that are traditionally used in language teaching practice rather quickly but introduces such forms of presentation, training and control of the material being studied, which is difficult or impossible to imagine without using a computer.

Providing the possibility of individualization of training in computer teaching materials can be implemented in different ways: from the initial definition of the level of language proficiency to the possibility of realizing its own way of training.

The need to use electronic dictionaries in the computer learning in the language is obvious, while it seems that the use of a vocabulary specially created for specific

teaching materials and integrated into the structure of a computer textbook is important for the initial stage of learning. Consequently, the special vocabulary is used in the scientific language style manual.

One of the means that increases cognitive activity of students is the ability to use the dictionary not only when working with the language content of the program, but also with the components of the interface. Unfortunately, computer learning tools do not allow the use of integrated dictionaries for this purpose, while not every curriculum is compatible with independent computer dictionaries.

A very important indicator of the quality of computer learning tools is to provide the students with the opportunity to independently study the investigated phenomenon. This approach is necessary at the stages of presentation and training, and is no less important for the implementation of the educational control function. When a task is mistaken, the student must be able to make the right decision on his own. To do this, computer training materials should include the possibility of dialogue organization, which is based on a step-by-step organization of cognitive activity of the student through a sequential indication of the existence of a mistake. At any stage, the student should be given the opportunity to refer to the materials and to re-execute the task. In addition, the support of individualization of learning should be information about typical errors and progress in learning.

The means of providing the teacher with the use of computer teaching materials, as a rule, include the availability of documentation and specialized blocks in the structure of textbooks that allow obtaining some information about the results of students and typical errors, as well as these tools include the blocks in the structure educational materials to modify or supplement the linguistic content of the tasks.

Thus, the quality of computer language teaching is undoubtedly one of the most important conditions for the successful integration of computer technology into the learning process. The assessment of the quality of educational computer materials is particularly complex as it requires an interdisciplinary approach and the acquisition of data in such sciences as computer science, ergonomics, psychology, linguistics,

pedagogy, etc. With all the complexity of evaluating, computer training is a necessary procedure.

The concept of electronic textbooks is to make them not just substitutes for paper benefits but a learning tool with advanced capabilities in comparison with traditional textbooks. The main advantage of the electronic manual is interactivity. The technology of electronic devices will allow the students to open audio files, videos, copies of various documents, cross materials from other manuals and encyclopedias, in addition to the text. It is assumed that for the lesson, students' electronic devices can be integrated into one network. The teacher will be able to work with each device from his tablet, to comment on the students' work, to give and to check the tasks. In addition to new opportunities in the educational process, electronic textbooks have some advantages over paper, in particular, the lack of printing costs.

Different countries are actively engaged in the introduction of electronic textbooks in the educational process. In South Korea, teachers are being constantly trained to work with the electronic textbooks. As a result, each university must make a choice: should it study the subject on the paper or on the electronic textbooks. In the US, there is a whole program to develop the textbooks. The electronic textbook education system in Australia is also at the stage of formation. In Germany, an experiment was conducted to introduce electronic textbooks. Its duration was 60 days; the teachers evaluated its results positively.

Thus, a computer textbook is a special device or software used in the educational process to replace a traditional paper textbook. At present, the interpretation of the phrase "electronic textbook" is very broad: in some cases it means an electronic version of a paper textbook, in some – it is a complex set of programs on electronic devices that allows students to demonstrate, in addition to text, a teaching multimedia material that also contains interactive blocks to check knowledge, updated from a centralized source and so on.

Electronic textbooks of the latter kind are under development; therefore, in the main modern electronic textbooks are an electronic text with illustrations. Almost all

teachers note the simplicity of using an electronic textbook by students, increasing students' motivation and interest in working with a technical device.

References:

1. Азимов Э.Г. Современные компьютерные технологии на уроке русского языка // Русский язык за рубежом. 1999. № 2.
2. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. М., 2003.
3. Nielsen J. Reading on the Web // Alertbox. Oct. 1997. – www.useit.com

Косенко Ю.Г.

Сумський національний аграрний університет

м. Суми, Україна

e-mail: write2yulia@ukr.net

Впровадження мультимедійних технологій у мовній підготовці іноземних студентів (на прикладі діалогів)

Останнім часом в Україну масово почали приїжджати іноземці на навчання. Вони прагнуть отримати диплом європейського зразка та вивчити українську мову. Це пов'язано, перш за все, з тим, що наша країна за рівнем знань не відстає від інших країн Європи.

Світ не стоїть на місці, постійно з'являються нові методи і прийоми навчання іноземних мов. Інформаційні комп'ютерні технології (ІКТ) – це данина нашого часу, оскільки змінюються форми і прийоми викладання іноземних мов.

Саме ІКТ сприяють впровадженню інтегрованого підходу до організації на заняттях з української мови як іноземної. Використання мультимедійних технологій у мовній підготовці іноземних студентів потребує тривалої підготовки, оскільки навчальний матеріал не тільки виготовляється у друкованому вигляді, а й має бути – в електронному.

На сьогодні впровадження ІКТ стоїть у центрі наукових пошуків сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Проблемою сучасної освіти є

недостатня обізнаність у можливостях використання ІКТ при викладанні іноземних мов [1; 134].

Діалогічне спілкування може відбуватися безпосередньо між іноземними студентами та викладачем. Однак сучасна молодь прагне до комп'ютеризації. Їм краще прочитати або побачити щось в Інтернеті, чим просто слухати живе мовлення. Тому, викладачі все частіше використовують на заняттях української мови як іноземної ІКТ.

Іноземним студентам дуже подобається, коли на занятті викладач проводить контрольне аудіювання з використанням ІКТ. Однак ця робота надзвичайно кропітка, оскільки для того, щоб розмістити потрібний діалог, його спочатку треба надрукувати, потім озвучити і лише тоді викласти в Інтернет-ресурси.

Наведемо декілька діалогів, які спрямовані на читання та аудіювання й використання лексичного і граматичного матеріалу у процесі усного спілкування.

У реєстратурі

- Добрий день!
- Добрий день!
- Скажіть, будь ласка, який сьогодні приймає кардіолог?
- На Вашій дільниці сьогодні працює Костенко Олександр Петрович.
- А до котрої години він працює?
- До 6-ї години вечора.
- Сьогодні у нього 2-га зміна?
- Так.
- А зазвичай о котрій годині він розпочинає роботу?
- Зазвичай з 8.00 до 14.00.
- А сьогодні чому працює до 18.00?
- Олександр Петрович працює за іншого лікаря, який зараз на лікарняному.
- Зрозуміло. А в якому кабінеті лікар приймає?

- У 41-ому, на четвертому поверсі.
- Дякую за інформацію. До побачення!
- До побачення!

Швидка допомога

- Алло! Це швидка допомога?
- Так.
- Мій друг тільки що втратив свідомість.
- Називайте Вашу адресу.
- Місто Суми, вулиця Харківська 25, квартира 5, 2-й під'їзд.
- Як звати Вашого друга?
- Мюслюм.
- Він іноземець?
- Так.
- З якої країни він приїхав?
- Із Туреччини.
- Скільки йому років?
- Йому 20 років.
- Скільки часу він не опритомнює?
- 5 хвилин.
- Судоми були?
- Ні.
- Зараз швидка негайно виїжджає до вас. Чекайте.
- Дякую.

У дерматолога

Пацієнт: Добрий день!

Дерматолог: Добрий день!Що Вас турбує?

Пацієнт: На моєму обличчі та по всьому тілу з'явилися червоні плями.

Дерматолог: Коли на Вашому обличчі з'явилися ці плями вперше?

Пацієнт: 2 тижні тому.

Дерматолог: Скажіть, будь ласка, чи зараз свербить у Вас тіло у цих місцях?

Пацієнт: Так.

Дерматолог: Зараз я візьму мазок і з'ясуємо, з якою хворобою маємо справу. Через 2 години прийдіть до мене знову і я озвучу Ваш діагноз та скажу, які препарати необхідно приймати для лікування.

Пацієнт: Дякую, лікарю.

Розвиток зв'язного мовлення відбувається під час спілкування. Діалог на будь-яку тему змушує іноземного студента будувати фрази та ретельно підбирати потрібні слова. Комунікація відбувається лише за умови сприйняття і відтворення почутого.

Кожен викладач-україніст за короткий термін має швидко і якісно навчити іноземних студентів основ української мови, а саме: правильно будувати речення для діалогів, розширювати необхідний лексичний мінімум для побутового вжитку, штучно створювати моделі мовних ситуацій, уміти використовувати здобуті знання й набуті навички в повсякденному житті. У наш час використання ІКТ допомагає навчальний процес робити цікавим та корисним.

Із залученням ІКТ можливі дистанційні та змішані форми викладання української мови як іноземної в аспекті навчання видів мовленнєвої діяльності. На нашу думку, майбутнє за створенням навчальних матеріалів для освітнього порталу у мережі Інтернет з вивчення української мови як іноземної.

Сучасний викладач у своїй практиці має застосовувати якомога більше новітніх педагогічних технологій. Завдяки яким кожен іноземець може: вступати в комунікацію, легко інтегруватися з різними українськими соціумами, уміти використовувати здобуті знання й набуті навички в повсякденному житті.

Отже, впровадження мультимедійних технологій у мовній підготовці іноземних студентів сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу,

забезпечує безмежний доступ у мережі Інтернет, дає можливість його перегляду в режимі он-лайн або на електронному носії.

Література:

1. Гуманітарна складова у світлі сучасних освітніх парадигм: [матеріали Всеукраїнської дистанційної науково-практичної конференції з міжнародною участю] (14-15 квітня 2016 року, Харків). – Х.: Вид-во НФаУ, 2016. – 400 с.

Кравченко Ю. В.

Запорізький державний

медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail : 30yu12kravchenko70@gmail.com

Змішані методи навчання української та російської мов і їх використання у системі підготовки іноземних студентів

Прогресивні світові технології зумовлюють нагальну необхідність вироблення сучасних методичних підходів у системі навчання студентської молоді. Використання новітніх Інтернет-ресурсів дає можливість урізноманітнити навчальний процес, посилити інтерес до виучуваного матеріалу, активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Різні методи навчання (класичні й інноваційні) у сфері викладання української/російської мови як іноземної знайшли відображення в наукових розвідках Л. Бей, Т. Лагути, К. Лісецького, І. Підгородецької, Б. Сокіл, О. Тростинської, Г. Тохтар та ін.

Розглядаючи можливості використання інформаційно-комунікативних технологій та Інтернету в процесі навчання зазначає, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом інформації. Водночас зміщується акцент із формування репродуктивних навичок – таких, як запам'ятовування й відтворення, – на розвиток аналітичних умінь, що ґрунтуються на зіставленні,

синтезі, аналізі, оцінюванні виявлених зв'язків, плануванні групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікативних технологій [за К. Лисецьким]. Новітні технології, безперечно, викликають інтерес у іноземних студентів, полегшують сприйняття нової інформації, корегують навички та формують уміння адаптації до швидких змін у навчальному процесі й у майбутньому сприятимуть особистому розвитку професійного становлення. Але, разом із цим, доцільно використовувати й дидактичний матеріал класичних методів подання матеріалу. Заняття проводиться в присутності й за участю викладача, який є своєрідним наставником у навчальному процесі.

Для іноземних студентів Запорізького державного медичного університету викладання слов'янських мов (української/російської) відбувається лише на практичних заняттях, які включають такі види роботи:

I етап:

- перевірка домашнього завдання;
- виконання письмових завдань;
- робота біля дошки (допомагає сконцентрувати увагу студента на темі заняття);
- вивчення нового матеріалу.

II етап:

- читання текстів зі спеціальності;
- ознайомлення з професійною лексикою;
- написання плану до тексту (називного/складного/цитатного);
- стислий переказ тексту.

Останнім видом роботи, який об'єднує два етапи є пояснення домашнього завдання.

III етап:

- перевірочні самостійні/контрольні роботи з тем занять.

IV етап:

- аудіювання;
- ознайомлення з новою лексикою.

Наступний крок: виконання дотекстових завдань; зачитування тексту і робота над післятекстовими вправами.

Електронна модель подання інформації має іншу структуру й елементи наповнення і є більш гнучкою, оскільки студенти можуть виконувати завдання в позааудиторних умовах (наприклад, он-лайн курс). При цьому взагалі не потрібна присутність викладача. Переважно інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ) використовуються викладачами ЗДМУ для поточного та підсумкового контролю знань студентів, а також під час виконання он-лайн курсів мови та літератури. ІКТ мають таку структуру:

- поточні контрольні роботи (лексика й граматики; читання тексту й виконання тестових завдань; аудіювання, яке проводить викладач в аудиторії);
- підсумковий модульний контроль з усіх тем за семестр (види робіт як й поточному контролю);
- он-лайн курс (введення в спеціальність + читання текстів з літератури й виконання тестів).

Загалом найбільш ефективною моделлю навчання іноземних студентів слов'янських мов є змішана форма, яка потребує чималих зусиль викладача. Класична форма у поєднанні з інформаційно-комп'ютерними технологіями може стати провідним напрямком модифікації системи освіти вищої школи.

Література:

1. Лисецький К. А. Змішані і традиційні форми навчання / К. А. Лисецький [Електронний ресурс] // Науково-практична конференція «Новітні освітні технології». – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/lisetskyi.pdf>

Кремнова Л.О.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: norma3841@yahoo.com

Можливості застосування мультимедійних технологій у репрезентації спеціалізованої словникової інформації

Медична тематика світового рівня є однією з провідних галузей, оскільки розвиток медицини, збільшення тривалості життя і здоров'я нації – основа національних інтересів більшості розвинутих країн. Комунікативна складова медичного тексту має вузькогалузевий характер. Власне вузькогалузєва лексика може бути подана у вигляді друкованого або електронного словника. На сьогодні існує велика кількість словників.

Останнім часом науковці обґрунтовують переваги користування електронними словниками. Їх порівняльний аналіз із друкованими виданнями дає змогу виділити такі розбіжності:

- можливість електронного видання опрацьовувати та зберігати значно більшу кількість інформації;
- компактність;
- можливість розміщення в локальній і глобальній мережі;
- швидке реагування внаслідок оброблення великих обсягів інформації;
- зручний доступ до інформації, можливості пошуку, вибірки тощо;
- необмежений життєвий цикл комп'ютерного видання.

Крім переваг виділяємо такі проблеми відображення медичної інформації в лінгвістичному, у тому числі й мультимедійному словнику:

- недостатня стандартизація медичної термінології, що виникає внаслідок її мінливості;

- межі допустимості застосування англіцизмів в перекладному тексті словникової статті;
- труднощі перекладу скорочень;
- труднощі перекладу епонімів, тобто термінів, що мають у своїй основі власні назви;
- недостатньо висока якість спеціалізованих дво- і багатомовних медичних словників;
- зміщення акценту мовного перекладу з російської на англійську та латинську мови;
- залежність від енергоощадних чинників.

Незважаючи на недоліки, сьогодні медичні словникові електронні ресурси активно знаходять своє використання у науковій роботі лікаря-науковця. Важливим чинником швидкого реагування є мультимедійні технології дотичні до укладання частотних словників, наприклад, інструкцій до медичних препаратів. Офлайн медичні словники розроблені для студентів-медиків, лікарів і фахівців з можливістю використання в автономному режимі і без інтернету. Лікарі і фахівці можуть використовувати їх як опорний кишеньковий медичний словник.

Цей перелік можна продовжувати, однак, українські видання, і в першу чергу електронні, в усьому цьому величезному потоці займають, нажаль, незначну частину.

Навряд чи можливим, принаймні в Україні на сьогодні, є використання словників медичних термінів симптомів, результатів захворювань, маніпуляцій тощо, таких як READ (локальний) або SNOMEDCT (міжнародний).

Так, SNOMEDCT (Systematized Nomenclature of Medicine. Clinical Terms; Систематизована медична номенклатура. Клінічні терміни), авторськими правами на яку володіє Міністерство охорони здоров'я Великобританії, являє собою ієрархічну багаторівневу класифікаційну систему і включає більше 310 тис. концептів, організованих в 11 груп. Кожен з концептів має унікальний ідентифікатор, який в свою чергу, пов'язаний з іншими ідентифікаторами

системою відносин. Номенклатура SNOMEDCT використовується в більш ніж 50 країнах світу для ефективної комунікації різних установ охорони здоров'я, зберігання медичної інформації, її обробки і аналізу, виявлення факторів ризику, скринінгу і відбору пацієнтів для участі в різних програмах, розрахунків ефективності та витрат, і т.д.

Таким чином, нині постала потреба формувати національну словникову справу, складати спеціалізовані та вузькогалузеві україномовні та перекладні словники, неабияке значення з-поміж яких посідає мультимедійність словникової інформації.

Кучеренко О.Ф.

*Харківський національний
університет будівництва та архітектури*

м. Харків, Україна

e-mail: kucherenkoef@gmail.com

Навчання іноземних аспірантів фахового мовлення

Іноземні аспіранти, що навчаються в Україні та ставлять за мету захистити дисертаційну роботу з певної спеціальності, потребують неабиякого навчання усного та писемного фахового мовлення.

По-перше, викладачеві конче необхідно за допомоги продуманої системи завдань постійно приділяти увагу опрацюванню термінологічних номінацій за темою, обраною аспірантом для дисертаційного дослідження. Йдеться не просто про повсякчасне, як самостійне, так і під керівництвом викладача, укладання термінологічних покажчиків, термінологічних словничків, що поступово набирають якісних та кількісних змін. Під час такої роботи відбувається конкретизація визначень спеціальних термінів, усвідомлення обсягу поняття конкретної термінологічної одиниці, аналіз наявних

еквівалентних термінологічних номінацій в українській/ російській мовах та мовах міжнародних технічних стандартів (англійська, німецька, французька).

По-друге, певний термінологічний матеріал, що опановується, треба розуміти не просто як сукупність термінологічних одиниць, а як чітку термінологічну систему з усталеними та одночасно постійно оновлюваними логічними зв'язками (як в межах цієї системи, так і поза її межами), які характеризують рівень розвитку обраної сфери діяльності. Усвідомлення системності й логічності функціонування та подальшого розвитку конкретної термінологічної системи сприяють глибшому розумінню будь-якого фахового напрямку дослідження.

По-третє, термінологічну роботу слід проводити із залученням не тільки укладених перекладних або тлумачних словників (передовсім академічних видань), різноманітних довідників та нормативних документів, але й різноманітних фахових текстів, застосовуваних для дослідження, аналізу та усебічного опрацювання. Тут слід привертати увагу іноземних слухачів не тільки на відмінностях передавання певного змісту, конкретної фахової інформації, але й на організацію структури текстового матеріалу. Фахові тексти навіть дотичних спеціальностей мають багато змістових відмінностей та структурних особливостей організації термінологічних лексем.

Підсумовуючи, варто зауважити, що тільки комплексне, системне, послідовне навчання усного та писемного фахового мовлення з застосуванням вищенаведених напрямків організації методичної роботи матиме якнайкращий результат у підготовці аспірантів до вдалого захисту дисертаційного дослідження.

Література:

1. Д'яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи термінотворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти. – К.: Вид-во Дім “КМ Academia”, 2000. – 218 с.
2. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии: Вопросы теории и методики/ Д.С.Лотте. – М.:Изд-во АН СССР, 1961.– 158 с.
3. Панько Т. Від терміна до системи. – Львів: Вища школа, 1979. – 148 с.

Kydyrmoldina M.S.

Nurzhanova Zh.D.

Eurasian National University

Astana, Kazakhstan

e-mail: meruert_999@mail.ru

The role of mobile applications in learning and teaching FL

The modern period of the development of society is characterized by the impact on it of information technologies that penetrate all spheres of human activity, ensure the dissemination of information flows in society, form a global information space. Informatization of education is an integral and important part of the informatization of the society. At the moment, there are about 1.5 billion mobile phones in the world, which is three times more than traditional computers [2]. As the technology progresses, mobile devices get new technical capabilities, speed and reliability for data transmission in wireless communication channels grow. Mobile phones, smart phones, tablet computers become the main part of the digital life of a person. According to available data, over the past five years, the number of teenagers who know how to use a computer, mobile information technology (MIT), has increased about tenfold.

Currently, mobile devices are almost all, it is a convenient tool for access to any information, in particular, educational type. Students are poorly informed about the potential educational opportunities provided by smartphones, communicators and tablet computers. As revealed in many studies, adolescents are mostly familiar with gaming computer and mobile programs and applications, use mobile phones and computer equipment for entertainment. At the same time, cognitive, in particular educational, motives for working with a computer stand roughly in the twentieth place [11].

This topic was touched upon by such CIS researchers as E.V. Vulfovich [13], I.N. Golitsyna, N.L. Polovnikova [6], N.V. Samokhina [12] and others. No less

relevant is training with the help of the Ministry of Foreign Affairs. This problem was handled by such foreign researchers as K. Beatty [1], V.M. Frank., S. Freynick, D. Richardson [5], etc. Studying the "Foreign Language" (FL) with mobile devices is a relatively new way of studying it, gaining popularity among many users of smartphones and tablet computers [4]. English language training (EL) assumes that the process will be continuous, which means that training with the help of MIT, using gadgets, will improve the quality and intensity of training for a set of free access to MIT.

Thus, there are many methods of teaching FL, in particular, EL, involving the use of information technologies and technical means, providing high informative capacity of educational material, stimulating cognitive activity of students, increasing the visibility of classes, the intensity of its conduct, individualization and differentiation. Among the well-known mobile applications focused on learning EL can be applied the applications Learn English Elementary [9], applications Duolingo [3], mobile application Memrise [10], Grammar Up [7], LangBook [8], program for memorizing words LinguaLeo [4] and others. Applications Learn English Elementary is a series of podcasts for EL students who can be downloaded to mobile phones and at any time convenient to the user.

Each issue lasts about twenty minutes and is accompanied by questions for listeners. To facilitate understanding, a "running line" is provided. Using the Duolingo application, which is freely available, you can learn both EL and Italian, French, Spanish, German, Portuguese. It can be used as an additional manual with interactive exercises for students of EL from scratch. Connection to the Internet is necessary for downloading the next stage of interactive sessions. The educational course is divided into stages according to the principle "from simple to complex". In the educational application Duolingo trains such skills as written and spoken language (you will be offered to pronounce the learned phrases), reading and listening. Educational mobile application Memrise, with which you can learn both EL and many other languages, is the continuation of the same site. This application has an intuitive interface, which in turn allows the user to immediately begin studying the

FL. Learning new words with images, practical interactive tasks for repetition and fixing contribute to more effective learning of vocabulary.

The Grammar Up application is intended for those students who periodically experience difficulties in constructing foreign language offers, using articles and other grammatical difficulties. The educational program contains rules and examples of use. The trainee is given the opportunity to pass the test, fixing and replenishing the lexical stock of words. Also, this application has a version of Phrasal Verbs Lite, which allows you to practice conversational EL using idioms and phrasal verbs. The LangBook educational application can be used for traditional translation as well as for training. This educational application offers users the thesaurus, explanatory, encyclopedic, geographic, engineering and many other dictionaries. For example, the application contains a dictionary with an interpreter, custom tools for studying FL and memorizing difficult words. The creators of the LangBook application have organized the downloading of dictionaries and voice-over of words at the user's request. In addition, the application helps you to learn FL using interactive cards with learning tasks, competently structured and broken down into academic topics. The main purpose of the program is to perform the functions of the dictionary. By default, only English-Russian and Russian-English dictionaries are installed in the application, including about one million words.

The interpreter built into the program makes it possible to transliterate not only sentences, but also whole texts. In order for the translation to be most accurate, the user is advised to specify the subject matter of the text manually. The peculiarity of the program is that it can work in offline mode. The program for memorizing the words LinguaLeo offers four types of training: word-translation, word-translation, word-builder, listening. The application is integrated with the site, allowing you to learn foreign words, read, listen to educational texts, solve crosswords. All words to be studied on the site become available in the mobile version. Thus, the proposed approach to the organization of EL training using mobile devices not only continues the tradition of teaching FL using the technical devices, but also extends them through the use of fundamentally new capabilities of mobile platforms. It expands the

learning environment for FL, taking it beyond the limits of a computer application and even a computer network. The obtained experience of using the proposed educational mobile technologies has shown their feasibility and effectiveness in the currently practicable educational practice. At the same time, the training of FL, in particular with the use of MIT, is realized in the form of independent and playful activity, which in turn contributes to the successful development of EL.

References:

1. Beatty K. Mobile language learning: the world in our hands // Anaheim University, USA. - 2015 - №17 [Electronic resource]. - Access mode: www.anaheim.edu/schools-and-institutes/graduate-school-of-education/diplomain-tesol/243-about/faculty-and-staff/tesol-faculty/886-ken-beatty-phd-ken-beatty-phd
2. Dedova O.V. On the Internet language / O.V. Dedov // Bulletin of the Moscow State University. Ser. 9. Philology. - 2010. - №3. - P. 25-38.
3. Duolingo: Learn languages for free. 2016 [Electronic resource]. - Access mode: <https://play.google.com/store/apps/details?Id=com.duolingo&hl=ru>
4. English with Lingualeo. - 2016 [Electronic resource]. - Access mode: <https://play.google.com/store/apps/details?Id=com.lingualeo.android&hl=ru>
5. Frank V.M., Freynik S., Richardson D.L. Technologies for foreign languages: University of Maryland, College Park, MD. - 2014. - №1. - T. 27 [Electronic resource]. - Access mode: <https://www.learntechlib.org/p/153571>
6. Golitsyn I.N. Mobile learning as a new technology in education / I.N. Golitsyna, N.L. Polovnikova // Educational Technologies and Society. - 2011. - P. 241-252.
7. Grammar Up. - 2016 [Electronic resource]. - Access mode: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.eknathkadam.grammarup&hl=ru>
8. LangBook = Offline dictionaries + Online translator + Language learning + Phrase book. - 2016 [Electronic resource]. - Access mode: <https://itunes.apple.com/en/app/langbook-oflajn-slovari-/id357766149?mt=8>
9. LearnEnglish Podcasts. - 2016 [Electronic resource]. - Access mode: <https://play.google.com/store/apps/details?Id=hk.hkbc.epodcast>
10. Memrise - learning languages. - 2016 [Electronic resource]. - Access mode: <https://play.google.com/store/apps/details?Id=com.memrise.android.memrisecompanion&hl=ru>
11. Modern Information Technologies in Education // SEI HPE "Shuya State Pedagogical University". - 2016 [Electronic resource]. - Access mode: <http://sgpu2004.narod.ru/infotek/infotek2.htm>
12. Samokhina N.V. The use of mobile technologies in teaching English: the development of traditions and the search for new methodological models / N.V. Samokhin // Fundamental research. - 2014. - №6. - P. 591-595.

13. Vul'fovich EV The role of mobile learning in optimizing the teaching of foreign languages / E.V. Vulfovich // News of the Volgograd State Pedagogical University. - 2014. - No. 6 (91). - P. 161-164.

Olena Litvinova, Natalya Sytnyk
National Aerospace University
Kharkiv Aviation Institute
Kharkiv, Ukraine
e-mail: dean10@khai.edu

Social networks and internet chats as additional tool for languages training

It is obviously that nowadays neither middle-aged nor young generations can exist without Internet services such as Google, Wikipedia, Facebook, Twitter, WhatsApp, Viber, Badoo, Instagram and so far and so on. Social networks and chats enable us to communicate with each other from everywhere and every time we need, we can search any information immediately and can reach the four corners of the earth with the help of Internet. We can make online researches, get breaking news, share our ideas and emotions, and even can participate competitions, conferences and workshops. The possibilities are impressive. So, we shouldn't skip the opportunity to use Internet advantages while we teach languages to international students.

Normally, multimedia technologies are widely used at modern language departments of Ukrainian universities. Language teachers combine traditional and modern textbooks with audio- and video-lessons as well as with Power Point presentations. The result of such combination is increasing of students' interest in studying, increasing of their motivation and, as consequence, increasing of their knowledge. There is an old Finnish proverb: "Those things you learn without joy you will forget easily."

Eberly Center of Carnegie Mellon University made the research concerning the students lack interest or motivation and gave the recommendation how to handle

this problem [1]. Among these recommendations there is connection to student's personal interests. All of us, teachers, know that students like to surf the Internet and they love to chat, and many of them are really addicted to their gadgets. During the class it is possible to prohibit the usage of electronic devices but after class it is unreal. So, instead of to struggle with electronic devices we decided to use this addiction to language benefit. There are some of ways we have been using social media and chats as extra-curriculum language activity:

1) a teacher creates WhatsApp or Viber group and adds his/her students. In this group a teacher shares funny pictures with quotes in the language of training, shares short jokes or new vocabulary with pictures, discusses topics, as well as all students can do the same. Also if there are some mistakes in students' posts, it is possible to copy students' messages to personal chats and correct the mistakes explaining the rule. Our experience shows that students enjoy such chats very much and they memorize a lot of things during this activity.

2) a teacher creates Facebook group and shares news from media resources of the country which mother language is being studied. Students read news in working language in different genres, learn new terminology. Reading increases the literacy and ability to beautifully express their thoughts, trains memory.

3) a teacher advises to students who have problems with communications to register on Badoo. Students can choose option to communicate or find new friends. The main function of this application that students can see and communicate with people who live in their area, such as university or dormitory. They can find more new friends and chat in language of training, discuss university life, sport life, make an appointment at a café or cinema. All this helps the student improve language of training.

4) a teacher offers students to publish photos and videos in instagram. This is an easy way to talk about what is happening next to you.

Foreign students can publish :

- the sights of the city, friends can comment in language of training and getting acquainted with the city in which they live.

- publish food photos as part of the national culture. If you come to another country, then try to taste the local dishes. Students can describe the ingredients and share taste delights.

- publish sport life. Life in a new country means that a student can try different kinds of local sports. Students from southern countries who have never seen snow and first go skiing are happy to share their emotions and in the comments motivate their friends to do sports and lead a healthy lifestyle.

A teacher should initiate topics for communication in social networks and constantly increase the vocabulary of students.

As every strategy our strategy of using Internet resource as additional learning tool has pros and cons. There are some pros:

- Easy communication between teacher and students
- High motivation because of the interesting activity
- Students can initiate discussion
- Easy to correct mistakes and proofread posts
- Students comment on publications using slang because they see and learn how their friends do
- Easy to remember new words.

The cons are as follows:

- Sometimes there is a risk to share personal content, that is why it is better to create the separate group in FB than to add students to your personal friend list and that is why it is more convenient to use chats
- Not all teachers have enough time to communicate with students in social networks.

Social networks and chats make it possible to extend the educational environment to the daily life of students; significantly expand the educational process in space and time. Students are becoming more interested in communicating in the language of training, there is an incentive to self-education, the achievement of new results. Students quickly remember typical and frequently used phrases in everyday life and adapt better in a new cultural environment.

References:

1. Eberly Center of Carnegie Mellon University. Students lack interest or motivation [Electronic source]/<https://www.cmu.edu/teaching/>. – Browsed January 21, 2018.

Любецкая В.В.

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова

г. Одесса, Украина

e-mail: hour.mirgorod@gmail.com

Развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе изучения курса – «Интерактивный практикум по русскому языку»

Преподавание русского языка иностранцам в украинских вузах – проблема актуальная для современного образования. Возникает объективная необходимость совершенствовать преподавание русского языка как иностранного, находясь в контексте основных тенденций развития образования мирового. Важной задачей обучения русскому языку является формирование и развитие у студентов-иностранцев коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное общение, на основе сознательного усвоения языковой системы русского языка. «Формирование коммуникативных умений невозможно без овладения фонетическим, графическим, лексическим и грамматическим аспектами речевой деятельности, без усвоения системы русского языка» [3]. Коммуникативная компетенция предполагает умение пользоваться всеми видами речевой деятельности (слушанием, говорением, чтением, письмом) как естественным средством общения с соблюдением языковых и стилистических норм русского языка. В то же время коммуникация может осуществляться лишь в случае знания ее участниками экстралингвистической информации, поэтому изучение иностранного языка связано с усвоением особенностей и понятий, характерных для культуры

страны изучаемого языка. Мы рассмотрим одну из проблем преподавания русского языка как иностранного – развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе изучения курса «Интерактивный практикум по русскому языку». Для изучения языка значимо философское понимание неразрывности триединства «язык – мышление – речь», которое и определяет творческий характер усвоения языка (В. Гумбольдт, А. Ф. Лосев, А. А. Потебня и др.). Так А. А. Потебня подходит к слову как к порождающему мысль. Слово, на его взгляд, не может быть понято только как выражение и средство сообщения готовой мысли. «Оно вынуждается у человека работой мысли – служит необходимым для самого мыслящего средством создания мысли» [1, с. 211]. В «Философии имени» А. Ф. Лосев пишет: «Слово есть выхождение из узких рамок замкнутой индивидуальности. Оно – мост между «субъектом» и «объектом» [2, с. 48]. Исследование актуализируется в связи с тем, что характер обучения иностранных студентов в национальном вузе требует использования языкового материала в различных стилях: научном, общественно-публицистическом, литературном, разговорном. На базе изученного материала должны быть развиты умения во всех видах речевой деятельности, чтобы осуществлять дальнейшую учебу по специальности (слушать и записывать лекции, конспектировать первоисточники, участвовать в семинарах, сдавать зачеты и экзамены). Изменения в общественном сознании на рубеже веков обусловили необходимость переосмысления основных тенденций образования. Очевидно, что смена системы образования требует пересмотра парадигмы образования. На современном этапе (в классических вузах) существует два основных направления развития образовательной системы – традиционное и инновационное. Основной целью образования традиционного является передача знаний и опыта от субъекта субъекту, и дальнейшее использование полученных знаний в определенной сфере. Инновационное образование опирается на учет реальных перемен в мире, на характер новых требований к личности (профессионалу). Целью современного инновационного образования становится развитие востребованных способностей личности, необходимых

обществу, а также сохранение и максимальное развитие творческого потенциала личности (социальная активность, эффективная самореализация). Смена парадигм образования от традиционной к инновационной требует и от высшей школы совершенствования в подготовки специалиста, свободно ориентирующегося в новейших достижениях науки и техники, и обладающего критическим мышлением. Появление инновационных тенденций характерно для всех звеньев образовательной системы и проявляется не только в изменении содержания образования, но и в появлении новых форм организации учебного процесса в высшей школе, то есть следует менять содержание образовательного процесса и непосредственно обучения. Все эти изменения, прежде всего, связаны с появлением новых учебных дисциплин. Одной из таких и является «Интерактивный практикум по русскому языку», курс динамичный, в котором используются современные технологии. В рамках данного курса формируются коммуникативные компетенции (общее владение языком, знания о мире, современном украинском обществе, культуре, обучении и т.д.), необходимые иностранному студенту, осуществляется культурное и профессиональное общение. Коммуникативная компетенция включает в себя *языковую, речевую и социокультурную* компетенции. *Языковая компетенция* предполагает знание структуры языка, адекватное употребление языковых единиц в речи и способность соотносить их с национально-культурной семантикой. *Речевая компетенция* – это знание правил речевого поведения, использование соответственно ситуации речевых элементов в бытовой речи, способность понимать и порождать иноязычное высказывание. *Социокультурная компетенция* включает в себя знания социальной и культурной жизни, предполагает познание и опыт иной культуры, владение своим и чужим языком, умение распознавать, анализировать ситуацию, давать ей оценку и находить пути решения задач и добиваться поставленных целей. «Интерактивный практикум по русскому языку» за счет своей увлекательности формирует у иностранных студентов мотивацию к изучению русского языка, то есть способствует более быстрому и успешному формированию

коммуникативной компетенции (аудио- и видео средства обучения, интернет (электронные словари, переводчики и т.д.). Все вышесказанное дало нам возможность предположить, что, несмотря на быстрое развитие и внедрение компьютерных технологий, традиционные средства обучения не только остаются основными средствами, но находят новое применение и дают развитие новым направлениям методики обучения иностранным языкам. Так, например, использование видеоматериалов в обучении иностранному языку базируется на одном из старейших и основных методических принципов – принципе *наглядности*. Применение наглядности дает человеку возможность воспринимать и перерабатывать речевую и зрительную информацию. Целесообразность использования видео в учебном процессе объясняется: доступностью видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников (YouTube, Google etc.); наличием определенного опыта пользования современными технологиями; возможностью более творческой деятельности преподавателя. Несмотря на активное использование видеоматериалов в учебном процессе, их разнообразие, наличие большого количества видео курсов по иностранным языкам, методика работы с видеоматериалами еще недостаточно разработана. Необходимо разработать критерии отбора видеоматериалов для изучения русского (украинского) языка, принципы их классификации, упражнения и задания, методику работы с ними.

Таким образом, «Интерактивный практикум по русскому языку» – значимый и перспективный курс, развивающий коммуникативную компетенцию иностранных студентов. Знание русского (украинского) языка дает возможность специалисту-профессионалу изучать и далее использовать новейшие достижения в области его исследований и деятельности, а также надлежащим образом представлять свой вклад в разработку какой-либо проблемы.

Литература:

1. Потebня А. А. Мысль и язык / А. А. Потebня. – М.: Лабиринт, 2007. – 248 с.

2. Лосев А. Ф. Философия имени / А. Ф. Лосев. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 270 с.

3. Капитонова Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки [Электронный ресурс] / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – Режим доступа : <http://www.rumvi.com/products/ebook/методика-обучения-русскому-языку-как-иностранному-на-этапе-предвузовской-подготовки/0781cc43-03e2-4e6d-9dd0-bb8c6867b411/preview/preview.html>.

Малыхина Ю.А.

*Харьковский национальный автомобильно-
дорожный университет*

г. Харьков, Украина

e-mail: yukhno_yu@ukr.net

Работа над текстом на уроках РКИ с использованием мультимедийных учебных программ для обучения лексике

В обучении студентов-иностранцев неродному языку коммуникативная цель признана ведущей. Ведь ограниченный словарный запас – настоящая преграда не только на пути к изучению иностранного языка в целом, но и для повседневного общения за пределами аудитории в частности. Методика изучения иностранного языка в учебных заведениях базируется на значительном количестве часов, отведённых на чтение и аудирование, то есть развитие прослушивания иностранных текстов, что способствует развитию фонетических навыков, выработке правильного произношения, а также умению работать с целостным текстом.

Обучение чтению получило наиболее полное освещение в методике преподавания иностранного языка (И.Л. Бим, М.Л. Вайсбурд, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, А.А. Леонтьев, М.В. Ляховицкий, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Т.С. Серова, С.К. Фоломкина, С.Ф. Шатилов и др.).

По нашему мнению, работа с текстом, как с носителем содержательно-смысловой и лингвистической информации, является одним из самых

эффективных приемов организации работы студентов-иностранцев при изучении иноязычной лексики. Ведь такая работа побуждает студентов к исследовательскому поиску, учит их умению добывать необходимую информацию из источника, а управление этой работой как нельзя лучше осуществляется с помощью мультимедийных учебных программ, обеспечивающих единство слухо-зрительно-моторного и семантического образов слова, что способствует поэтапному формированию познавательной деятельности студентов.

Потребность в использовании компьютерных средств на уроках русского (украинского) языков как иностранных ощущается особенно остро из-за проблем визуализации языковых и речевых явлений, а также из-за проблем организации творческой индивидуальной и коллективной работы студентов. Для того чтобы систематически работать с современными средствами тренировки, контроля и мультимедиа наглядности, необходимо иметь в распоряжении комплекс учебных программ. В последние годы ведущие преподаватели кафедры филологии ФПИГ ХНАДУ активно работали над созданием такого комплекса. И, хотя сейчас нам уже есть чем гордиться, работа в этом направлении продолжается, программы совершенствуются, комплекс расширяется.

Для наиболее полного и правомерного использования текста в качестве образца выполнения действий изучаемого предмета преподавателю необходимо чётко представить себе, а затем использовать в работе содержательные и структурные особенности текста как основы.

Текст следует рассматривать в следующих обучающих функциях: как иллюстрацию функционирования языковых единиц; как образец речи определённой структуры, формы и жанра; как образец реализации речевых намерений автора; как модель порождения речевого высказывания, сообщения или речевого общения (текст-диалог); как структуру управления учебными действиями учащихся (учебный текст); в обучении аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике, интонации) и в обучении видам иноязычной речевой

деятельности (всем видам чтения, говорения, аудирования, письма). Диалогические тексты, особенно специально составленные, способны стать основой самостоятельного коммуникативного тренинга, то есть самообучения иноязычному общению. Функции текста в обучении иноязычному общению не исчерпываются вышеназванными. К тексту как системе тесно примыкают и структурно-речевые образования, разные типы текстов монологического и диалогического характера, смешанные жанры высказываний. Систематизация различных типов текстов необходима для обучения иноязычному общению с целью формирования у студентов способности пользоваться различными жанрами, тактиками и техниками речевого общения, с одной стороны, и их сочетания в соответствии с условиями деятельности, ситуацией общения, характером ролевого поведения собеседников, их межличностного и межролевого взаимодействия. С другой стороны, для того чтобы текст стал реальной и продуктивной основой обучения всем видам речевой деятельности, важно научить студентов различным операциям с материалами текста, навыкам и умениям дифференциации, реконструирования, трансформации и конструирования языковых единиц в решении определённой учебной задачи (например, пересказа текста, его использования в устном монологическом высказывании, диалоге, письменном сообщении и т.д.).

Во время работы с иноязычным текстом студент должен руководствоваться следующим правилом: охватить целое, что поможет выяснить детали, уменьшит степень неопределённости и подскажет обобщенный смысл текста, уметь выделить опоры в тексте, игнорировать незнакомые слова, если они не влияют на общее понимание, уметь выделять главную идею, делать выводы из прочитанного, использовать заголовки, вопросы, рисунки, сопровождающие текст, как информационную опору.

В традиционной методике обычно выделяют три этапа работы над любым текстом: дотекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Какие виды заданий будут использоваться на каждом этапе работы, зависит от того, какую цель мы преследуем.

Так, нами разработана и испытана на практике мультимедийная учебная программа для обучения лексике по теме «Город, в котором я живу», направленная на формирование коммуникативной компетенции студентов. Занятие с использованием этой программы предусматривает выполнение ряда заданий дотекстового характера, работу с собственно текстом и ряд послетекстовых заданий.

Дотекстовые задания направлены на моделирование фоновых знаний, необходимых и достаточных для рецепции конкретного текста, на устранение смысловых и языковых трудностей его понимания и одновременно на формирование навыков и умений чтения, выработку «стратегии понимания». В них учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста.

На данном этапе предлагаем выполнить следующие виды упражнений:

- Упражнение на узнавание слова по формальному признаку. В этом упражнении необходимо прочитать слова и определить по формальным признакам, какой частью речи они являются, на какие вопросы отвечают, от каких слов они образованы (например: *харьковский, харьковчанин...*).

- Упражнение на узнавание слова по семантическому признаку. Задание: подобрать синонимы, антонимы, заполнить пропуски подходящими по смыслу словами.

- Упражнения на различение грамматических явлений. В таком упражнении нужно выписать предложения с определённой грамматической формой, к примеру, «*В Харькове много заводов, фабрик...*» (родительный падеж, множественное число) и объяснить употребление данной грамматической формы. Также предлагается найти в тексте слова, которые употребляются в родительном падеже единственного числа (*площадь Свободы, центр Харькова...*).

- Подстановочное упражнение, в котором необходимо составить предложения из слов, данных в начальной форме. Например, *книги / можно /*

там / альбомы / большой / книжный / купить / магазин / словари → Там в большом книжном магазине можно купить словари, альбомы, книги.

- Трансформационное упражнение, заданием в котором является образование сложноподчинённых предложений из приведённых простых.

Образец: На площади Свободы находится оригинальное здание. Оно называется Госпром. - На площади Свободы находится оригинальное здание, которое называется Госпром.

- В упражнении на прогнозирование содержания читаемого, студентам предъявляются новые слова и словосочетания (*символ, промышленный центр, турбина, самолёт...*). Задача учащихся – перевести эти слова и словосочетания на родной язык.

- В упражнении на предтекстовую ориентировку читающего предлагаем определить верность или неверность (ложность) утверждения (ответ «да» или «нет»). Например, *«Харьков – это большой город» – Да.* Также на основе имеющихся фотоиллюстраций к тексту можно дать задание сформулировать предположение о тематике текста.

Работа с собственно текстом направлена на развитие навыков чтения и / или аудирования. На данном этапе необходимо сориентировать студентов на получение необходимой информации, дать целевую установку: *прочитать текст и ответить на вопрос, что нового они узнали о Харькове.*

Послетекстовые задания направлены на контроль понимания текста и развитие умений устной речи. Например, создание собственного «коммуникативного минимума» по данной теме, обозначение среди ряда лексических единиц тех, которые встречались в тексте (задание в форме теста). Тестовые задания, как и послетекстовые вопросы служат средствами проверки понимания содержания. Большую роль в управлении процессом понимания содержания текста играют задания по целенаправленному поиску информации и письменной ее фиксации (заполнение разного вида таблиц, схем). Мы предлагаем составить графическую схему-опору, на основе которой осуществляется отработка языкового и речевого материала:



Достаточно важны и задания на воспроизведение текста. В таких заданиях предлагается воссоздать пропущенные слова, вместо которых подаются соответствующие фотоиллюстрации. Если у студента возникают трудности при ответе, можно обратиться к справочному материалу, который вмещает такая программа.

Конечным этапом такого занятия является составление собственного монологического высказывания по теме урока с опорой на схему и фотоиллюстрации. Студенты всегда заинтересованно и творчески подходят к выполнению такого рода заданий, что создает благоприятную атмосферу для общения на иностранном языке.

В коротком инструктаже к выполнению домашнего задания предлагается дома записать высказывание по теме «Город, в котором я живу», используя лексику урока, схему-опору и послетекстовые вопросы.

Все эти виды заданий направлены на развитие устной речи студентов-иностранцев, накопление лексики, закрепление лексического и грамматического материала.

Важным в этой тематической презентации является грамматический комментарий по наиболее широко представленному в тексте грамматическому моменту, например, употребление и образование родительного падежа единственного и множественного числа в значении количества. Грамматический комментарий содержит объяснение материала с примерами и исключениями из общего правила, несколько тренировочных упражнений и обобщающую грамматическую таблицу.

Таким образом, прорабатывая текст, используя наибольшее количество упражнений, можно смело утверждать, что чтение текстов на иностранном языке в огромной мере способствует расширению лексического запаса, умению понимать значения незнакомых слов из контекста, закреплению различных разделов грамматики, совершенствованию речевых навыков и является хорошей основой для подготовки речевых высказываний различного типа. А использование мультимедийных учебных программ на уроках иностранного языка позволяет не только подавать новый материал в интересной нестандартной форме и практически закрепить его с помощью различных упражнений, но и позволяет привлечь всех студентов к активной работе на уроке, что повышает эффективность обучения. Такие наглядные и информационно-насыщенные занятия с использованием мультимедийных технологий делают учебный процесс интересным, живым и творческим, создают благоприятную атмосферу для общения на иностранном языке.

Литература:

1. Кузьменко О.Д., Рогова, Г.В. Учебное чтение, его содержание и формы / О.Д. Кузьменко, Г.В. Рогова // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / [Сост. А. А. Леонтьев]. – М.: Рус. язык, 1991. – С. 238-252.
2. Руденко-Моргун О.И. Компьютерный урок без компьютерного ученика / О.И. Руденко-Моргун // Русский язык за рубежом. – 2006. – №3. – С. 39-48.
3. Опришко Н.О. Лексичний аспект викладання факультативного курсу української мови як іноземної / Н.О. Опришко, Ю.О. Малихіна // Матеріали II Міжнародної науково-методическої конференції "Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении" – Харьков: ХНУРЭ. – 2015. – С.265-270.

Мамедов Х., Союнов Ш., Балыев К., Шачнева Е.Ю.
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Россия
Туркменистан
e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Место и роль творческих проектов, учащихся в образовательном стандарте

Проектная исследовательская деятельность обучающихся прописана в стандарте образования. Программы всех учебных предметов ориентированы на данный вид деятельности, поэтому проектная деятельность становится все более актуальной в педагогике, так как в процессе самостоятельной работы над проектом лучше всего формируется культура общения и умственного труда. В связи с увеличением информатизации современного общества для каждого преподавателя существует возможность творчески подходить к разработке занятий и сделать сам образовательный процесс более интересным и разнообразным [1-4].

В стандартах нового поколения все больше внимания уделяется достижению предметных, межпредметных и личностных результатов всех участников проекта. Поэтому чем выше уровень результатов, тем выше качество образования по всем дисциплинам. Одним из инструментов достижения данных результатов является системно-деятельностный подход, который обеспечивает активную учебную и познавательную деятельность, а одним из методов реализации данного подхода является проектная деятельность.

Основная ценность проектно-исследовательской деятельности состоит в том, что она ориентирует на создание конкретного образовательного продукта, а не на простое изучение определенной темы. Выполнение проекта возможно

индивидуально или по группам за определенный период времени с целью выполнения познавательной и исследовательской задачи.

Чтобы разобраться в этом вопросе, необходимо рассмотреть само понятие проектной деятельности. Целью любой проектной деятельности является понимание и применение участниками знаний, умений и навыков, приобретенных при изучении различных дисциплин. В связи с чем основными задачами проектной деятельности:

- сформировать навыки сбора и обработки информации;
- планирование и целеполагание (каждый участник должен уметь четко формулировать цель проекта);
- возможность анализировать информацию;
- уметь структурировать текст согласно полученным результатам;
- уметь презентовать результаты деятельности.

Все это позволяет выделить положительные аспекты проектной деятельности:

- развитие творческих способностей;
- повышение мотивации учащихся при решении проектных задач;
- формирование чувства ответственности;
- создание условий для сотрудничества.

Повышение мотивации и развитие творческих способностей происходит из-за наличия в проектной деятельности ключевого признака – самостоятельного выбора.

Литература:

1. Проектная деятельность как способ развития личности студентов и их профессиональной подготовки: методические указания / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; сост. Е.А.Булатова – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2015. – 32 с.
2. Пелагейченко Н.Л. Метод проектов. История возникновения и развития / Педагогическая мастерская. – 2012. - № 5. – С. 7-12.
3. Жиренко О.Е., Лапина Е.Л. Инновационные технологии обучения в современной начальной школе. – Воронеж: ВОПК и ПРО. – 2016. – 35 с.

4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Учебн. пособие. – М.: Академия. – 2005. – 150 с.

© Х. Мамедов Х., Ш. Союнов Ш., К. Баллыев, Е.Ю. Шачнева, 2018

Маринич А.М.

Запорізький державний

медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: anm19792@gmail.com

Імітаційно-моделююча гра як один з ефективних методів навчання іноземних студентів на довузівському етапі

Щороку до України приїжджають громадяни із зарубіжних країн з метою здобуття вищої освіти. Вони потрапляють у нове мовне середовище, де зустрічаються з новими соціально-побутовими реаліями. Їм потрібно оволодіти нерідною мовою як засобом спілкування з представниками іншої культури.

У процесі довузівської підготовки іноземних студентів актуальною проблемою залишається підняття рівня практичного володіння нерідною мовою: сприйняття і розуміння усного і писемного мовлення, вміння виражати свої думки тощо. На практичні заняття доцільно підбирати комунікативний матеріал, що використовується у соціально-побутових сферах комунікації. Ігри – це ефективний метод засвоєння і закріплення мовного матеріалу та розвитку навичок мовленнєвої діяльності.

Питаннями ігрового навчання займалася велика кількість методистів та психологів (Є.М. Поляков, Ю.М. Кулюткін, І.Р. Петерсон, С.Я. Марченко, А.А. Деркач, І.Молоцька та ін.). Усі вони визнають гру стійким стимулом до оволодіння мовою, адже вона має розвиваюче значення, яке закладене у самій її природі, оскільки гра – завжди емоції, активність, увага, уява та робота мислення.

Під час вивчення іноземної мови гра виступає не лише формою організації навчально-мовленнєвої діяльності, але й емоційним стимулом, який дозволяє різко підвищити запам'ятовування мовних засобів. Ігрові прийоми активізують студентів на заняттях.

Імітаційно-моделююча гра має важливе значення в закріпленні мовного матеріалу та розвитку навичок мовленнєвої діяльності у студентів-іноземців. Специфіка її полягає в моделюванні в навчальному процесі різного роду ситуацій і умов реального життя.

В основі цієї гри – організація спілкування між студентами на основі розподілу ролей, створення ігрового сюжету. Студентів необхідно зацікавити, залучивши їхні емоції та увагу. Безумовно, емоційний настрій викладача багато у чому визначають успіх справи.

Завдання викладача полягає в тому, щоб правильно розподілити ролі, враховуючи темперамент учасників гри, ставлення студентів один до одного. Підбір матеріалу, який би стимулював інтерес до участі в грі та добровільна згода на виконання ролі дадуть можливість студенту виразити себе. Завдання треба давати заздалегідь, щоб вони могли підготуватись та підібрати необхідний матеріал.

Гра допомагає викладачу створити доброзичливу атмосферу на занятті, активізувати студентів, стимулює роботу уваги, пам'яті, мислення. Імітаційно-моделюючі ігри сприяють розвитку діалогічного та монологічного мовлення, вчать міркувати, висловлювати свою думку, переконувати та відстоювати свою точку зору. Ігри сприяють розвитку іншомовного мовлення студентів, формуванню та удосконаленню їх іншомовних навичок та вмінь у ситуаціях близьких до реальних.

Таким чином, імітаційно-моделююча гра допомагає студентам користуватися мовою, яку вони вивчають, та формувати культуру спілкування. Вона також покращує клімат у групі, формує здатність приймати самостійні рішення, оцінювати свої дії, та позитивно впливає на формування серйозного ставлення до навчання у студентів.

Маткурбанов А.К., Шачнева Е.Ю.
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»,
г. Астрахань, Россия,
Туркменистан
e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Развитие творческих способностей и формирование познавательного интереса учащихся

На современном этапе развития образования проблема активной познавательной деятельности учащихся приобретает значение в связи с высокими темпами развития и совершенствования науки и техники, а также потребности общества. Выполнение этих задач становится возможным при условии активного обучения и стимулирования умственной деятельности учащихся. Активное обучение способствует формированию познавательного интереса к приобретению знаний и учебной деятельности [1-3].

Познавательный интерес – интерес, который основан на потребности к познанию. Присутствие интереса является условием протекания учебного процесса, а также хорошим эмоциональным состоянием обучающихся.

Этот аспект был обсужден в работах о влиянии интереса на развитие интеллекта (Леонтьев А.Н.). В своих работах он описывал о том, что интерес не только способствует развитию интеллекта, но и является одной из движущих сил развития личности в целом, ее волевых качеств, а также жизненной позиции. Еще в своих К.Д. Ушинский говорил о том, что учение по принуждению не способствует созданию развитого ума. Развить его может только познавательный интерес к тому предмету, который ты изучаешь, а также процесс организации обучения. Обучаемый должен самостоятельно заниматься поиском информации и ее осмыслением. Поэтому для того чтобы у обучаемого появился интерес к изучаемому предмету необходимо понимание его

необходимости и важности. Связи с чем больше новый материал связан с ранее пройденным, тем он интереснее для обучаемых. При этом не нужно забывать и о посильности изучаемого предмета, он не должен быть слишком легким или слишком трудным, он должен вызывать интерес. Большое значение при этом имеют также и эмоциональное изложение учебного материала, а также заинтересованность самого преподавателя, его отношение к предмету. В развитии познавательного интереса большую роль играют формы и методы обучения, в частности игрового метода обучения. В процессе деятельности происходит обучение действию посредством самого действия. В работах немецкого педагога Ф. Фребеля игра описывается как высшая ступень детского развития, развития человека этого периода; игра порождает радость, свободу, покой в себе и около себя, мир с миром. Источники всего хорошего лежат в игре и исходят из нее. Не мало высказываний на данную тематику существует и у отечественных ученых. Так в работах Сухомлинского В.А. игровой метод описывается следующим образом: «В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития».

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что игровой метод обучения способствует более успешному усвоению материала. Поэтому создание непринужденной обстановки, применение игровых элементов в занятии оказывает всестороннее влияние на личность обучаемого. Данный метод создает условия для активной мыслительной и интеллектуальной деятельности, учит прогнозировать, исследовать и проверять правильность принятых решений. Это своего рода индикатор успеха обучаемого в овладении учебной дисциплиной. При этом происходит воспитание культуры общения и формирование умения работать в коллективе.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что игровая деятельность осуществляет несколько функций: мотивационно-побудительную, обучающую, воспитательную, ориентирующую и компенсаторную. Это

способствует развитию творческих способностей и познавательного интереса учащихся.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону. – 1983. – 176 с.
 2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М.: Педагогика. – 1983. – Т.2. – 405 с.
 3. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение. – 1981. – 191 с.
- © Маткурбанов А.К., Шачнева Е.Ю., 2018

Моргунова Н.С.

*Харківський національний автомобільно-
дорожній університет*

м. Харків, Україна

e-mail: morgan.ns777@gmail.com

Психологічні стратегії адаптації іноземних студентів у процесі навчання у закладах вищої освіти України

Реалізація процесу інтеграції української вищої школи у світовий освітній простір передбачає вивчення індивідуально-типологічних особливостей адаптації іноземних студентів з метою ефективного психологічного супроводу входження молодшої людини в іншокультурне освітнє середовище.

На відміну від вітчизняних студентів, період адаптації студента-іноземця до нових умов навчання і побуту при вступі до вищих навчальних закладів України може тривати декілька років і визначається великою кількістю соціально-психологічних, медико-біологічних, релігійних проблем, недостатнім знанням мови навчання і відмінностями в системах середньої освіти.

Існує велика кількість підходів до проблеми адаптації як у зарубіжній, так і вітчизняній психології. Закордонні автори розглядають проблему адаптації у межах психоаналітичної (З. Фрейд, Е. Еріксон), гуманістичної (А. Маслоу,

К. Роджерс), біхевіористичної (Е. Толмен, Б. Скіннер) та когнітивної (Л. Фестінгер) концепцій. У працях вітчизняних науковців розглядаються поняття «загальної адаптаційної системи» (Ф. Березін), «адаптаційного бар'єру» (Ю. Александровський), «адаптаційних можливостей особистості» (А. Маклаков, С. Черемянін), проблема критеріїв й рівнів дезадаптації (Г. Овчиннікова). Вивченням адаптивних стратегій, як активних, так і пасивних присвячені роботи М. Марінова, Е. Ануфрієва, М. Тітми, У. Томаса та ін.

Під адаптацією студентів-іноземців до іншомовного середовища та умов навчання у ВНЗ ми розуміємо багатофакторний процес входження, розвитку і становлення особистості студента-іноземця в освітньому просторі вищого навчального закладу в рамках комплексного поєднання і взаємодії інформаційно-функціонального і соціокультурного полів. Навіть за сприятливих умов адаптація – важкий, стресогенний процес. Вона вважається успішною, якщо людина реалізує свій особистісний потенціал, свої можливості і здібності і справляється з виникаючими психологічними та соціокультурними проблемами.

Дезадаптаційні стани, що супроводжують процес адаптації іноземного студента, можуть проявлятися на декількох рівнях: на індивідуально-психологічному рівні – у розвитку негативних емоційних станів, зміні поведінки, базових цінностей, етнічної ідентичності та підвищенні рівня конфліктності; на психосоматичному рівні – в зниженні опору захворюванням, в загостренні синдрому хронічної втоми і т. ін.; на педагогічному рівні – в зниженні мотивації та успішності навчання.

Проблеми психологічної вразливості у період адаптації до іншомовного середовища та умов навчання у ВНЗ, питання профілактики стресогенних впливів та їх наслідків, підтримки необхідного для успішної навчальної діяльності рівня психічного і фізичного здоров'я є ще недостатньо дослідженими і потребують ретельного розгляду.

Метою нашого дослідження було визначення стратегій адаптації іноземних студентів. У дослідженні брали участь іноземні студенти з

Туркменістану, Узбекистану, Марокко, Китаю, Монголії та африканських країн, які навчаються у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті (150 осіб). Для вирішення завдання дослідження у якості основної нами було застосовано методику «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища» (Л. Янковський, модифікований варіант В. Константінова) [1] з використанням кластерного аналізу за шкалами: задоволеність, інтерактивність, конформність, депресивність, ностальгія та відчуженість.

Відмінності у поєднанні отриманих показників дозволили виявити три групи з певними стратегіями адаптації. Першій кластер «Стратегія адаптації з тенденцією до пристосування», другий кластер «Стратегія адаптації з тенденцією до злиття» і третій кластер «Стратегія адаптації з тенденцією до відчуження». Після застосування критерію Краскела-Уолліса отримані дані показали наявність статистично значущих відмінностей за всіма параметрами методики «Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища».

За результатами дослідження можна констатувати, що у групах з різними стратегіями адаптації присутні студенти з різних регіонів, тобто немає прямої залежності сформованої стратегії адаптації від етнокультурної дистанції студента і країни його навчання. На основі аналізу визначення відсоткового співвідношення представників груп студентів з різних регіонів світу слід зазначити, що більшу частину групи «Пристосування» складають студенти з Марокко (35%), далі йдуть студенти з Туркменістану й Узбекистану (30%), з країн Африки (20%) і 15% з країн Азії. Нами було встановлено, що в групі «Злиття» більшість – студенти з Туркменістану й Узбекистану (45%), за ними йдуть представники Марокко (40%), Китаю і Монголії (10%) і всього 5% з країн Африки. Результати показали, що в групі «Відчуження» більшість – студенти з Азії (45%) та Африки (35%), 15% з Марокко і 5% з Туркменістану й Узбекистану.

У результаті аналізу процентного співвідношення чисельного складу респондентів було виявлено, що більшість студентів з різних регіонів увійшли

до групи зі стратегією «Пристосування» (58%), далі за чисельністю йде група «Злиття» (30%), а потім «Відчуження» (12%).

Для групи досліджуваних зі стратегією адаптації з тенденцією до пристосування («Пристосування») характерним є збереження своєї ідентичності і тісний зв'язок з іншою культурою, вихід за межі власної культури у більш загальний культурний простір. Показники позитивних шкал адаптації (задоволеність, інтерактивність, конформність) у досліджуваних цієї групи є вищими за середні, а показник шкали ностальгії лежить у зоні середніх значень. Показники негативних шкал адаптації (депресивності і відчуженості) у досліджуваних цієї групи знаходяться в зоні низьких значень.

Досліджувані, що увійшли до групи «Стратегія адаптації з тенденцією до злиття» показали найбільш високі результати по шкалам задоволеності й інтерактивності. Показники шкал депресивності і відчуженості у досліджуваних цієї групи є найбільш низькими. Студентам, які увійшли до цієї групи, властиві тимчасова часткова відмова від власної культурної ідентичності, орієнтація на ідентифікацію з новою культурою, на засвоєння нових культурних цінностей. Представники цієї групи найбільш активно входять у нове соціальне середовище, вони більш налаштовані на розширення соціальних зв'язків, більш впевнені у своїх можливостях, налаштовані на контроль своєї поведінки з урахуванням норм, ролей і соціальних установок нового суспільства, більш спрямовані на співпрацю з іншими.

Група досліджуваних, у яких переважає стратегія адаптації з тенденцією до відчуження («Відчуження»), характеризується високими показниками за негативними шкалами адаптації (депресивність і відчуженість). За рівнем конформності представники цієї групи мають найнижчі значення, а за шкалою ностальгії показали доволі високі показники. Вони важко переживають розлуку з батьківщиною, відчувають почуття роз'єднаності зі звичними цінностями і нормативами і неможливістю знайти нові. Вони періодично відчувають спустошеність і меланхолію, тугу, переживають відчуття, що вони «не на своєму місці». Для цих студентів життя в новій культурі частіше забарвлюється

в похмурі тони. Це супроводжується неможливістю реалізувати свій рівень очікувань, пов'язаний з соціальною та професійною позицією, зниженою самооцінкою, беспорядністю перед життєвими труднощами, почуттям безперспективності і неможливістю реалізувати свої здібності, неприйняттям себе та інших, пригніченістю, спустошеністю і ізольованістю.

Отримані результати дозволять вивчити особливості прояву стратегій адаптації іноземних студентів і розробити систему діагностики, профілактики й корекції негативних наслідків цього процесу в умовах полікультурної освітньої взаємодії.

Література:

1. Константинов В.В. Адаптация личности: теория и диагностика: учебно-методическое пособие / В.В. Константинов. – Пенза, 2005. – С. 23-31.

Никулина И.Я.

Одесский национальный политехнический университет

г.Одесса, Украина

e-mail: Nikulina_IJ@ukr.net

Языковая личность и психология

Современная лингвистика все в большей степени становится ориентированной на человека, а центральным предметом изучения является языковая личность. Известны различные подходы к изучению ЯЛ, определяющие статус ее существования в лингвистике, социолингвистике, психолингвистике, лингвометодике. Для нас интерес представляет разработанная Большовой А.Ю.[1] лингвопсихологическая типология языковых личностей, которая включает следующие типы.

1. Метасимволическая языковая личность. В психологии квалифицируется как мыслитель-теоретик. Психологическая характеристика базируется на доминировании интуиции и логики при слабой представленности в психотипе сенсорики и эмоций. Особенности вербального

поведения данного психотипа определяются прежде всего тем, что мыслители-теоретики, будучи интуитами, в своем дискурсе концентрируются не на деталях, а на картине в целом, не на настоящем, а на будущем. Они могут быть интересными собеседниками; экстраверты при этом искусны в устной речи, а интроверты привлекают своими письменными произведениями. Будучи логически ориентированными, такие индивидуумы стараются оценить ситуацию объективно и беспристрастно.

2. Эмпатическая языковая личность. В психологии квалифицируется как эстетическая художественная натура. Психологическая характеристика базируется на доминировании интуиции и эмоций при слабой представленности в психотипе сенсорики и логики. Особенности вербального поведения данного психотипа определяются, прежде всего, тем, что эмпатики, как и мыслители-теоретики, будучи интуитами, в своем дискурсе концентрируются на картине в целом, а во времени ориентированы на будущее. Однако, в отличие от метасимволической языковой личности, эмпатик руководствуется эмоциями, а значит, при решении проблем опирается, главным образом, на свою систему ценностей, пытаясь определить, как его действия могут повлиять на окружающих. Поскольку основными качествами эмоционалов считаются сострадание и способность разговаривать с людьми, они могут сильно отходить от объективной оценки ситуации. В их дискурсах доминирует оценочная лексика. Словарный запас у эмпатической языковой личности богат и динамичен.

3. Фактографическая языковая личность. В психологии квалифицируется как мыслитель-практик. Психологическая характеристика базируется на доминировании сенсорики и тактики при слабой представленности в психотипе интуиции и созерцательности. Особенности вербального поведения данного психотипа определяются, прежде всего, тем, что сенсоры воспринимают информацию преимущественно посредством пяти систем чувств. Фактографичность в дискурсе и в жизни отличает этот тип языковой личности от других. В жизни такие люди доверяют только тому, что

они почерпнули из своего или чужого опыта, во всем отдавая предпочтение фактам, собранным и упорядоченным. Они во всем высоко ценят структуризацию, организованность и четкую иерархию, поэтому их дискурсы имеют, как правило, четкую структуру в развертывании мысли. Их речь всегда последовательна: каждая следующая мысль логически вытекает из предыдущей, т.е. они обычно мыслят прямой логической цепочкой. Грамматически актуальны для сенсоров формы прошедшего и настоящего времени.

4. Репрезентативная языковая личность. В психологии квалифицируется как прагматическая художественная натура. Психологическая характеристика базируется на доминировании сенсорики и импульсивности, способности приспосабливаться к происходящему вокруг при слабой представленности в психотипе интуиции и тактики. Особенности вербального поведения данного психотипа определяются, прежде всего, тем, что, имея склонность к чувственному (сенсорному) восприятию, репрезентативная языковая личность предпочитает разговаривать о реальных вещах, не затрагивая философских проблем. В дискурсе предпочтение отдается простым предложениям с прямым порядком слов, их предложения обычно коротки и содержат законченную мысль. Обладая прагматической направленностью мышления, они, как и представители фактографического типа языковой личности, считают язык инструментом, приспособлением, предназначенным для передачи мыслей. Эти люди в жизни редко задумываются о будущем, будучи настроенными на текущий момент.

Конкретизация языковой личности, осуществленная на основе концепции К.Г. Юнга[2;3], включает не только реакцию человеческого сознания на жизнь, но и ряд факторов, берущих свое начало на бессознательном уровне. Предложенная Большовой А.Ю.[1] классификация отмечает общие тенденции, в соответствии с которыми для каждой личности выстраивается своя картина мира, специфически воплощенная в дискурсе.

Литература:

1. Большова А. Ю. Лингвопсихологическая типология языковых личностей
Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 5 - С.47-52.
2. Юнг К.Г. Психологические типы / пер. с нем.; под общ. ред. В. В. Зеленского. Мн.: ООО «Попурри», 1998. - 656 с.
3. Юнг К.Г. Психология бессознательного / пер. с нем. М.: Канон, 1994.- 320 с.

Нурьев А., Шачнева Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»,

г. Астрахань, Россия,

Туркменистан

e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Проектная деятельность как средство развития творческих способностей учащихся

Метод проектов не является новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале прошлого столетия в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, сообразуясь с его личным интересом именно в знании. Отсюда важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные и новые знания, которые еще предстоит приобрести. Учитель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно

и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию [3].

В связи с чем метод проектов – это средство формирования творческого и умеющего работать как индивидуально, так и в команде человека [1, 2].

Любой проект как проблема представляет творчество, при этом данное понятие состоит из множества аспектов, которое можно рассматривать с разнообразных точек зрения, как метод обучения, как форма организации учебного процесса, как самостоятельная практико-ориентированная и т.д. [2].

На основании вышесказанного можно сделать вывод, что метод проектов представляет собой сложную педагогическую деятельность с серьезной подготовкой преподавателя [2]. Необходимо отметить, что выделяют несколько типологий проектов, в основе которых лежит определенный признак. Так исходя из объекта проектирования (по Раппопорту А.Г.) проекты классифицируют на: морфологические, социальные, а также экзистенциальные. Основываясь на принципах доминирующей деятельности (по Полату Е.С.), выделяют такие проекты как: исследовательские, творческие, ролевые или игровые, ознакомительно-ориентировочные или информационные, а также практико-ориентированные или прикладные проекты. Выделяют также градацию проектов по предметно-содержательная область на монопроекты – это тип проектов, реализуемых в рамках одной предметной области знаний и межпредметные проекты – это тип проектов, реализуемых в рамках различных предметных областей знаний, а также на стыке наук. По характеру координации проекты также классифицируют на непосредственные или скрытые, имитирующие участника проекта. Исходя из характера контактов, проекты классифицируют на: внутренние, т.е. проекты, реализуемые в пределах одного региона и международные.

Рассматривают также классификацию по количеству участников проекта на: индивидуальные, парные, а также групповые. Все проекты по

продовжителності можуть бути краткосрочними, середніми по продовжителності і довгосрочні [3].

Необхідно відзначити, що розглядаваний метод проектів має свою давню історію розвитку в педагогічній науці як за кордоном, так і в Росії. Появившись більше ста років тому, він до сих пор не втратив своєї актуальності в освіті і по сей день. В сучасній освіті він дуже востребован [1]. Він є одним з найважливіших елементів педагогічної діяльності, впливаючим на розвиток творчих здібностей учасників, завдяки чому учасники працюють в команді.

Література:

1. Брыкова О.В. Проектная деятельность с использованием информационных технологий в учебном процессе. – СПб.: ГОУВПО ККС Санкт-Петербурга «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий». – 2007. – 106 с.

2. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. – АРКТИ. – 2005. – 110 с.

3. Полат Е.С. Метод проектов. – М.: Наука. – 2001. – 7 с.

© А. Нурыев, Е.Ю. Шачнева, 2018

Омельницька Л.В.

Запорізький державний

медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: luda.om11@gmail.com

Використання мультимедійних технологій у викладанні української мови для іноземних студентів

На сьогоднішній день в Україні вже стало визначились нові пріоритети розвитку освіти, тому зараз відбувається складний та багатопрофільний процес оновлення освітньої системи, а саме модернізація інформаційно-технологічної бази навчального процесу вищої школи.

Основне завдання сучасної освіти - це розвиток та виховання всебічно обізнаної особистості, яка готова до здорової конкуренції у майбутній професії. Саме задля виконання цього завдання використовують інноваційні педагогічні технології у навчанні студентів.

Зазначимо, що на думку Сисоевої С. О., використання новітніх технологій у педагогіці вищої школи повинно розвивати особистість, її лабільність, схильність до адаптації в соціумі та колективі [1]. З огляду на це так важливо стежити за постійним оновленням педагогічних технологій, оновлювати та вдосконалювати власну навчально-виховну діяльність.

Саме мультимедійні технології є надважливою ланкою оновлення процесу навчання. Використання вищезазначених технологій є важливо для освітнього процесу, бо саме ці методи вивчення допомагають студентам розвивати власну творчість, варіативність та що не менш важливо критичність власної думки. Здебільшого саме сучасні технології у мовній підготовці студентів дозволяють студентам розширити свої знання в цій сфері та власній спеціалізації.

Тема дослідження надзвичайно важлива через свою актуальність та надзвичайний прогрес технологій, які все частіше з'являються та допомагають викладачам більш методично навчати студентів мові. На допомогу викладачу з'являються новітні технології навчання.

Традиційні методи підготовки часто є не такими ефективними як раніше, на відміну від нових мультимедійних засобів, які дають те, чого не може забезпечити підручник. Завдяки мультимедійним технологіям викладач має змогу зацікавити студентів не тільки змістом, але й виглядом інформації. Мультимедійні технології створюють неповторну творчу атмосферу в процесі навчання, сприяють особливому професійному розвитку. Крім того, самі студенти відзначають, що сприйняття та засвоєння мови проходить набагато легше при використанні новітніх технологій у ході навчання.

Мультимедійні технології забезпечують у процесі навчання інтерактивність та взаємодію викладача з іноземними студентами. Варто зазначити, що використання вищезазначених технологій формує у студентів

здатність до саморозвитку, самоосвіти, пошуку та засвоєння інформації, культуру навчання, а також комунікативність у навчальній та професійній сфері.

Мультимедійні технології мають не лише плюси, а й мінуси, про них, до речі пише Носенко Є. Л. та інші автори [2]. Наприклад, при надмірному використанні новітніх технологій студенти можуть втратити емоційний зв'язок із викладачем. Також, мінусом використання цих технологій є послаблення комунікативних зв'язків між самими студентами. Крім цього, при роботі з мультимедійною технікою викладачу слід привчати студентів до самостійної роботи при виконанні завдання. Проте, не зважаючи на недоліки, які є у мультимедійному навчанні, ці технології значно полегшують сам процес навчання та засвоєння знань, роблять його більш різноманітним, цікавим та комфортним для студента.

Таким чином, мультимедійні технології варто використовувати у мовній у мовній підготовці іноземних студентів через те, що система освіти, як і інші галузі має йти у ногу з розвитком суспільства та розвитком мовної особистості. Саме використання сучасних методик дасть нам можливість розвинути у студентів-іноземців самостійність, активність, логіку та здібність до пошуку та використання нової інформації. Використання новітніх педагогічних технологій майбутніх фахівців дозволяє ефективніше систематизувати отримані знання в ході мовної підготовки.

Література:

1. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук.пр. // За ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – у 2 ч. – Ч.1. – К., 2001. – С. 45-53.
2. Носенко Є. Л. Використання ІТ в освіті / Є. Л. Носенко // Освіта. – 2001. – № 7. – С.16-18.
3. Потатуров В.А. Культура и цивилизация: диалектика взаимоотношений (методологические аспекты) // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 3(6). С. 52-62.

Онкович Г.В.

ЛВНЗ «Київський медичний університет»

м.Київ, Україна

e-mail: onkan@ukr.net

Професійно-орієнтовані авторські сторінки в соціальній мережі як спосіб підвищення фахової самоосвіти

Постановка проблеми. Свого часу ми вже звертали увагу на потенційні можливості професійно-орієнтованої медіаосвіти у вищій школі, яка сприяє формуванню медіа- та інформаційної грамотності майбутніх фахівців [4; 5; 6; 7; 8], розкривали зміст термінів "інформаційна грамотність", "медіаграмотність", "медіаінформаційна грамотність" та "медіакомпетентність фахівця", поданих як у дослідженнях зарубіжних науковців, так і в працях українських дослідників [1; 2; 9; 10], обґрунтовували необхідність розуміння "парасолькового" поняття "медіаінформаційна грамотність" як одного із базових у сучасному суспільстві знань. Сьогодні доцільність упровадження у систему вищої освіти нових курсів із метою формування професійної компетентності майбутнього фахівця не викликає сумнівів [3]. Без сучасних засобів, зокрема, медіаосвітніх технологій навчальним закладам не обійтися.

Огляд останніх досліджень і публікацій з проблеми засвідчує прискорений темп їх упровадження. Досить назвати дисертаційні роботи Р.Бужикова, Ю.Горун, І.Гуріненко, Н.Духаніної, О.Каліцевої, І.Сахневич, О.Янишин та ін., щоб пересвідчитися в розмаїтті можливостей медіаосвітнього підходу в осучасненні навчального процесу. Ці дослідники розглядали технології використання медіазасобів у навчанні майбутніх економістів, редакторів, інспекторів-пожежників, інженерів комп'ютерних наук, юристів, інженерів нафтогазової промисловості, документознавців, пропонували авторські методики. Проте розвиток інформаційної й медіаграмотності

спонукає до творення нових медіапродуктів, й освітяни активно долучаються до цього процесу.

Завдання дослідження. Наша мета наразі – привернути увагу освітянського загалу до можливостей використання у навчальному процесі «педагогічних» авторських сторінок із соціальних мереж - до блогів, авторами яких є педагоги-практики і яким ми даємо визначення «педагогічна блогодидактика». Сьогодні особисті сторінки стають джерелом узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду, ефективним засобом підвищення професійної компетентності педагога, сприяють його самоосвіті. Деякі з них – професійно-орієнтовані, й стали **матеріалом дослідження**. Вони частково представлені на нашій сторінці «Педагогічна блогодидактика» [<https://www.facebook.com/groups/157912791489994/>], за допомогою якої ми привертаємо увагу загалу до можливостей авторських блогів у поширенні передового досвіду педагогів-новаторів. Завдяки їм педагоги-блогодидакти мають поле для поширення власного досвіду, ознайомлення з набутками колег. Сторінкою користуються вчителі-предметники. Особливо ж вона корисна молодим педагогам, котрі мають майданчик для самоудосконалення і набуття професійної компетентності з опертям на досвід старших - креативних, одержимих, натхненних колег, для яких педагогічний пошук давно символізує Творчість.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед педагогів-новаторів – Галина Корицька, автор власне створених науково-методичних електронних ресурсів: «Камертон філолога» (<http://korycja50.blogspot.com>), «Камертон філолога: відлуння»; «Обрії науковця-філолога» (<http://korycja.wix.com/korycjialabzp>). Вона розробила науковий, навчально-методичний ресурс «Хмарний кабінет Галини Корицької» (<http://s-edu.org.ua/korycjazp>), де забезпечується навчання вчителів української мови та літератури із проблеми електронної лінгводидактики, проектування українськомовного електронного освітнього середовища. Г.Р. Корицька — педагог, науковець, автор науково-методичних електронних ресурсів, нині

працює в комунальному закладі «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради. Фахівець в галузі педагогіки, методики викладання української мови та літератури, розвитку професійної майстерності вчителів-словесників. Має досвід викладача в системі післядипломної педагогічної освіти. Інтернет-ресурси Г.Р.Корицької для освітян – «чудовий інструмент для настроювання струн глибоких учительських і чистих дитячих душ та сердець».

Блог Ольги Криворотенко, учителя української мови та літератури КЗ "Ганнівський НВК "СЗШ-ДНЗ" Верхньодніпровського району Дніпропетровської області – «Дивосвіт» [<https://krivorotenko.blogspot.com/>]. На головній сторінці представлено змістове наповнення її блогу: Нормативно-правове забезпечення, Наука-практиці, Українська мова, Українська література, Література рідного краю, Факультативи, курси за вибором, Творча відеомайстерня, Філологічна студія "Дивосвіт", Публікації, Презентації, Цікаве з інтернету, Позакласна робота з предмету, Сайти, блоги для філологів, Кабінет української мови та літератури, Класному керівникові, Хронологія професійної діяльності, Душі криниця, Зворотний зв'язок. Як бачимо, навіть рубрик перелік викликає зацікавленість.

Кілька напрочуд гарних сторінок має і вчителька української мови та літератури СЗШ I-III ст. №4 м. Гайсин Вінницької області Наталія Немировська [<https://natalianemirovska.blogspot.com>]. Вона, до речі, першою підхопила наше поняття «блогодидактика» зі сторінки «Медіашкола професора Ганни Онкович» й використала його на науковій конференції «Михайло Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання» під час презентації доповіді "Використання блогодидактики в контексті вивчення життєтворчості Михайла Стельмаха" з нагоди 105-річчя письменника. Наразі на її блозі є сторінка «Використання блогодидактики на уроках української літератури». Про себе вона пише: «Я - вчитель за покликанням», «Не дарма хтось сказав, що цінність школи дорівнює цінності учителя», «Я люблю на уроках експериментувати : уроки-подорожі, уроки-дискусії, квест-ігри, усього не перелічити. Люблю, щоб

діти на уроці були живими: висловлювали свої думки, не боялися хибної відповіді, підтримували один одного, активно включалися в обговорення. А для цього мало просто знати свій предмет - треба обоювати дві речі: дітей і науку, яку ти будеш доносити до своїх учнів», «А я не вмію стояти на одному місці - мені потрібен рух, рух вперед. Учитись ніколи не пізно. Учитись - це круто. Учитись разом із учнями, учити учнів..., навчити їх вчитись, провокувати виникнення бажання отримати потрібну інформацію», «А ще я у постійному пошуку: як придумати якісь цікавинки, конкурси та ...звичайні уроки»....

Ми представили кілька блогів учителів української мови та літератури, проте на нашій сторінці їх набагато більше. Прислужаться вчителям-предметникам на працювання О.Г. Білан із Лубенської спеціалізованої школи І-ІІІ ступенів №6, М.Г. Заболотнюк із Багринівської ЗОШ І-ІІІ ступенів Чернівецької області, Г. В. Гайворонської із Кам'яногребельського НВК "ЗОШ І-ІІ ступенів - дитячий садок" Сквирського району Київської області, вчительки з Кіровоградщини Світлани Шевченко. Наша сторінка представляє на працювання не тільки вчителів української мови та літератури, а й українознавства, інших дисциплін. Блогодидакт-українознавець із Запоріжжя Ганна Черкаська про себе пише так: «Пенсіонер із діагнозом: "Учитель". Сповідую п'ять "К": книжки, квіти, коти, кава, комп». Її блог «Українська історія» [<http://uahistory.com/>] має рубрики «Мовні забавки», «Історичні події», «Сучасність», «Видатні люди», «Форуми», які постійно поповнюються і давно стали джерелом актуальної інформації для філолога, історика, українознавця. Один із блогів вчителя основ здоров'я Запорізької гімназії № 11 Топчій Ірини Вікторівни буде цікавий всім, хто підтримує здоровий спосіб життя. Інший її блог – як учителя трудового навчання, містить матеріали не тільки з предмету, а й з досвіду роботи класного керівника, фахівця з охорони праці, голови ПК, з використання ІКТ.

Для наочності під час уроків учителі-новатори широко застосовують мультимедійні технології: презентації, перегляд відеосюжетів, прослуховування аудіозаписів, заохочують учнів для створення проєктів-презентацій і їх захист

на уроках. Важливим складником навчально-виховного процесу є залучення учнів до позакласної роботи, під час організації і проведення якої формується пізнавальний інтерес до предмета, удосконалюються уміння і навички, виховання ініціативи, самостійності, творчих здібностей. Готуючись, школярі оволодівають багатьма необхідними вміннями й навичками: користуються довідковими виданнями, здійснюють інформаційний пошук, виступають перед аудиторією, організовують конкурси, свята. У ході позакласних заходів із опертям на медіа, як і на уроках, школярі удосконалюють мовну, мовленнєву, комунікативну, соціокультурну компетенції. Цьому сприяють також проведення тижнів української мови та літератури, мовознавчих турнірів, брейн-рингів, свят та виховних годин, присвячених творчості поетів та письменників. Цікавими для загалу є літературні вечори, інсценізації, вікторини, семінари, науково-практичні конференції. З метою розвитку творчих здібностей учнів педагоги-новатори залучають їх до випуску стіннівок, сайтів, участі у конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт Малої академії наук, районних літературних конкурсах та фестивалях.

Висновки з цього дослідження та перспективи. Медіа відкривають для освітянина нові можливості, завдяки їм навчання стає продуктивнішим і цікавішим - осучасненим. Медіатехнології урізноманітнюють методи, форми та прийоми навчання, створюють комфортні умови для цього. Передовий досвід педагогів-новаторів, відтворений в їхніх авторських блогах в інтернет-просторі, дають можливість підвищувати професійну компетентність не тільки шкільного учителя, стають джерелом самоосвіти впродовж життя, базою для самоудосконалення і прикладом для наслідування інших фахівців.

Література:

1. Горун Ю.Н. К определению понятий «медиаобразование», «медиакомпетентность», «медиаграмотность» // Медиафера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве [Электронный ресурс] : сборник статей. – Могилев : Могилев. институт МВД, 2015. – С. 103 – 113. – Загл. с экрана.
2. Каліцева О.В. Застосування медіаосвітніх технологій у процесі навчання фахового мовлення майбутніх юристів // Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2013. -- № 3. – С. 144-147.

3. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів /за наук. ред. д. пед. н., проф. Г.В. Онкович // Г.В. Онкович, К.Є.Балабанова, І.Ю.Гуріненко, Н.М.Духаніна, А.Д.Онкович, І.А. Сахневич, О.К.Янишин. – К.: Логос, 2013. -195 с.

4. Онкович, А. В. Медиаобразование: «Журналистика для всех», «предметное» или «профессионально-ориентированное»? / А. В. Онкович // Медиаобразование. – 2015. – № 1. – С. 18–29.

5. Онкович Г. Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі / Г. Онкович // Вища освіта України. - 2014. - № 2. - С. 80-87. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_2_14.

6. Онкович Г.В., Онкович А.Д. Нове в медіаосвіті: вікідидактика // Мова і культура (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. – Вип. 19. – Т. V (185). – 332 с. – С. 249 – 260.

7. Onkovych N. Knyhospalah (flashbook) didactics as media education technology) // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали восьмої міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 17 травня 2017 р.) / гол. ред. В. В. Корнєшук. – Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2017. – 332 с. - С. 309 – 310.

8. Онкович, Ганна. Засоби масової інформації у навчанні мови (українознавчий аспект) // Дивослово : Укр. мова й літ. в навч. закл., 1997. - № 5/6. – С.19-24.

9. Федоров А.В., Онкович Г.В., Левицкая А.А. Светское и теологическое медиаобразование // Scholars' Press, 2018. – 320 с. <https://www.science-community.org/uk/node/185186>

10. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. — N.Y.: McGraw Hill. — 1964 с.

Opryshko N.

Kharkiv National Automobile

and Highway University

Kharkiv, Ukraine

Rodrigues R.

Texas A&M University-Commerce

Texas, US

The intensive course of the language training: methods and approaches

Every day in the education sector there are some new developments, programs, teaching techniques and all sorts of other innovations. Old, or, as they can be called,

traditional, if not forgotten, techniques are simply pushed into the background because of the loss of its relevance and low efficiency. And this trend is observed in all directions, on which the training takes place, including in the study of foreign languages.

In order to learn any foreign language as quickly and efficiently as possible, it is necessary to immerse yourself in the language environment as much as possible. This immersion is achieved by communicative work in mini-groups with a teacher. Of course, you need time to master the basic skills in using a new foreign language. But sometimes there is almost no time for studying, and in this case an intensive course program is developed with its own peculiarities, teaching methods and approaches to controlling the knowledge and skills acquired by students.

Indeed, an essential feature of the intensive course is the saving of time. There are several advantages of such a study of a foreign language: the maximum language immersion; development of conversational skills; educational materials in different forms (printed and digital); acceleration of the pace of studying the program; a variety of extracurricular activities designed to improve the level of knowledge of the new language (excursions, quests, speaking clubs, joint cultural activities with native speakers).

As you know, the methods of intensive learning of foreign languages are based mainly on the psychological reserves of the individual and the team with purposeful manipulation of the socio-psychological processes of interpersonal group interaction, so that students can easily and productively process large amounts of new knowledge in a very short time.

The key word in the intensive training system is the term "activation" which is a process that aims to achieve a person's activity and stabilize this state. In its original interpretation, the term "intensity" is regarded as "tension", namely: the state of activity at a particular moment in time. Similarly, the notion of "intensive learning" should be interpreted: it should be understood as dynamism, active interaction of teachers and groups of students, students with each other, activation of learning processes, memory resources, imagination and attention.

First, the student moves forward through the various stages of the formation of the ability to speak, beginning with the intonation, then passing to the lexico-grammatical, and then to the syntactic and phonetic. Moreover, all this happens in a completely natural way, and not vice versa, as it can be observed in traditional methods of teaching. And the timing of mastering a new skill is greatly reduced. Already in the course of the first lesson, the student begins to express himself in a foreign language with the help of ready-made constructions. Initially, of course, he does not know the rules of grammar, but gradually goes to the level of analysis of those constructions that he uses, and then he starts using them again in his speech, at the same time making a solution to all sorts of problems in an atmosphere of natural communication, but on a completely different level. This is called a microcycle. And only at one stage of the learning process of these microcycles there is a mass. As a result, the student learns several hundreds of lexical units during one course, but most importantly, he learns to apply them easily and freely in various communication situations.

One of the most notable features of this technique is the orientation toward involuntary memorization, which occurs due to the fact that students do not even realize that they are learning, because the class creates the illusion of real live communication.

Preparation and implementation of an intensive language course pose a number of important tasks not only for students but also for the teacher. First of all, this is ability to formulate clear and accessible tasks. Since in some cases the task may sound "unusual" for students, one should clearly explain what is required, if necessary, switch to the native language for a better understanding. Further, the ability to organize and maintain informal communication is important, when the teacher acts as if "removing" the clear transitions from one task to another in such a way that the logic in the design of the lesson structure is not violated. At last, important skill of the teacher is the ability to increase the number of minutes for live communication in the classroom through the use of methods and forms of collective cooperation.

The external form and at the same time the means of implementing the intensive training system is the conscious and purposeful management by the teacher of the process of communication in the training group. The condition for the effective implementation of this process is the increase in the activity and creative role of the teacher, the maximum mobilization and successful implementation of his personal and professional capabilities, the training of students in the team and with the help of the team.

An important aspect of an intensive language course is specially designed monitoring tasks formed on the material of the topics studied and created to test the level of mastering students' key knowledge and skills. The most acceptable method of control in a modern audience, especially in terms of language intensity, is testing, a method of research that provides special tasks for students to perform. The basis of this form of control is the use of tasks of a standard form, which is called "a test", which in translation means testing, research, verification. The test is defined as a set of tasks prepared in accordance with certain requirements and passed preliminary testing in order to determine its quality indicators. It allows you to identify the degree of its linguistic (language) and communicative (speech) competencies in the tested person. This set of tasks exists in the form of a set of questions that ensure the uniqueness of the answers of the subjects. It is distinguished by careful development in accordance with certain rules and procedures, preliminary experimental verification, availability of performance characteristics such as validity and reliability. The existing standard of the answer guarantees the objectivity of test results that are quantifiable. Language testing is a procedure of pedagogical measurements, which is not devoid of characteristic contradictions. In the most general form, the contradictions under consideration boil down to the fact that the desire to increase the objectivity of pedagogical measurements leads to a unification of the procedure for language testing without taking into account individual cognitive styles. The desire to increase the validity of language tests leads to the fact that important information obtained during testing is ignored, as the certainty of "what exactly measures this test" is lost. The reliability of language tests is increased

through the "moderation" procedure, excluding a flexible personal-oriented approach to the organization of testing

The standardization of language testing, dictated by the desire to increase the validity, reliability and objectivity of the applied test instruments (tests), is often expressed in resisting attempts to introduce alternative language testing into the practice of pedagogical measurements, providing the right to choose the form of the exam, a more complete consideration of the individual characteristics of students and able to report participants valuable information that is essential for improving learning outcomes. Finally, the existing quantitative paradigm of language testing, that is, the orientation toward a quantitative norm, even if qualitative criteria are applied (all translated into scores), creates the false impression that success is a quantitative indicator. At the same time, the role of the language test as a humanistic tool of pedagogical measurements is significantly reduced.

In conclusion, it would be nice to add that, unlike many innovative methods of teaching a foreign language, intensive training has already fully formed, but is perceived by teachers as a specific form and system of instruction, in many ways different from the traditional method of teaching foreign languages. Moreover, it has developed new principles for the selection and organization of linguistic material, among which the leading are the following: activity, personal-role, and situational-thematic. But this technique is one of the examples of a qualitative change in the traditional approach to teaching foreign languages, since the main purpose of this methodology is to motivate students to perform specific oral and written assignments by any available means.

References:

1. Апетян М.К. Применение интенсивных методов обучения иностранному языку детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. – 2013. – №11. – С. 569–571.
2. Денисова Л.Г Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе. – М., 1995. – С. 3.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986. – С. 4.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 1991г. – 342 с.

5. Петренко М.А. Инновационные методы обучения иностранному языку / М.А. Петренко, Г.М. Чопсиева // Мир науки и инноваций. – 2015. – Т. 6. – №2 (2). – С. 55–61.

6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – С. 321.

Оробинская М.В.

*Харьковский национальный автомобильно-
дорожный университет*

г. Харьков, Украина

e-mail: mariaorobinska@gmail.com

Использование дискуссии в преподавании РКИ

Использование дискуссии в преподавании иностранного языка не ново. Методике применения дискуссионных форм работ на занятиях посвящены многие научно-исследовательские работы.

Дискуссия (от лат. *discussio* – рассмотрение, исследование) – способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решений в группе посредством обсуждения какого-либо вопроса или проблемы [4, 15]. Этот способ социального взаимодействия обладает огромным потенциалом в обучении, развитии и воспитании.

Основополагающей составляющей дискуссии является наличие практически и теоретически значимой проблемы для обсуждения (с социальной, культурологической, политической и других точек зрения), но само по себе существование проблемы не обеспечит проведения плодотворной дискуссии [3, 198]. Для того чтобы участвовать в дискуссии, необходимо обладать определенным набором навыков, включающих как интеллектуальные умения, так и навыки речевой деятельности [1, 307].

Отмечают, что обучающий эффект дискуссии детерминируется предоставляемой участнику возможностью получить разнообразную

информацию от собеседников, продемонстрировать и повысить свою компетентность, проверить и уточнить свои представления и взгляды на обсуждаемую проблему, применить имеющиеся знания в процессе совместного решения учебных задач.

Развивающая функция дискуссии связана со стимулированием творчества обучающихся, развитием их способности к анализу информации и аргументированному, логически выстроенному доказательству своих идей и взглядов, с повышением коммуникативной активности учащихся, их эмоциональной включенности в учебный процесс.

Влияние дискуссии на личностное становление учащегося обусловлено ее ценностно-ориентирующей направленностью, созданием благоприятных условий для проявления индивидуальности, самоопределения в существующих точках зрения на определенную проблему, выбора своей позиции; для формирования умения взаимодействовать с другими, слушать и слышать окружающих, уважать чужие убеждения, принимать оппонента, находить точки соприкосновения, соотносить и согласовывать свою позицию с позициями других участников обсуждения.

Использование дискуссии в ходе обучения иностранному языку способствует достижению нескольких учебных задач.

Погружение в искусственно созданную языковую среду. Вовремя дискуссии на целевом языке сам язык перестает быть целью занятия, он становится средством аргументации и отстаивания позиций участников дискуссии. Таким образом учебные ситуации заменяются ситуациями, приближенными к жизненным, участники дискуссии с помощью модератора создают искусственную языковую среду и погружаются в нее.

Активизация пассивных языковых навыков. В зависимости от темы в ходе дискуссии актуализируются те или иные накопленные языковые навыки: пассивный лексический запас переходит в активный, вспоминаются грамматические и речевые конструкции.

Приобретение языковых навыков естественным путем. В ходе дискуссии на занятиях по иностранному языку моделируются процессы, сходные по своим свойствам с естественным овладением языковыми навыками. Лексический и грамматический материалы усваиваются учащимися через речь других участников дискуссии.

Повышение заинтересованности учащихся в учебном процессе. Вопрос мотивации учащихся является одним из наиболее актуальных сегодня. Но, несмотря на существование множества методик повышения мотивации учащихся, данная проблема по-прежнему стоит остро. Дискуссия позволяет привлечь учащихся к активной работе на занятии и повысить их заинтересованность этим процессом.

Существует несколько условий эффективного проведения дискуссий:

- Информированность и подготовленность учащихся к дискуссии, свободное владение материалом, привлечение различных источников для аргументации отстаиваемых положений;
- Правильное употребление понятий, используемых в дискуссии, их единообразное понимание;
- Корректность поведения, недопустимость высказываний, задевающих личность оппонента;
- Установление регламента выступления участников;
- Обучение учащихся умению вести дискуссию, совместная выработка правил и норм групповой коммуникации;
- Особая позиция преподавателя как руководителя дискуссии, которая заключается в стимулировании обсуждения, консолидации мнений, подведении результатов работы. Личная позиция преподавателя по обсуждаемой проблеме не должна доминировать, хотя он может выступить в роли рядового участника дискуссии, не навязывая учащимся свою точку зрения.

В дискуссии могут принимать участие два и более участника. Но количество участников учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку

не должно превышать 20. В противном случае, основные цели дискуссии не будут достигнуты.

В зависимости от целей, задач и условий выделяют множество видов и форм дискуссий.

Круглый стол — беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией.

Заседание экспертной группы («панельная дискуссия»), на котором обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (4-6 участников с заранее назначенным председателем), а затем они излагают свои позиции всей аудитории.

Форум — обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа выступает в обмен мнениями с аудиторией (классом, группой).

Симпозиум — более формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

Дебаты — явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников — представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), — и опровержений. Вариантом этого обсуждения являются парламентские дебаты в Великобритании.

Судебное заседание — обсуждение, имитирующее судебное разбирательство.

Техника аквариума — особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

Мозговой штурм – обсуждение, при котором участникам предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

Подготовка к проведению дискуссии включает в себя следующие элементы:

Выбор темы дискуссии детерминируется целями обучения, интересами будущих участников дискуссии и содержанием учебной программы. Обычно на обсуждение выносятся темы, имеющие проблемный, спорный характер, содержащие в себе противоречивые точки зрения, дилеммы, задевающие привычные установки обучающихся. Целесообразно предложить учащимся на выбор несколько разных проблем, связанных с конкретной темой учебного курса. В ситуации выбора происходит принятие студентами темы как значимой для себя, возникает мотивация к ее активному обсуждению;

Возможна подготовка участников к предстоящей дискуссии. В этом случае, тема разбивается на отдельные вопросы, которые сообщаются учащимся. Указывается литература, справочные материалы, необходимые для подготовки к дискуссии. Организуется самостоятельная работа учащихся.

Можно выделить несколько этапов проведения дискуссии.

Первый этап введение в дискуссию включает в себя следующие элементы:

- Постановка проблемы и целей дискуссии;
- Мотивация обсуждения: определение значимости проблемы, указание на нерешенность и противоречивость вопроса и т.д.
- Установление регламента дискуссии и ее основных этапов;
- Совместное создание правил дискуссии;
- Проверка однозначности понимания темы дискуссии, используемых в ней терминов, понятий.

При введении в дискуссию целесообразным представляется использование следующих приёмов:

- декларация проблемной ситуации;
- демонстрация видеосюжетов;
- демонстрация материалов (статей, документов);
- ролевое проигрывание проблемной ситуации;
- анализ противоречивых высказываний – столкновение противоположных точек зрения на обсуждаемую проблему;
- постановка проблемных вопросов;
- альтернативный выбор (участникам предлагается выбрать одну из нескольких точек зрения или способов решения проблемы).

Второй этап дискуссии представляет собой обсуждение проблемы.

Участники дискуссии обмениваются мнениями по каждому из актуальных вопросов. Цель данного этапа – собрать максимум мнений, идей, предложений и соотнести их друг с другом.

Обязанностями модератора на данном этапе дискуссии являются следующие:

- следить за соблюдением регламента;
- обеспечить каждому участнику возможность высказаться, поддерживать и стимулировать работу наименее активных участников с помощью вопросов (“А как вы считаете?”, “Вы удовлетворены таким объяснением?”, “Вы согласны с данной точкой зрения?”, “Нам очень бы хотелось услышать ваше мнение” и т.д.);
- не допускать отклонений от темы дискуссии;
- предотвращать переход дискуссии в спор ради спора;
- следить за тем, чтобы дискуссия не переходила на уровень межличностного противостояния и конфликта;
- стимулировать активность участников в случае спада дискуссии.

Приемы, повышающие эффективность группового обсуждения:

- Уточняющие вопросы побуждают четче оформлять и аргументировать мысли (“Что вы имеете в виду, когда говорите, что...?”, “Как вы докажете, что это верно?”);

- Парафраз – повторение модератором высказывания участника для стимулирования переосмысления и уточнения сказанного (“Вы говорите, что...?”, “Я так вас понял?”);
- Демонстрация непонимания – побуждение учащихся повторить или уточнить суждение (“Я не совсем понимаю, что вы имеете в виду. Уточните, пожалуйста”);
- “Сомнение” – позволяет отсеивать слабые и непродуманные высказывания (“Так ли это?”, “Вы уверены в том, что говорите?”);
- “Альтернатива” – модератор предлагает другую точку зрения, акцентирует внимание на противоположном подходе;
- “Доведение до абсурда” – модератор соглашается с высказанным утверждением, а затем делает из него абсурдные выводы;
- “Задевающее утверждение” – модератор высказывает суждение, заведомо зная, что оно вызовет резкую реакцию и несогласие участников, стремление опровергнуть данное суждение и изложить свою точку зрения;
- “Нет-стратегия” - ведущий отрицает высказывания участников, не обосновывая свое отрицание (“Этого не может быть”).

Третий этап дискуссии представляет собой подведение итогов обсуждения и состоит из следующих элементов:

- Выработка участниками согласованного мнения и принятие группового решения;
- Обозначение модератором аспектов позиционного противостояния и точек соприкосновения в ситуации, когда дискуссия не привела к полному согласованию позиций участников. Настрой обучающихся на дальнейшее осмысление проблемы и поиск путей ее решения;
- Совместная оценка эффективности дискуссии в решении обсуждаемой проблемы и в достижении педагогических целей, позитивного вклада каждого в общую работу.

Морозова И.Г. отмечает, что дискуссионный метод не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает студентов к поиску

самостоятельного решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности. Применение данного метода при обучении иностранному языку формирует у учащихся культуру творческого мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. В процессе обсуждения и решения проблем в рамках управляемого группового общения у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива [2, 27].

Литература:

1. Базарова А. А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012. — С. 306-308.

2. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. — № 1. — С. 25—35.

3. Мурзенко Л.В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. — СПб., 2010. — № 121. — С.197-201

4. Технологии воспитания и обучения: Учебное пособие для студ. высш. ТЗ8 учеб. заведений / Н.Н. Никитина, В.Г. Балашова, О.М. Железнякова, Н.М. Новичкова; Под ред. Н.Н. Никитиной. — Ульяновск: УлГПУ, 2011. — 210 с.

Пасічна О. В.

Криворізький національний університет

м. Кривий Ріг, Україна

e-mail: dieselist-154@ya.ru

Формування умінь і навичок вивчального читання в іноземних студентів у процесі опанування української мови

Система роботи з формування умінь і навичок вивчального читання набуває першорядного значення в методиці навчання української мови як іноземної. Провідні лінгводидакти (Т. Вишнякова, І. Гапочка, С. Корчикова, В. Костомаров, О. Митрофанова, Ю. Сдобнова, С. Фоломкіна, Н. Щигельська та ін.) наголошують на важливій ролі вивчального читання, метою якого є засвоєння інформації з максимальним ступенем повноти.

Як справедливо зазначає І. Гапочка [1; 3–5], вивчальне читання передбачає вдумливе, інтенсивне читання, під час якого відбувається запам'ятовування змістової інформації тексту, а також тих мовних засобів, за допомогою яких вона виражається. Це сприяє досягненню повного й точного розуміння основних та другорядних фактів поданої інформації. Науковці довели, що задля покращення та прискорення розуміння тексту його необхідно сприймати не окремими словами, а реченнями й абзацами. Відтак методично доцільним є застосування комплексу вправ на матеріалі завершеного навчального тексту.

Вивчальне читання передбачає виконання трьох видів завдань: передтекстових (виконуються до початку читання тексту, полегшують розуміння його лексико-граматичних труднощів), притекстових (виконуються у процесі читання тексту, спрямовані на розуміння семантичного зв'язку між його фрагментами) та післятекстових (перевіряють точність розуміння прочитаного й готують студентів до відтворення сприйнятої інформації). Це, зокрема, вправи на: 1) співвіднесення значення слова з темою чи контекстом (визначити різні контекстуальні значення одного й того ж слова); 2) розширення словникового запасу (виписати з тлумачного словника значення нових слів); 3) поділ тексту на смислові частини (прочитати текст і розташувати пункти плану в потрібному порядку); 4) виділення смислових опор у тексті (сформулювати основну думку абзаців); 5) виокремлення в тексті ключових слів; 6) контекстуальну здогадку (знайти в тексті незнайомі слова, здогадатися про їхнє значення з контексту); 7) перевірку розуміння фактичного змісту тексту.

Продемонструємо технологію вивчального читання на матеріалі тексту країнознавчого спрямування «Республіка на Дніпрі» [3; 7–13]. Етапи роботи:

1. Ознайомтеся зі значенням нових слів, запам'ятайте їх.

Українська мова	Французька мова	Англійська мова
укріплення	renforcement	fortification
рада	conseil	council
майдан	place	square
канцелярія	chancellerie	chancellery
арсенал	arsenal	arsenal
казна	trésor	treasury
хутір	ferme	farm
мисливство	chasse	hunt
рибальство	pêcher	fishing
землеробство	cultiver	agriculture
скотарство	élevage	cattle-breeding
чуб	frange	forelock
шабля	sabre	sabre
кордон	frontière	frontier
флот	flotte	fleet
човен	bateau	boat
похід	campagne	campaign
проникнути	pénétrer	penetrate
порт	port	port
невільник	esclave	captive
раб	esclave	slave

2. Визначте, від яких дієслів утворено такі іменники: укріплення, похід, боротьба, напад, знавець.

3. Запам'ятайте, яким відмінком керують подані дієслова:

була (*чим?*) республікою – Орудний відмінок; жили (*за чим?*) за законами – Орудний відмінок; займалися (*чим?*) мисливством – Орудний відмінок; брили (*що?*) волосся – Знахідний відмінок; носили (*що?*) жупани й чоботи – Знахідний відмінок; прикрашали (*чим?*) камінням – Орудний відмінок; атакували (*що?*) бази – Знахідний відмінок; завоювали (*що?*) місто – Знахідний відмінок; спалили (*що?*) порт – Знахідний відмінок.

4. Прочитайте текст «Республіка на Дніпрі».

Республіка на Дніпрі

I. Центром українського козацтва стало Запоріжжя – південні степи на берегах Дніпра, тому козаків ще називали запорізькими. Слово *січ* означало укріплення. Першу Запорізьку Січ заснував князь Дмитро Вишневецький у 1556 р.

II. Запорізька Січ була республікою. Вищою владою в Січі була рада. Всі козаки мали рівні права й вибирали на раді козацьких керівників: гетьманів, отаманів, а також суддю, писаря та інших. Військо запорізьких козаків, за свідченням істориків, мало державні символи – герб і прапор. Запорізька Січ була українською козацькою республікою.

III. Запорізька Січ являла собою фортецю. У центрі фортеці був майдан з церквою. Навколо майдану стояли довгі будинки – курені. У них жили козаки, козацька старшина. На майдані також були канцелярія, арсенал та казна.

IV. У Запорізькій Січі козаки жили за своїми законами. Жінок і дітей у Січ не брали. Сім'ї козаків жили на хуторах. Коли не було війни, козаки приїжджали на хутори. Там вони займалися мисливством, рибальством, землеробством, скотарством. Але більшу частину свого життя козаки проводили на війні з турками, татарами чи поляками. Як правило, козаки пізно одружувалися, тому що вважали своє життя небезпечним.

V. Козаки брили волосся, залишали лише чуб – «оселедець». Одягалися вони в білі сорочки, шаровари. Носили жупани й чоботи. Головними для козака були кінь та зброя, особливо шабля. Зброєю прикрашали коштовним камінням.

VI. У козаків було багато ворогів. Це, перш за все, турки й татари, які постійно грабували території Східної Європи. З ними інші народи боялися воювати. Запорізькі козаки вирішили розпочати боротьбу з турками й татарами. Козаки хотіли відкинути ворогів від своїх кордонів. Козаки часто атакували бази ворогів на Чорному морі. Для цього будували флот з 40-80 човнів, які називалися чайками. У кожен човен сідало до 60 чоловік. Перша атака козаків була в 1538 році. Слава про їхню сміливість поширилася по всій Європі.

VII. Турецька імперія була на той час найсильнішою державою у світі. Найбільше число козацьких походів відбулося між 1600 та 1620 роками. Козаки завоювали болгарське місто Варну (найсильнішу турецьку фортецю на Чорному морі), узяли Перекоп, а в 1609 році – Килію, Ізмаїл та Аккерман. У 1615 році козаки на 80 човнах проникли в столицю Турції Константинополь та спалили його порт. Через 5 років вони повторили цей напад. Крім того, козаки захопили місто Кафу – ринок невольників у Криму – та звільнили тисячі рабів. За словами турецького історика 17 століття Найма, не було на світі людей, які б менше цінували своє життя й менше боялися смерті, ніж козаки. Знавці військової справи стверджували, що ці люди завдяки своїй хоробрості у морських боях не мали собі рівних у всьому світі.

5. У кожному текстовому фрагменті (I - VII абзаци) визначте головну й додаткову інформацію.

6. Дайте стислі відповіді на поставлені запитання, працюючи в парах:

1. Що стало центром українського козацтва? 2. Хто заснував першу Запорізьку Січ? 3. Як називалася вища влада в Січі? 4. Які державні символи мало військо запоріжців? 5. Як була побудована Запорізька Січ? 6. За якими законами жили козаки в Запорізькій Січі? 7. З ким боролися козаки? 8. Яким був флот запоріжців? 9. Які найвизначніші походи запоріжців відбулися між 1600 – 1620 роками? 10. Що говорили про козаків історики та знавці військової справи?

7. Випишіть з тексту назви козацьких керівників та одягу козаків. Запам'ятайте їх.

8. Складіть конспект тексту «Республіка на Дніпрі», використовуючи лише його головну інформацію.

Отже, систематична робота з формування умінь і навичок вивчального читання допоможе іноземним студентам навчитися максимально повно вилучати з тексту головну інформацію, засвоїти граматичні конструкції, поповнити словниковий запас.

Література:

1. Гапочка И. К. Пособие по обучению чтению. Изучающее чтение / Гапочка И. К. – М. : Русский язык, 1978. – 288 с.

2. Матвеева Н. М. Знайомимося з Україною: навч. посіб. для іноземних студ. / Н. М. Матвеева, І. Г. Мірак'ян. – Одеса : Астропринт, 2000. – 156 с.

3. Пасічна О. В. Методичні вказівки до практичних занять з дисципліни «Українська мова» (суспільно-політична сфера. Ч. 2) для студентів I курсу всіх спеціальностей ДВНЗ «Криворізький національний університет» / Пасічна О. В. – Кривий Ріг : ВЦ КНУ, 2015. – 40 с.

Petrova O.B.

Kharkiv National Medical University,

Kharkiv, Ukraine

e-mail: lingace@gmail.com

Internet resources in learning English for specific purposes

Usage of technical means for training has occupied the common part in the structure of educational process in modern higher education. Currently, introduction of innovative teaching methods, digital technologies, application of Internet resources in learning and teaching foreign language in the universities, including the postgraduate stage, is becoming relevant [1, 2. 4-7].

Education now involves digital media, perfectly reflecting large volume of new information, telecommunication technologies, media technologies, etc. [1, 5-7]. Modern Internet technologies offer wide opportunities both for teachers and for those who are studying. Using video in the classroom and video as a task is a possibility for the learners to access the lesson content extending the program time. Such creative tasks free more classroom time for practising and acquiring cognitive skills.

The authors emphasize that virtual environment, and electronic communication, as well as, has become “a certain thing in daily life, its relation to foreign language learning being natural and facilitative” [7]. At the third level of education, the students have to solve the demanding tasks of reading enormous quantity of professional materials in English. “Writing various assignments is another challenging part of higher education” [6]. Therefore it proves some online activities to become the priority in university level of learning English for specific purposes (ESP).

The university uses such forms of environment activities as sharing blogs, websites, social media, etc. Specificity of the object of study – foreign language for specific purposes – plays a certain decisive role in the choice of means, forms and methods of teaching, especially for preparation the development material [8].

In the field of non-language higher education, while the foreign language is not a specialty, but one of the program disciplines, the purpose of studying this foreign language is the development of linguistic, communicative and socio-cultural competence [3], which allows the learners to use various methods of obtaining professional information from the foreign sources in professional activities, including those from the Internet resources, to participate in English medium professional communication [2, 4-7].

It should be noted that the Internet is most appropriate to be used on the stage of improving linguistic skills [6]. Such kind of learners as postgraduates, working on their Philosophy Doctor (PhD) scientific degree, support the importance of writing and reading skills for their ESP course tasks. Those resources are the most helpful for them: world library databases, scholar articles, reference materials, or multimedia resources, etc.

It should be considered, that the ESP students are adult, motivated learners, mastering English for the purposes of their professional activity. They are completely agree to express certain independence in looking for reading professional materials, which should be useful namely for them and their research work. Improving reading and writing skills with implemented extensive reading is used mostly in the English for specific purposes program [4; 250].

Reading and writing are interrelated skills in ESP approach and they should be exercised together. Information and communication technologies are applied in ongoing online reading of the professional materials at postgraduates' own pace and during their convenient time. They practice active target search really topical and relevant in their situation.

It is emphasized that informational content of Internet sources is one of their most valuable features and stimulates motivation to study. Creating the conditions in which students use educational materials, find tasks, perform them, generally improves the success in foreign language acquiring.

Fundamental role of information and rapid development of information technologies explains the need for creation of special information culture both of the learner and the teacher [7]. At present, the amount of knowledge accumulated by the humanity is growing at an incomparably fast pace with other historical periods, and this requires new approaches to organization of the learning process.

Within this approach, the process of information link to education implies, in particular, the development of a special thinking either of teachers or listeners [2]. Therefore it is important to improve the program and methodological support of educational process. It is important to develop methods for applying technical and

didactic capabilities of information technology aiming at increase creativity, formation of creative strategies in the search of educational and professional tasks.

In view of this, teachers must be able to select and apply technologies that fully correspond to the content and purpose of the course of ESP particular field (medicine, mathematics, technology, aviation, agriculture, etc.), in particular with the aid of the Internet resources, and thus contribute to the achievement of the postgraduates' learning objectives, taking into account their individual characteristics.

Internet has significant effects on communicating, teaching and learning. Thus, both teachers and learners should have an access to the Internet, become experts with its functioning and facilities for education. Taking into account the psychological and perception abilities of the students, it is an important precondition for successful foreign language course [1]. The proper use of new technologies allows a more systematic, integrated language, content and culture approach, enhances more autonomous learning. E-communication helps teachers and learners to exceed barriers, to build bridges between native and foreign language programs [7] and realities, especially in their professional area.

In order to achieve successful language training, teachers must review their thinking and language classes planning in order to incorporate the new capabilities available daily on the virtual environment. Students, on the other hand, also need to develop skills required for adequate functioning within a society mainly driven by electronic communication [7].

Foreign language for specific purposes represents a tool which allows professionals to function in the society and to communicate with colleagues throughout the world, making available the means to connect with the achievements of the other cultures. In the increasingly global environment, the need to know global language is vital in order to function effectively. Such communication will build "virtual space", which is being designed through the use of various ways of relevant access to information.

References:

1. Berge Z.L., Collins, M.P. Computer-mediated communication and the online classroom in distance learning // Computer-mediated communication magazine / 1995. – Vol. 2, № 4. – P. 6.
2. Bojović M. Teaching foreign languages for specific purposes: teacher development. // Proceedings of the 31st Annual ATEE Conference “Co-operative partnership in teacher education”, Ljubljana 21st – 25th October, 2006. – P. 487-493.
3. Dudley-Evans T., St. John M.J. Developments in English for specific purposes. A multi-disciplinary approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998.– 301p.
4. Macalister J. Implementing extensive reading in an EAP. Programme. // ELT Journal. – 2008. – Vol. 62 (3). – P. 248-256.
5. Magoto J. From the nets: World Wide Web and ESL / Magoto J. // CAELL Journal. – 1995. – Vol. 5, № 4. – P. 21-26.
6. Kavaliauskienė G., Anusienė L. Online reading and writing in English for specific purposes classes // https://www.kalbos.lt/zurnalai/17_numeris/16.pdf. – P. 99-104.
7. Tirziu1 A.M., Vrabie C.I. Foreign language learning using e-communication technologies in the educational sector // EIRP Proceedings. – 2015. – Vol. 10. – <http://www.proceedings.univ-danubius.ro/index.php/eirp/article/view/1648/1629>.
8. Tomlinson B., Masuhara H. The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning. – Brian John Wiley and Sons, 2017. – 416 p.

Писаревська О. В.

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

Знайомство іноземних студентів з сучасними харківськими письменниками на прикладі Анатолія Перерви

Оволодіння українською мовою іноземними громадянами належать до актуальних, практично необхідних і важливих питань. Не менш актуальним питанням для знайомства іноземних громадян з Українськими традиціями і культурою, є знання художньої літератури, та біографії письменників. Оскільки знайомство з біографією письменників є способом освоєння культури краю. Серед основних елементів в культурі виділяють: мову як систему знаків,

цінності, норми, що уособлюють вимоги до поведінки, складні зразки поведінки: звичаї, традиції, обряди. Життєпис дає можливість на основі фактичних даних простежити процес формування людини у зв'язку з суспільними умовами певної історичної епохи. Вивчення життєписів видатних людей, діячів науки й мистецтва має велике наукове й виховне значення. Саме з цією метою ми готуємо посібник присвячений сучасним письменникам: Сергію Жадану, Юрію Іздрику, Тарасу Прохаську, Любкові Дерешу, Василю Шклярю, Ірені Карпі, Юрію Винничуку, Анатолію Перерві. В даному дослідженні ми познайомимо іноземних студентів із сучасним українським письменником А.Перервою.

Анатолій Перерва – поет, публіцист, журналіст, перекладач із білоруської, молдовської, грузинської та російської мов. Також автор сатиричних, гумористичних творів, пародій тощо. Анатолій Перерва є автором текстів пісень. Працював відповідальним секретарем Харківської письменницької організації. Згодом заступником директора з наукової роботи Харківського літературного музею, це був досить цікавий період в його житті, оскільки в цей час його оточував творчий і неординарний колектив. У поезії поет сповідує класичну традицію, визнаючи безсумнівний позитив модернізму. Основа всього для поета – це традиція, яка йде від народного мелосу, народної пісні.

Існує чимало письменників, які не мають гучної літературної слави, хоч їхня творчість становить значний внесок у розвиток вітчизняної літератури, даючи підстави для роздумів серйозному читачеві та додаткові орієнтири дослідникові. До таких авторів належить і Анатолій Перерва, з 1979 року член Національної спілки письменників України (прийнятий за рекомендаціями Василя Мисика та Миколи Шаповала), а з 2000 року також член Асоціації українських письменників. Анатолій Перерва – поет, публіцист, журналіст, перекладач із білоруської, молдовської, грузинської та російської мов. Також автор сатиричних, гумористичних творів, пародій тощо. Анатолій Перерва є

автором текстів пісень. За поетичну збірку «Перевесло слова і сльози» авторові було присуджено літературну премію імені Олександра Олеся (1982).

А. Перерва працював відповідальним секретарем Харківської письменницької організації (1979). Також працював заступником директора з наукової роботи Харківського літературного музею, Анатолій Перерва у інтерв'ю з Світлою Галаур, відзначив, що це був досить цікавий період в його житті, оскільки в цей час він був у творчому і неординарному колективі. Анатолій Перерва обирався головою правління Фонду національно-культурних ініціатив імені Гната Хоткевича. Є у поета і присвяти українському письменнику, історику, бандуристу, композитору, мистецтвознавцю, етнографу, педагогу, театральному і громадсько-політичному діячеві Гнату Хоткевичу, «Карпатські малюнки Гната Хоткевича», «Гнату Хоткевичу». До речі, там подано уривок з листа Олеся Гончара до Перерви від 13 вересня 1984 року – дуже висока оцінка творчості поета. За словами самого Перерви, у поезії він сповідує класичну традицію, визнаючи безсумнівний позитив модернізму. Автор стверджує, що для нього основа всього – це традиція, яка йде від народного мелосу, народної пісні. Крім того, А. Перерва вважає себе продовжувачем традицій Харківської школи романтиків Журналістка Л. Хворост вважає, що Перерва є постшістдесятником, який виховувався на поезії шістдесятників (авторові близька творчість І. Драча, Б. Олійника, М. Вінграновського, Д. Павличка, Ліни Костенко). На питання С. Галаур: «Хто з літературних постатей близький поетові?» А. Перерва згадає Г. Сковороду, Т. Шевченка, В. Симоненка, Д. Багалія, А. Перерва відповість: що поважає кожного з них. З інтерв'ю поета «Але колись мене дуже вразила фраза Григорія Сковороди: «Все те не наше, що нас покидає». Пізніше вона стала епіграфом до моєї книжки. Бо й справді, ми не повинні жалкувати за тим, що миттєве, дрібне, побутове. І хочемо того чи ні, але не наше нас покидає, а наше назавжди залишається з нами. В молодості я також зачитувався Шевченком, Симоненком». Також А. Перерва згадає і Дмитра Багалія: «Щодо Дмитра Багалія, то він не лише геніальний вчений і земляк, а ще й дуже цікава людина.

Я близько знайомий із його родиною. І дуже шкодую, що вулиця Фрунзе у Харкові, де був будинок Дмитра Багалія, досі не названо його ім'ям.

Із російської класики А. Перерва цінує Ф. Тютчева, Б. Васильєва, в інтерв'ю з С. Галаур поет скаже: «але найбільше запав у душу Сергій Єсенін. Його я не лише читав, а й перекладав, адже він – справжня жива душа російської поезії».

Варто зауважити, що формуванню творчої індивідуальності Анатолія Перерви безпосередньо сприяла його дружба й тісне спілкування із вже визнаними письменниками. У розмові з Л. Хворост А. Перерва зауважив: «Знайомств літературних я мав багато. Моя хатня бібліотека повна книжок з автографами. Це при тому, що я ніколи особливо не ганявся за такими виявами уваги...»

Але є письменники знайомство і дружба з якими відіграла важливу роль у житті Анатолія Перерви наприклад літературний вплив Павла Загребельного: «Павло Загребельний, то мій духовний батько». З інтерв'ю: «Крім цього, ми з Павлом Загребельним були дуже схожі зовні. Усі сміялися і піджартовували над нами. У молодості мене називали його сином, як посивів – братом. Уже по смерті Павла Архиповича я написав вірш про те, що «Ми всі його сини...» Він був надзвичайно цікавою людиною, колоритною постаттю і хорошим письменником, який виховав багатьох корифеїв сучасної української літератури».

Чи спілкування поета з В. Мисиком, як згадає А. Перерва у інтерв'ю з Л. Хворост: «Якось – я тоді навчався у восьмому класі – в Харкові мала відбутися літературна нарада. Я, літстудієць із Балаклії, передав туди зошит своїх віршів. Коли мені його повернули, я знайшов там кілька виправлень і кілька плюсіків. Згодом з'ясувалося, що руку до тих правок доклав саме Мисик. Але тоді я ще не знав навіть, хто він такий. Пізніше я, звісно, дізнався. І оцінив. Мені пощастило особисто спілкуватися з Василем Олександровичем, він був одним з тих, хто дав мені рекомендацію до Спілки».

Згодом Анатолій Перерва скаже, що В. Мисик був його духовним вчителем. Про поезію В. Мисика, А. Перерва відзначив: «я не відчуваю між нами різниці в кілька десятиліть. Я впізнаю той світ, про який він писав. Вічне на те і вічне, щоб залишатися і тривати». Є у поета і присвяти які він напише В. Мисіку.

У 2015 році в Харкові вийде Антологія сучасної української поезії «Під знаком Мисика», в передумові «Гесіод наших днів» А. Стожук згадає авторів які так чи інакше були пов'язані з творчістю В. Мисика «Тож читач неодмінно знайде у збірці відгоміння Мисикових настроїв» і далі А. Стожук перелічує 11 імен серед яких було йім`я Анатолій Перерва.

Зі слів А. Перерви з Р. Третьяковим у них також були теплі дружні взаємовідносини, як скаже поет: «і тепер я підтримую стосунки з його донькою, яка живе в США. Нещодавно вона була в Харкові, де готується видання «Слобожанський круг» про видатних поетів-харків'ян, у якому лєвова частка матеріалу присвячується Роберту Третьякову. Частину спогадів про цього чудового поета написав я». І я щиро вдячний долі за те, що подарувала мені дружбу цих прекрасних людей і звела на літературній стезі з такими майстрами слова, як Володимир Базилевський та Леонід Талалай, М. Шаповалом, В. Мисиком І. Муратовим, І. Вирганом, та іншими. (урядовий кур'єр). З харків'ян А. Перерві подобається – В. Бойко, О. Ковальова, Л. Тома. Як скаже поет у інтерв'ю з Л. Хворост «Це поети, яких я ціную. У любовній ліриці нашої одна з найкращих – Н. Матюх, її «Літо в лютому» – прекрасна книжка. Серед молодих письменників А. Перерва поважає С. Жадана, як відзначив поет у інтерв'ю з Л. Хворост: «Сергій Жадан з його своєрідним світоглядом і цікавою образною системою. Він має своє обличчя» .

Відомо, що на початку 1970-х років, коли поет розпочинав свою творчість, розгортається фронтальна війна проти будь-яких відхилень від канонів «соцреалізму». Про це свідчив VI розширений пленум правління Спілки письменників України на тему «Людина праці у сучасній українській літературі», котрий відбувся в Харкові в 1970 році. На цьому пленумі був

присутній і Анатолій Перерва, який приїхав на нього в ролі журналіста і брав інтерв'ю у Б. Олійника та М. Стельмаха, які також суттєво вплинув на його творчість. Поет безпосередньо чув з трибуни таврування будь-яких вільних письменницьких пошуків, що не вкладалися в тогочасні компартійні вимоги.

Зі слів А. Перерви, на цьому пленумі його особливо вразив виступ О. Корнійчука. Як каже сам поет, саме після виступу Корнійчука, йому стало важко писати на «актуальні теми» й відповідати стандартам соцреалізму У будь-якому разі, покоління, що робило перші кроки в літературі на зламі 1970–1980 років, сформувало в Харкові досить цікаве поетичне коло, яке йшло проти «офіційної» течії. Крім А. Перерви, до нього належали І. Мироненко, Л. Тома, В. Бойко, О. Ковальова, пізніше до цієї кагорти долучилися В. Верховень, С. Сапеляк, В. Стальний та інші. Творчі та дружні контакти пов'язують більшість із цих письменників і сьогодні.

Поезія Анатолія Перерви ставала об'єктом дослідження в статтях М. Шаповала «Рядки, опромінені щирістю» (1978), В. Дяченка «Крізь призму кольору» (1982), О. Логвиненко «Ода білому дню» (1984), Б. Марцінка «Голоси криниць» (1981), В. Єршова «На повен голос, на повен зріст» (1984), І. Мироненко «На терезах досвіду» (1987), О. Різниченко «Ліричний досвід несуперечностей Анатолія Перерви» (2000), С. Галаур Анатолій Перерва: «Людам, які мають почуття гумору, вижити легше» (2012) та інших.

Незважаючи на визнання поетичного таланту Анатолія Перерви в письменницькому середовищі, він залишається не надто відомим масовому читачеві. Зрештою, як писав Борис Чичибабін у передмові до своєї збірки «Мої шестидесяті»: «Було б жахливо, якби поезію любили, як футбол або пісні Алли Пугачової. Поезію не повинні любити багато людей, це було б образливо і неприродно. Я глибоко переконаний у тому, що людей, що по-справжньому люблять поезію, набагато менше, ніж людей, які пишуть вірші й видають книжки».

Факти з біографії Анатолія Перерви, особистий архів поета, думки його сучасників, колег, членів родини та самого митця є достовірним джерелом для

з'ясування тієї духовної атмосфери, яка породила митця, сформувала його свідомість і письменницький таланти, його моральні орієнтири.

Отже знайомство з біографією відомих людей, це шлях до розуміння мови, традицій, і культури краю.

Література:

1. Гаврилюк Надія. Поетичне суцвіття Слобожанщини // Слово і час. – 2016. – № 6

2. «Літературна Харківщина», «Дорога до слобожанської душі / Літературна скарбниця Харківщини: навч. посібн. для студ. ВНЗ I–II р. а. — Харків, вид-во ФО-П Сілічева С. О., 2016. — 230 с .

3. «Письменники Харкова: довідник» (Харків, 2003, с. 129–131

Попова А.І.

Харківський національний автомобільно-

дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: pallai@meta.ua

Перцептивні стратегії китайських студентів і візуалізація навчального матеріалу з РЯІ

Проблема навчання китайських студентів у вузах України, як і раніше, залишається актуальною. Викладачі, які працюють в китайській аудиторії, відзначають індивідуально-психологічні особливості студентів з Китаю, пов'язані з їх менталітетом, національним характером, стилем мислення, специфікою сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу та ін. Всі ці особливості китайських студентів формують тільки для них притаманну стратегію навчання, що заснована на виявленні їх певного індивідуального когнітивного стилю. Загальновідомо також, що китайські студенти набагато важче, ніж представники інших країн, опановують іноземну (у нашому випадку – російську, українську) мову, що теж пов'язано з їх етнічними та когнітивними особливостями.

Антропоцентричне зрушення сучасної методики викладання мови іноземним студентам у бік особистісно- та етноорієнтованого навчання зумовлює пошук нових методів та технологій навчання з боку викладачів. Знання та урахування національних рис іноземних студентів загалом та китайських зокрема допоможе викладачеві методично грамотно та дидактично ефективно організувати навчальний процес. Специфіку викладання російської/української мови як іноземної студентам з Китаю було досліджено у роботах Т.М.Балихіної, І.Є.Бобришевої, Г.В.Слізарової, І.І.Гассієвої, Ч.Юйцзяна, Н.В.Молочко, Т.М.Мельнікової, Н.Б.Булгакової, Т.І.Довгодько та ін. Психолого-педагогічні дослідження та наш власний досвід роботи з китайськими студентами свідчать про те, що їх індивідуальний стиль навчання зумовлений, перш за все, специфічною, сформованою століттями, системою навчання, в якій студент пасивно засвоює навчальний матеріал, більш слухає викладача, ніж аналізує та інтерпретує інформацію, заучує напам'ять слова, фрази і тексти, ніж систематизує їх для кращого запам'ятовування і т.п. Нова для них система навчання, з якою вони стикаються у вузах України, викликає значні труднощі, процес вивчення мови гальмується, особливо розвиток продуктивних видів мовленнєвої діяльності (письма, говоріння), через те, що у них вже сформовано раціоналістичне ставлення до мовної підготовки (на основі зазубрювання). Таким чином, національна дидактична система формує у свідомості китайця таку модель, яку він буде використовувати для організації своєї навчальної діяльності та спілкування [2]. Саме ця модель впливає і на спосіб отримання, переробки та відтворення інформації, тобто «когнітивний стиль», який розглядається як відносно стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів суб'єкта, що проявляються у пізнавальних стратегіях, які використовує суб'єкт [1; 97]. Когнітивний стиль характеризує пізнавальну діяльність студентів, пов'язану з процесами сприйняття, уваги, пам'яті, розумових операцій, а також відображує притаманну людині стратегію взаємодії з інформацією. Цю стратегію визначає низка параметрів, серед яких найважливішими є: інтровертність/екстравертність, залежність/незалежність від

контексту, тип пам'яті, домінантність правої чи лівої півкулі. В залежності від певного виду когнітивного стилю студенти обирають (формують) власні стратегії навчання, які є комбінацією інтелектуальних прийомів та зусиль, що застосовують студенти для розуміння, запам'ятовування, та використання знань про систему мови та формування мовленнєвих навичок та вмінь [1; 295]. Знання таких стратегій китайських студентів в опанування РЯІ значно спростить навчальний процес для викладача. Існують різноманітні класифікації когнітивних стилів (див. докладніше у [6]), але найважливішим фактором, за яким вони розрізняються, є функціональна асиметрія головного мозку.

Стосовно цілей нашої статті – дослідити стратегії сприйняття навчального матеріалу під час вивчення РЯІ – актуальним буде розглянути специфіку когнітивного стилю китайських студентів, який детермінується китайським правопівкульним типом мислення. Тип мислення китайців, які використовують ієрогліфічне письмо, має свої особливості і відрізняється від мислення носіїв алфавітних мов. Дослідження в області психофізіології підтверджують висновок про те, що організація складних психічних процесів та індивідуально-психологічні відмінності носіїв ієрогліфічних мов і алфавітних мов базуються на міжпівкульній асиметрії мозку. Відомо, що кожна з півкуль головного мозку по-різному обробляє інформацію і має свою спеціалізацію: ліва аналітично обробляє вербальну інформацію, а візуальні образи сприймає частинами; права ж, навпаки, відповідає за образне мислення, цілісність (холістичність) сприйняття, метафоричне мислення, художнє мислення, мимовільне регулювання, звуковисотні відносини, тембр і гармонію в музиці, розпізнавання міміки, емоційні реакції. Саме тому китайським студентам, які використовують холістичну (цілісну) стратегію обробки інформації, важко виділити і проаналізувати будь-який об'єкт, ігноруючи контекст, в якому він функціонує. У цьому відношенні цікавим є психологічне дослідження функціональних асиметрій у китайських студентів порівняно з українськими, яке виявило відмінності у стратегіях запам'ятовування та подальшого відтворення елементів (чисел, фігур, образів), які були пред'явлені цим групам

студентів: українці відтворювали елементи лінійно, послідовно, а китайці запам'ятовували ще й схему матриці та відтворювали матеріал цілісно, зберігаючи логіку його побудови [4]. Зважаючи на різноманітні психолого-педагогічні дослідження та на свій власний досвід робимо висновок, що і навчання граматики російської мови для китайських студентів будується, перш за все, на зразках і моделях, коли досліджуване граматичне явище дано в контексті мовної системи. Викладачеві РЯІ слід враховувати, що всі види вправ та завдань студенти повинні робити за моделями: засвоєння зразків і їх перенесення на інший матеріал забезпечує використання засвоєних граматичних навичок в практиці. Це можуть бути різні види вправ за зразками, знаходження в тексті відповідей на питання (буквально готові фрази) і т. п. Така робота для китайців звична і сприяє виробленню навичок впізнавання, осмислення, запам'ятовування навчального матеріалу. Практика показує, що будь-яка робота китайських студентів має проходити під контролем викладача, тому що вони майже завжди потребують допомоги і коригування. Крім того, слід враховувати, що однією зі стратегій навчання китайців є прохання про допомогу – апеляція до одногрупників-китайців, які краще опановують матеріал. Граматичний матеріал слід мінімізувати і презентувати на основі логіко-сміслових значень тобто від смислу до засобів вираження у вигляді типових мовних зразків або готових фраз, що відповідають комунікативним цілям висловлювання.

Китайці, які з дитинства звикли до інтонаційного розрізнення смислів у мові (через особливості тональної китайської мови), мають більш розвинену праву півкулю, це підкріплюється ієрогліфічним способом письма, де кожен ієрогліф – це позначення змісту будь-якого перцептивного образу за допомогою однієї картинки, тобто це зображення узагальнених уявлень і понять, яке відтворює об'єктивний зв'язок зображуваних предметів і явищ. При читанні ієрогліфів розуміння смислів, які вони репрезентують, відбувається миттєво і цілісно на відміну, скажімо, від алфавітної російської мови, де кожне слово стає зрозумілим після читання усіх букв, з яких воно складається. При читанні і

написанні ієрогліфічного тексту китайці використовують стратегію просторово-образного мислення з його цілісною обробкою інформації. Сприйняття ієрогліфів здійснюється правою половиною мозку, в правій півкулі смисл слів зберігається в такій формі, яка не залежить від їх звукової оболонки. [3; 105]. Таким чином, китайська мова і її ієрогліфічне письмо є прикладом мови, що спирається на візуалізацію дійсності, а, отже, у китайців в якості основного каналу сприйняття і зберігання інформації виступає зоровий. У китайських студентів переважає зорова пам'ять, що забезпечує запам'ятовування графічного образу слова. Вони мислять графічними одиницями, представляють візуально написане від руки або надруковане в підручнику, коли вони говорять, вони ніби читають ці слова, витягуючи з пам'яті. Мабуть, багатьом викладачам, що навчають китайців мови, відомі випадки, коли перш ніж написати будь-яке російське слово на дошці або у зошиті, вони спочатку ніби «прописують» його у повітрі, пригадуючи графічний образ слова. Тому опора на зоровий канал сприйняття є основною стратегією в вибудовуванні власної стратегії сприйняття і запам'ятовування навчального матеріалу. На заняттях РЯІ з китайськими студентами викладач повинен використовувати будь-яку наочність: малюнки, ілюстрації, репродукції картин, фотографії та відеофрагменти (відеокліпи). Наша практика викладання РЯІ в групах китайських студентів показала, що особливо ефективні інтерактивні презентації з граматики російської мови з використанням SMARTboard, які дозволяють візуалізувати навчальну інформацію на основі образного сприйняття мовного матеріалу, дати його наочну конкретизацію, що підвищує ефективність навчального процесу, дає можливість приділити більше часу продуктивним видам роботи (докладніше про використання авторських мультимедійних навчальних програм на заняття РЯІ див у [5]).

У практиці викладання РЯІ візуалізація – це педагогічний метод, заснований на принципі наочності, в рамках якого через схематизацію і асоціативно-ілюстративний ряд здійснюється знакове (символьне) представлення лексики і граматичних структур та їх функціонування в мові.

Інтерактивна дошка як засіб комплексної подачі матеріалу (у взаємодії вербальних і невербальних компонентів) значно прискорить роботу над лексикою в китайській аудиторії. Враховуючи те, що китайські студенти звикли до запам'ятовування великих блоків лексичних одиниць, доцільно нову лексику подавати за лексико-семантичними групами: «Професії», «Продукти харчування», «Університет», «Гуртожиток», «Овочі та фрукти» та ін. Завдяки розробленим навчальним інтерактивним програмам відбувається прискорена семантизація лексики на основі візуалізації, тому що ілюстрації створюють додаткову опору на смисловий образ слова, а це дозволяє уникнути довготривалого перекладу за допомогою словників, а саме до такого способу семантизації звикли китайці, тому що в їх національній системі освіти він вважається найбільш ефективним. До речі, якщо все ж таки тлумачення слова за допомогою словника не уникнути, викладач має обов'язково контролювати переклад, звертаючи увагу на конотативну частину значення слова за спеціальними позначками в словнику. Такий контроль потрібен, щоб не допустити помилок перекладу: *детский сад (рос.) – питомник (кит.), принимать душ (рос.) – взяти ванну (кит.)* та ін. Звичайно, у подальшій роботі з лексикою викладач демонструє функціонування лексичних одиниць у контекстах, щоб закріпити використання нових слів у словосполученнях, реченнях та ситуаціях.

Спираючись на розвинену здатність китайців запам'ятовувати графічний образ слова, можна ефективно проводити різні види диктантів за допомогою інтерактивної навчальної програми SMARTboard: наприклад, зоровий диктант, коли викладач відкриває, а через 5-10 секунд закриває рядки написаних слів. Такі диктанти можна проводити у письмовій або усній формі: студенти записують у зошитах або тільки промовляють слова у тому порядку, в якому вони були розташовані у завданні. Наша практика підтверджує, що така форма роботи формує у студентів лексичні навички як важливого компоненту продуктивних (говоріння і письма) та рецептивних (читання та аудіювання) видів мовленнєвої діяльності. Крім того, такі диктанти сприяють подоланню

так званої «перехресної асоціації», коли студенти-китайці плутають слова, схожі за деякими звуко-буквенними комбінаціями: наприклад, *дорога – подруга – погода; тетрадь – театр; вместе – время* та ін.

Китайські студенти зазнають труднощів і при роботі з текстом. Не будемо докладно зупинятися на аналізі проблем, пов'язаних з цією роботою, зазначимо лише, що на етапі репродукції текстового матеріалу викладачеві будуть потрібні неабиякі зусилля, щоб вивести студента-китайця на монологічне висловлювання. Післятекстова робота зводиться, як правило, лише до відповідей на запитання, причому свої відповіді студенти будують тільки з опорою на текст, вони повністю залежать від тесту. Студенти не можуть самостійно скласти питання та план до тексту, не вміють виділяти основну думку, часто трапляється, що студенти тільки частково зрозуміли текст, пропускаючи ключову інформацію. При переказі тексту китайці відтворюють речення такими, якими вони є в тексті, не вміють трансформувати, використовувати синоніми через те, що не розуміють їх, не бачать спільнокореневих слів. Робота з текстом, усі види завдань і вправ, що супроводжують таку роботу, потребують часу і кропіткого тренування. Студентам потрібна регулярна мовленнєва практика, постійний контроль, систематичне повторення вивченого матеріалу. Виходячи з власного досвіду, можна сказати, що під час роботи над текстом, який не супроводжується відеорядом або ілюстраціями, доцільно, читаючи текст (і в післятекстовій роботі теж), використовувати невербальні засоби – міміку, жести, яскраво виражені інтонаційні конструкції. Це потрібно для того, щоб акцентувати увагу на ключових моментах тексту. В даному випадку всі невербальні засоби є додатковою ілюстрацією текстової інформації, що позитивно впливає на процеси сприйняття, переробки та запам'ятовування.

Ми зупинилися лише на деяких психологічних та національно специфічних особливостях студентів з Китаю, які впливають на їх навчання РЯІ. Ці індивідуальні особливості детерміновані когнітивним стилем китайських студентів, який визначає вибір ними певних стратегій у навчанні,

деякі з яких ми спробували показати. Ми переконалися, що перцепція навчальної інформації відбувається за допомогою зорового каналу сприйняття, процес її запам'ятовування та відтворення ґрунтується на зоровому та моторному типі пам'яті; холістичний тип мислення впливає на нерозчленоване (цілісне) сприйняття навчальної інформації. Ці особливості китайських студентів визначили види и способи використання наочності на уроках РЯІ: для семантизації лексики – графічно-предметної: картинки (ілюстрації, фотографії), предмети, рухи (жести, міміка); для семантизації абстрактної лексики – переклад під контролем викладача. Крім того, наш досвід навчання китайських студентів за інтерактивними програмами для SMARTboard показав, що візуалізація навчального матеріалу, поданого в такий спосіб, допомагає послабити труднощі, пов'язані з переходом від навчальної інформації у вигляді образної знакової системи до реального спілкування.

Література:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Балыхина, Т.М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т.М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – №5. – С. 16–22.
3. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение: пер.с англ. – М.: Мир, 1988. – 248 с.
4. Павленко, В.Н. Кросс-культурное исследование функциональных асимметрий у китайских и украинских студентов / В.Н. Павленко, К.А. Быстров // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2012. – Вип. 49. – С. 275–279.
5. Попова, А.И. Интерактивные мультимедийные средства обучения русскому языку как иностранному (из опыта создания и применения компьютерных обучающих и тренировочно-контролирующих программ) / А.И. Попова, В.В.Тараненко, Т.Г. Доценко // Преподавание русского языка иностранным студентам : теория и практика, традиции и инновации : монография / [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – 391 с.
6. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст] / М.А. Холодная. – 2-е изд. – СПб.:Питер, 2004. – 384 с.

Попова Н.О.

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого,

м. Харків, Україна

e-mail: nataliapopova1971@gmail.com

Візуалізація як компонент підвищення мотивації навчання іноземної мови

У сучасному суспільстві відзначається постійне підвищення уваги до вивчення іноземної мови, що спричиняє зацікавленість педагогів у застосуванні різноманітних підходів у її викладанні. Актуальним є дослідження шляхів сприяння мотивованості студентів немовних ВНЗ вивчати іноземну мову. Одним із важливих аспектів дослідження є пошук ефективних засобів підвищення мотивації в процесі навчання англійської мови у немовному ВНЗ.

Сучасна методика вивчення іноземних мов вважає надважливим для ефективності в оволодінні нерідною мовою наявності у студентів мотивації її вивчати, базуючись на позитивному ставленні та цільовій налаштованості, що становить одну з головних дидактичних проблем (D.M. Brinton, R. Gardner, W. Lambert, G. Crookes, R. Schmidt, Н.О. Арістова, Н.М . Білан та ін.) [1, 4, 6, 7].

Не слід забувати, що одним із шляхів мотивування є наближення викладання до реальної дійсності, в якій існують студенти, а також урахування того, що інформація в сучасному світі є переважно аудіовізуальною. Нинішній медіа-світ оточує людину інформаційними, візуальними медіа, застосуванням численних технологічних та комунікаційних засобів.

У дослідженні мотивації навчання нерідної мови важливими є праці Р. Гарднера, В. Ламбера, Д. Бринтона та ін. [1, 2, 6, 7], які протягом тривалого часу вивчали сутність даної проблеми. Визначальними для вивчення іноземної мови дослідники вважають, крім розумових, психологічних і мовних здібностей, саме мотивацію та ставлення до навчання і до майбутньої професійної діяльності, що безпосередньо пов'язано з успіхом в отриманні навчальних результатів. Так, мотивацію розглядають як найважливіший чинник

для реалізації всіх змінних факторів, що впливають на процес вивчення іноземної мови [7].

Сучасні дослідники вважають основними критеріями успішності наявність позитивної мотивації, позитивних емоцій від навчання, стійких пізнавальних цілей, бажання вчитися, володіння алгоритмами отримання знань та можливостей їх практичного застосування [1, 2, 6].

Викладачі іноземної мови у немовних університетах вирішують завдання забезпечення достатньо високого рівня мотивації, створення певних психолого-педагогічних умов сприяння мотивуванню студентів вивчати іноземну мову з метою підвищення ефективності оволодіння іноземною мовою. Візуальні матеріали працюють як потужний інструмент, що дозволяє викладачеві наблизити вивчення мови до реального представлення світу іншої мови та мовців. Така презентація матеріалу сприяє усвідомленню студентами користі від знання іноземної мови, розширенню власних можливостей у застосуванні різних сучасних медіа для реальної комунікації, в тому числі і для вивчення іноземної мови (A.V. Vaguila, D.M. Brinton, R.N. Carney, J.R. Levin та ін.) [3-5].

До того ж «самокерована» самостійна робота (втім, реально спрямована викладачем), дає позитивні наслідки і дозволяє тренувати самостійність, самоорганізацію, креативність у межах навчальної діяльності, остаточною метою якої є підпорядкованість меті підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Відбувається розвиток ізастосування наявних мотиваційних механізмів, розширення мотиваційної бази студента для оволодіння іноземною мовою.

Ведення чатів (chat area), електронної дошки об'яв (e-board), блогів (blog) може бути з успіхом застосовано для вивчення іноземної мови. Блоги ведуть, постійно додаючи тексти та мультимедійну інформацію, яка відображується в порядку оновлення.

Чати мають бути відкриті для зареєстрованих користувачів із кола тих, хто вивчає іноземну мову в університеті і, відповідно, має спільні інтереси і потреби, що теж є ефективним засобом розширення простору спілкування

іноземною мовою в навчальних цілях для студентів. Такі види інтерактивного спілкування дозволяють студентам залишати коментарі, висловлюватися з приводу наданої інформації, використовувати онлайн відео- та аудіоматеріал, виконувати наведені завдання. Відеофайли використовують з метою підвищення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу, порівняно з читанням або прослуховуванням. Викладачі можуть постійно контролювати виконання завдань, створювати нові матеріали на розміщувати їх на сайті, тощо.

До методів активного навчання належить і застосування подкастингів (“podcasting – a program (as of music or talk) made available in digital format for automatic download over the Internet” [8]). При цьому застосовуються презентації відеопотоків, зазвичай у форматі MP3, в інтернеті, створені такими медіа, як CNN, BBC, NBC та ін.). Слід ураховувати позитивне значення іншомовного середовища та опору, які створюються візуалізаційними засобами, дозволяючи не використовувати переклад (D.M. Brinton, R.N. Carney, J.R. Levin та ін.) [4, 5]. Проблема мотивації розглядається в літературі з позиції студента, який, як виявляється, робить найважливіший внесок у мотиваційний процес вивчення іноземної мови, в тому числі і за допомогою свого оточення [7]. Звичайно ж, важливим зовнішнім чинником у цьому процесі є і викладач.

Застосування візуалізації є корисним для створення позитивного ставлення до навчальної діяльності. Метод візуалізації навчального матеріалу передбачає використання інтернет-ресурсів в організації навчальної діяльності викладача. Аудіовізуальні засоби поліпшують запам'ятовування нової лексики, сприяють правильній вимові, тренуванню граматичних конструкцій в ситуаціях.

Також викладач іноземної мови може застосувати різноманітні прийоми та засоби, зокрема методикау ‘teaching and learning with graphic organizers’, що передбачає такі техніки, як overview, concept mapping, mind mapping, webbing, outlining, plots and graphs та ін. Як відомо, подібні методики тренують конструювання та заповнення візуальних карт або діаграм. Така діяльність

дозволяє розвивати мислення, сприяючи його графічній організації іноземною мовою. Застосування подібних підходів вважають однією з найефективніших візуалізаційних навчальних стратегій для студентів. Це також стимулює зацікавленість та краще засвоєння змісту навчального предмету.

Отже, візуалізація є важливим компонентом, який стимулює мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, підвищує зацікавленість у результатах і ефективність навчання.

Література:

1. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих нелінгвістичних навчальних закладів. // Автореф. дис. канд. пед. н. – К., 2008. – 20 с.
2. Білан Н. М. Основні джерела мотивації у навчанні іноземної мови // XIV Міжнародна наукова інтернет-конференція «Сучасний соціокультурний простір 2017» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://intkonf.org/bilan-n-m-osnovni-dzherela-motivatsiyi-u-navchanni-inozemnoyi-movi/>
3. Baguila A.B. Modern education: audio-visual aids. – New Delhi: Anmol Publications, 2005. – 413 p.
4. Brinton D.M. The use of media in language teaching // Celce-Murcia M. (ed.) Teaching English as a second or foreign language. 3rd ed. – Boston: Heinle and Heinle, 2001. – P. 459-475.
5. Carney R.N., Levin J.R. Pictorial illustrations still improve students' learning from text // Educational psychology review. – 2002. – Vol. 14, № 1. – P. 5-26.
6. Crookes G., Schmidt R. Motivation: reopening the research agenda // Language learning. – 1991. – № 41. – P. 469–512.
7. Gardner R., Lambert W. Motivational variables in second language acquisition // Canadian journal of psychology. – 1959. – Vol. 13. – P. 266-272.
8. Podcasting // Merriam-Webster dictionary online // <https://www.merriam-webster.com/dictionary/podcasting>

*Рагріна Ж.М., Гейченко К.І.,
Запорізький державний
медичний університет
м.Запоріжжя, Україна
e-mail: Ragrinazhanna@gmail.com*

**Організація професійного самовдосконалення викладачів у напрямку
оптимізації процесу навчання іноземних студентів у вищих навчальних
закладах України**

Сучасні тенденції соціально-економічного розвитку, інтеграція українського суспільства до європейського простору зумовлюють створення спеціальних організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України, що передбачає переорієнтацію роботи викладачів з традиційної системи викладання до інноваційної. Саме тому сьогодні гостро відчувається необхідність удосконалення підготовки викладачів та збагачення їх досвідом роботи з сучасними методами навчання у вищій школі. Це дасть можливість швидко оновлювати тематичне наповнення, гнучко перебудовувати зміст навчального матеріалу з урахуванням рівнів підготовки студентів, їхніх професійних інтересів.

Слід зазначити, що в умовах модернізації освіти принципово змінюються функції, які виконує викладач у навчальному процесі. Нові завдання сучасної освіти вимагають від викладача, який застосовує сучасні методи, виконання багатьох різних ролей [3]: *розробника навчальних програм, фасилітатора, презентатора, тьютора, менеджера, консультанта, дослідника*. Для виконання нових функцій викладачів треба готувати. Основною метою процесу підготовки викладачів є створення системи залучення їх до активного навчання та застосування нових можливостей в педагогічній практиці, пробудження творчого потенціалу. Значною мірою цьому сприятиме проведення

різноманітних заходів: науково-методичних семінарів, майстер-класів, круглих столів, практикумів, конференцій тощо. Завданнями названих заходів є: розширення уявлень викладачів про сучасні методи навчання в системі української та закордонної освіти; розвиток практичних умінь та навичок застосування сучасних технологій та методів підготовки майбутніх фахівців [3].

Враховуючи зазначене, на базі кафедри мовної підготовки Запорізького державного медичного університету було організовано роботу «Школи педагогічної майстерності» та у межах її функціонування виокремлено найбільш ефективні та дієві форми і засоби збагачення практичного досвіду викладачів. Серед них:

1) постійно діючий семінар: «Аналіз сучасних методів навчання у вищій школі», який спрямовано на підвищення пізнавальної активності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, на синтезування, конкретизування, узагальнення, порівняння. Такий семінар дозволяє викладачам розширити знання про існуючі методи та технології, ознайомитись з новинками сучасної методики, обрати більш цікавий метод для власної діяльності і розробити індивідуальні прийоми для вдосконалення підготовки студентів-медиків до професійного спілкування.

2) психолого-педагогічні семінари, спрямовані на підготовку викладачів до створення сприятливих умов для формування готовності іноземних студентів до професійного спілкування (наприклад, семінар «Рольові та ділові ігри в студентській аудиторії з різним рівнем мовної підготовки»).

3) професійні дискусії, які є формою колективного обговорення та мають за мету виявлення істини через зіставлення різних поглядів, правильне розв'язання проблеми. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджує бажання активно мислити. Результатом професійних дискусій може стати збагачення власного викладацького досвіду, розширення знань, обмін думками [2]. Наприклад, професійна дискусія «Інтерактивна платформа Learningapps як засіб актуалізації роботи студентів під час аудиторної та позааудиторної роботи»

розкриє можливості сучасного онлайн-сервісу, що дозволяє створювати інтерактивні вправи, які можна використовувати в роботі з інтерактивною дошкою, або як індивідуальні вправи для студентів [5].

4) круглі столи, метою яких є обговорення складних теоретичних проблем і обміну досвідом. Наприклад, круглий стіл «Професійний інтерактивний кейс викладача» спрямовано на підвищення інформаційно-комунікативної обізнаності викладачів, розвиток умінь самостійної організації особистого інформаційно-освітнього середовища: підготовки мультимедійних матеріалів, розробки електронних підручників, створення авторських web-сайтів, web-квестів, блогів тощо [1, с. 112].

5) майстер-класи, перевагою яких порівняно з іншими формами є те, що це – одна з інтерактивних форм професійної взаємодії педагогів, яка спрямована на результативність роботи її учасників [4], тому актуальним, на нашу думку, є проведення у вищих медичних навчальних закладах таких майстер-класів, як: «Використання технології «Flipped classroom» у формуванні готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування; «Використання програмної оболонки Microsoft PowerPoint на заняттях з мови»; «Можливості програмної оболонки Smart Notebook у процесі розробки інтерактивних занять з мови». Завданнями означених майстер-класів будуть: знайомство викладачів з названими технологіями; демонстрація викладачем, який проводить майстер-клас, власного досвіду роботи з названими технологіями шляхом послідовного коментованого показу дій, прийомів та форм педагогічної діяльності; спільне відпрацювання вмінь та навичок роботи з зазначеними технологіями тощо. В цілому проведення майстер-класів для викладачів забезпечує підвищення мотивації, стимулює пізнавальний інтерес до роботи з сучасними методами та технологіями, створює умови для вдосконалення педагогічної майстерності.

6) семінари-практикуми, де учасники мають змогу поділитися інноваційними методиками та новітніми матеріалами, які стануть їм у нагоді під час підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності.

Наприклад, проведення семінару-практикуму «Можливості інтерактивного проєктора в процесі підготовки іноземних студентів-медиків до майбутньої професійно-комунікативної діяльності» дає змогу поєднати теоретичних знань про інтерактивні засоби навчання та втілити ці знання на практиці. За наявності технічної можливості проводити такий практикум необхідно в аудиторіях, обладнаних інтерактивними дошками чи проєкторами, щоб усі учасники отримали можливість власноруч потренуватися, оцінити переваги названих технічних засобів.

В цілому слід зазначити, що процес збагачення та вдосконалення досвіду професорсько-викладацького складу має бути безперервним, цілеспрямованим, спеціально організованим, зумовленим динамікою розвитку суспільства, науки, техніки, а також потребами студентів, яких навчають ці викладачі у конкретному вищому навчальному закладі та мати за мету систематичне оновлення знань, самоосвіту, вивчення та використання під час підготовки майбутніх фахівців передового педагогічного досвіду та сучасних досягнень.

Література

1. Мажаровська О. Є. Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т. Вінниця, 2016. 278 с.
2. Педагогіка вищої школи / упор. М. М. Фіцула. Київ: «Академвидав», 2006. URL: http://pidruchniki.com/70141/pedagogika/metodi_zasobi_navchannya_vischomu_navchalnomu_zakladi (дата звернення: 26.10.2016).
3. Сметанина М. Ю. Подготовка учителей иностранного языка к использованию современных технологий. *Язык и культура*. 2016. №1 (33). С.181–198.
4. Рагіна Ж.М. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2017. 298 с.
5. Тимошенко В. М. Підготовка інтерактивних вправ в середовищі Learningapps. *Блог інформатика*. URL: <https://metodistzp.jimdo.com/2016-2017/середовище-learningapps/> (дата звернення: 15.10.2016).

Рамазанова Д. Г.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: dianaramazanova434@gmail.com

Інтенсифікація пізнавальної діяльності англомовних студентів засобами наочності під час вивчення української мови

Сучасний освітній процес та інтеграція у міжнародний культурно-інформаційний простір вимагає від викладача безперервного пошуку тих чи інших напрямів та підходів до удосконалення навчального процесу у вищих навчальних закладах. Відбувається переорієнтація стандартних методів навчання та пошук нових, які б були націлені на екстенсивність занять та викликали б у студентів інтерес та зацікавленість до вивчення нерідної мови. З одного боку, мета викладача зробити так, щоб загальна напруженість та втомлюваність студентів на занятті залишалась на допустимому рівні і не відображалась на стані їх здоров'я, а з іншого боку, зробити так, щоб робота на занятті була ефективною.

Наприклад, новий лексичний матеріал краще подавати розширеними тематичними блоками у вигляді інтелектуальних (ментальних) карт (mind map). Вони допомагають краще запам'ятати та з'єднати інформацію візуально. Створити цю карту можна на папері, або ж за допомогою програмного забезпечення. Така форма подачі матеріалу дозволяє наочно представити семантичні ряди слів. Крім того, у процесі створення ментальної карти можна застосовувати візуальний матеріал, що призведе до кращого запам'ятовування слів. Така карта стане у нагоді при створенні семантичного ядра, або похідних слів - дериватів . Серед провідних онлайн –додатків для створення ментальних карт є: Coogle, Xmind, Freemind, MindNode, MindMeister. Треба зазначити, що англомовні студенти із зацікавленістю працюють з цими картами.

Введення нових лексичних одиниць та перевірка вже вивчених, може здійснюватися за допомогою використання викладачем кольорових карток, бажано жовтих. (Психолог Садикова С.З. у статті «Цвет и психические процессы» [2] зазначає, що жовтий колір допомагає краще зосередити увагу на матеріалі, що, в свою чергу, сприяє ефективнішому засвоєнню інформації). Викладач готує для студентів жовті картки, на яких написані знайомі та незнайомі слова, зокрема й ті, які студенти щойно вивчили. Студенти повинні вибрати з усіх слів лексичні одиниці, які вони вивчили на минулому занятті. Така вправа розвиває зорову пам'ять, дозволяє чітко диференціювати лексичний матеріал.

Отже, наочний матеріал позитивно впливає на засвоєння студентами нового лексичного матеріалу та теми в цілому, підвищує зацікавленість до поглиблення знань та вивчення нерідної мови.

Література:

1. Колток Л. І. Інтенсифікація навчально-виховного процесу у світлі сучасних педагогічних дискусій // Молодь і ринок. – 2011. - №8. – С.88-90.
2. Садикова С. З. Цвет и психические процессы. [Электроний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/27_NNM_2011/Psihologia/7_93297.doc.htm

Rakhmonov Azizkhon Bositkhonovich
Uzbekistan State World Languages University
Uzbekistan, Tashkent

Mind-maps in training schoolchildren

In the era of the sovereignization of the national republics, the rapidly changed social and political life of the country, the national economic tasks facing the republic, the interest among all population groups to study foreign languages, as a language of communication, including schoolchildren, who will live and work in a different, more open to international contacts society.

The connection with this is due to the increased demand for studying the issue of improving the teaching of foreign languages and the need for training teachers and pupils, teaching aids based on the principles of selecting a lexical minimum for students in the development of a unified system of teaching foreign languages.

Each student must have background knowledge, and have a certain vocabulary reserve, and sometimes it happens that students learn the words themselves, in books, encyclopedias and in cartoons, etc. To increase the lexical stock in foreign language lessons, the "mind-map" method is used, based on the assumption that for the human brain is natural and directed at structuring, understanding, processing and memorizing information [1]:

- Associative thinking;
- Hierarchical thinking;
- Visual thinking.

Mind-maps are graphic expressions of the processes of perception, processing and memorizing information and creative tasks, a tool for the development of memory and thinking; developed and proposed by T. Buzen, [2; 54] a writer, lecturer and consultant on intelligence, psychology of learning and problem-solving. There are certain rules for creating mental maps, a detailed description of which can be found in the scientist's book and on the website "How to Mind Map." [3]

Mind-maps are a very useful tool for solving tasks such as presentations, decision making, planning your time, remembering large amounts of information, brainstorming, self-analysis, elaborating complex projects, own learning, development, and etc. [3]

The method consists of branches and lines that intersect each other, help to present ideas visually, and, obviously, to show the connection of objects of the chosen topic. It is used to brainstorm - while discussing new material, new words that students need to remember, and for organizational issues.

An mind-map is considered as complete or correct if:

- the basic rules of compilation of mental maps are observed;

- English words and expressions are correctly written;
- there is a correspondence of used words, pictures to a given topic;
- there are original ideas;
- the creative activity of students is manifested. [5]

The method of "Mind-maps" is the key to motivation to learn new words of a foreign language, developing the creative and intellectual abilities of students, their memory, logic, thinking and organizing the project activity of students. The method of "mind-maps" can be used both in the classroom by a teacher, but also by students who start learning to use dictionaries, the Internet, and other sources of information to find the right values, it improves the communicative skills of students, the skills associated with perception, processing and exchange information, and improves memory. Thus, it can be emphasized that the method helps to maximize the huge reserve of the right brain hemispheres of students, which is responsible for processing information expressed in images and symbols, which implies that the use of mind-maps is an effective method of teaching a foreign language.

References:

1. Shipunov, S.A. A charismatic orator. A guide to the course "Slovenian improvisation / S.A. Shipunov. - M.: Creative workshop. 2009. - 288 pp.
2. Byusen T, Büzen B. Superthinking / Translated from Eng. EA Samsonov. Hull. M. V. Draco.-2 nd ed. - The name of the company: "Potpourri", 2003.304 p.-p. 54.
3. <http://thinkbuzan.com/how-to-mind-map/>
4. Intellect cards. Training of effective thinking // <http://www.mind-map.ru/>
5. Ryzhkova I.A. Methods of involving students in interactive activities in English language lessons. - 2005.

Решетникова В.В.

Российский университет транспорта (РУТ МИИТ)

г. Москва, Россия

valentina_ros@mail.ru

**Использование информационно-коммуникативных технологий на
уроке русского языка для иностранцев**

В конце XX в. человечество вступило в стадию развития, которая получила название постиндустриальное или информационное общество. Однако и информация, и коммуникации существовали всегда, изменяются и совершенствуются лишь способы обработки и хранения информации.

Информация - все те сведения, которые уменьшают степень неопределенности нашего знания о каком-либо объекте. Соответственно, информационная технология - система процедур преобразования информации с целью её формирования, организации, обработки, распространения и использования.

Осознание фундаментальной роли информации в общественном развитии и огромные темпы роста информационных технологий обусловили необходимость формирования особой информационной культуры личности.

Бурное развитие компьютерных технологий, а также интенсивное их использование в учебном процессе уже привели к некоторым изменениям в системе образования. Процесс информатизации образования актуализирует разработку подходов к использованию технических и дидактических потенциалов информационных технологий для развития личности обучаемого, повышения уровня его креативности, развития способностей к альтернативному мышлению, формирования умений разработки стратегий поиска учебных и практических задач.

Одним из важнейших аспектов оптимизации и совершенствования учебного процесса является внедрение информационно-коммуникативных технологий в практику преподавания русского языка как иностранного.

Информационно-коммуникативные технологии - это широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства и Интернет).

Развитие информационных технологий повлекло за собой изменение содержания и структуры образования, а также изменение частных методик преподавания.

Компьютерные программы имеют много преимуществ перед традиционными методами обучения. Они позволяют тренировать различные виды речевой деятельности, сочетать их в различных комбинациях, помогают осознать конкретные языковые явления, сформировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации, автоматизировать языковые и речевые действия. Но они также обладают рядом существенных недостатков, в частности - они не ориентированы на конкретный этап обучения, носят комплексный характер. В технических вузах преподаватели-русисты активно перерабатывают материалы существующих программ, а также создают свои компьютерные методические разработки. Компьютерные разработки создаются в программе Microsoft Power Point и включают в себя:

грамматические таблицы;

тестовые задания, которые могут использоваться как и в качестве тренировочных упражнений, так и в качестве контроля;

игровые, трансформационные, речевые упражнения;

большое количество иллюстративного материала [1; 36-40].

Как показывает практика, из всех существующих средств обучения компьютер наилучшим образом «вписывается» в структуру учебного процесса, наиболее полно удовлетворяет дидактическим требованиям и максимально приближает процесс обучения иностранному языку к реальным условиям [2;1].

Применение компьютеров на уроках русского языка как иностранного значительно повышает интенсивность учебного процесса. Компьютер обеспечивает и всесторонний (текущий, рубежный, итоговый) контроль учебного процесса. При использовании компьютера для контроля качества знаний учащихся достигается и большая объективность оценки. Кроме того, компьютерный контроль позволяет значительно сэкономить учебное время, так как осуществляется одновременная проверка знаний всех учащихся. Это дает

возможность преподавателю уделить больше внимания творческим аспектам работы с учащимися.

Еще одно достоинство компьютера — способность накапливать статистическую информацию в ходе учебного процесса. Анализируя статистические данные (количество ошибок, правильных/неправильных ответов, обращений за помощью, времени, затраченного на выполнение отдельных заданий), преподаватель судит о степени и качестве сформированных знаний у учащихся [3;5-12].

Использование компьютерной презентации на уроке позволяет: значительно интенсифицировать учебный процесс; обеспечить мотивационную готовность учащихся на изучение русского языка; мобилизовать их речемыслительную активность; обеспечить чувство новизны в связи с отказом от трудоемкого обучения с книгой; сконцентрировать внимание учащихся на экране, освободить их от базисных ошибок, чувства стеснения, от постоянного контроля, так как в большинстве своём материал на экране появляется в готовом для общения виде, у учащихся возникает ощущение совместной деятельности, и это создаёт благоприятный психологический климат на уроках.

Компьютер в учебном процессе - не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство для обучения, усиливающее и расширяющее возможности обучающей деятельности. Современному преподавателю необходимо вырабатывать ИКТ-компетентность, под которой понимается базисная компетентность учителя в адекватной, сознательной, ответственной, творческой деятельности по использованию ИКТ в учебном процессе.

Литература:

1.Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация Power Point и ее возможности при обучении иностранному языку/Л.А.Беляева//- Иностранные языки в школе. -2008. №4.-С.36-40.

2.Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка/Е.С.Полат//- Иностранные языки в школе.-2001.№3.-С.5-12.

3.Фадеев С.В. О вопросе применения компьютера в обучении иностранным языкам /С.В.Фадеев// - Информатика и образование.-2008. №6-С.12

Розумна В.Р.

Державний університет телекомунікацій

м. Київ, Україна

e-mail: virarozumna@gmail.com

Лінгвокультурні чинники формування мовного етикету у процесі вивчення української мови у студентів-іноземців

Актуальність. Вивчення української мови як іноземної сьогодні набуває широкої популярності серед іноземців. Головним стимулом є вихід нашої країни на світову арену як повноцінного гравця у результаті чого відбувається міжкультурний обмін та інтеграція України у світову спільноту. Щороку значна кількість іноземців відвідує Україну і для подальшого комфортного перебування та максимального використання запропонованих можливостей (навчання, робота, співробітництво, саморозвиток) іноземцям необхідно оволодіти державною мовою України.

Мова і культура – складні явища, що перебувають у постійному взаємозв'язку: культура несе у собі зміст мови, і навпаки, мова відображає сенс і значення культури, тож повноцінне вивчення іноземної мови не відбувається без ознайомлення й пізнання культури, літератури, історії та традицій народу, мову якого вивчаєш. Засвоєння чогось нового, завжди краще відбувається через порівняння свого і чужого (нерідного), тому варто згадати й про міжкультурний обмін: зіставлення та аналіз мовних особливостей, традицій, світоглядних позицій, культур, етикету та ін., який можна простежити при вивченні української мови іноземцями.

Для підвищення пізнавального інтересу студентів до процесу вивчення мови на сучасному етапі розвитку методика викладання української мови як іноземної залучає у навчальний процес інноваційні технології. *Метою* є з'ясування особливостей та специфіки використання інноваційних технологій у процесі навчання слухачів-іноземців на Підготовчому відділенні та студентів-

іноземців у ВНЗ України, формуванні мовного етикету при вивченні української мови у студентів-іноземців зокрема.

На думку антропологів, культура має такі основні структурні елементи: поняття (концепти), відносини, цінності та правила тощо [4; 11]. Важливе місце у культурі посідає мова, оскільки вона є відображенням загального, універсального компонента культур, є складовим культури і її знаряддям [6]. М.О. Шутова вказує, що культура кожного народу поєднує загальнолюдський та етнонаціональний компоненти. То ж і мова є відображенням загального, узагальненого компонента культури, виявленням етнокультурної самобутності народу. Універсальний семантичний компонент обумовлений єдністю картини світу народами різних культур. Носій мови компетентний у виявленні модальних та емоційних відтінків, визначенні абстрактного та матеріального компонента тощо. «Саме в цьому полягає міжкультурна єдність мовного спілкування та основа взаєморозуміння носіїв різних мов» [6]. Проте саме мова і є тим характерним стратифікатором будь-якого суспільства, який розмежовує «Своїх» і «Чужих» за різними категоріями (віковими, гендерними, рівнем освіти, приналежності до різних суспільних спільнот тощо).

Мова кожного культурного суспільства характеризується системою символів, образів, етикетних форм спілкування тощо. Дослідники визначають етикет як національно специфічні правила мовної поведінки, які реалізуються в системі стійких формул і виразів, що рекомендуються для використання в різних ситуаціях ввічливого контакту зі співбесідником [1; 18]. Під мовним етикетом розуміємо систему стійких правил, запропонованих та встановлених суспільством для мовленнєвого контакту співрозмовників, підтримки спілкування у вибраній тональності відповідно до їх соціальних ролей і рольових позицій, взаємних відносинам в офіційній і неофіційній обстановці [5; 413]. Для формування мовного етикету у студентів-іноземців необхідно, перш за все, усвідомити відмінність української культури та культур країн, з яких приїхали студенти, адже в кожному суспільстві сформульовано і розвинуто свої правила поведінки, системи дозволів й заборон, що сприяли виникненню

певних моральних норм, правил, системи регулювання соціокультурної взаємодії у суспільстві.

Мова та етикет – явища взаємопов'язані, тому стиль й манера мовлення, добір мовних засобів при спілкуванні залежать від середовища, у яке потрапляє індивід. На формування мовного етикету також впливають соціальний статус суб'єкта та адресата спілкування, їхній фах, вік, стать, характер, віросповідання тощо. То ж лінгвокультурні чинники формування мовного етикету необхідно задіювати у процесі вивчення української мови студентами-іноземцями. Для підвищення сприйняття іноземними студентами етикетних форм, ефективного навчального процесу і рівня знань варто використовувати на уроках викладання інноваційні методи, зокрема: а) інтерактивні методи викладання, б) використання технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet тощо) для контролю знань, зберігання і використання навчальних матеріалів [2].

Студентів-іноземців при вивченні української мови можна ознайомити з мовними та культурними відмінностями, застосовуючи інтерактивний метод рольових ігор, що передбачає розвиток спостережливості, уміння робити висновки та зіставляти факти. Рольові ігри передбачають наявність певної кількості завдань, основна мета яких – знайти взаємодію з партнером, здійснити вплив на співбесідника, проявити поведження один із одним. Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що виконання цих завдань можливе лише у результаті ознайомлення із правилами мовного етикету українців, стійких формул спілкування, що реалізуються в одиницях лексичного рівня: «Добрий день!», «Дякую!», «Вибачте» тощо, фразеологічного («Ні пуху, ні пера»), і частково морфологічного рівнів (вживання займенникових і дієслівних форм шанобливої множини, наприклад: «Ви чарівні»; «бабуся стомилися»; «тато казали» та ін. [6]. Приклади рольових ігор: «Розмова у вагоні», «У таксі», «Ми заблукали», «Вибачте, як пройти до...», «У банку», «На пошті», «Купуємо сувеніри», «Біля театральної каси», «Музеї нашого міста», «Ходімо у кіно» та інші [3; 154] та ін. Для

ознайомлення іноземних студентів із культурою українців та порівняння української культури з їхніми національними варто використовувати програму створення презентацій Power Point, яка дозволяє наочно подати інформацію (аудіо-, відеофрагменти, фотографії, графіки, таблиці, малюнки тощо) про країну, клімат, природу, історію, кухню та ін. Це допоможе студентам-іноземцям легше засвоїти новий матеріал, пов'язаний із національними особливостями та культурними відмінностями, освоїтися в нових умовах життя.

Отже, застосування інноваційних технологій (інтерактивного методу рольових ігор та технічних засобів навчання (комп'ютерних та мультимедійних, мережі Internet) та ін.) у процесі формування мовного етикету при вивченні української мови як іноземної відіграють важливу роль, дозволяють іноземцям краще зрозуміти особливості української культури, покращують ефективність навчального процесу та підвищують мотивацію до вивчення української мови.

Література:

1. Богдан С.К. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. – К., 1998. – 436 с.
2. Інтерактивні технології навчання / Авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – С. 23 – 27.
3. Корженко В.Я., Опанасюк М.М. Інноваційні методи викладання української мови як іноземної у Технічному університеті // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2011. – № 1. – С. 152-155.
4. Культурология: Учебное пособие / Составитель и ответств. Редактор А. А. Радугин. – М.: Центр, 2001. – 304 с.
5. Лінгвістичний енциклопедичний словник // Радянська енциклопедія. – М., 1990. – 688 с.
6. Шутова М.О. Лінгвокультурні чинники формування національної свідомості українців. – Science and Professional Conference “Modern Problems of Education and Science” 26th- 27th January 2013, Budapest. – Budapest, 2013. – Режим доступу: scaspee.com/6/post/2013/01/16.html.

Рыжченко О.С.

*Харьковский национальный
университет радиоэлектроники*

г. Харьков, Украина

e-mail: eradis80@gmail.com

Использование интерактивной доски в процессе обучения РКИ

На современном этапе преподавания русского языка как иностранного преподаватель стоит перед выбором наиболее оптимальных средств обучения, которые направлены на быстрое и эффективное усвоение иностранными студентами основных языковых норм. Для этой цели как нельзя лучше подходит использование интерактивных досок и мультимедийных средств, которые позволяют не только разнообразить занятие, сделать его интересным и увлекательным, но и повысить его информативность и мотивацию студентов. Более того, использование новейших технологий в обучении позволяет вывести на новый уровень способы контроля знаний и умений обучающихся. «Развитие информационных технологий открыло новые перспективы для преподавания иностранных языков. Применение этих технологий повышает мотивацию и познавательную активность студентов, интерес к предмету, помогает интенсифицировать и индивидуализировать обучение, устраняет психологический барьер при использовании иностранного языка как средства общения» [1; 96].

Наличие мультимедийной доски в аудитории позволяет разнообразить все этапы изучения языкового материала. «Основной задачей применения интерактивных мультимедийных технологий в учебном процессе является повышение эффективности преподавания иностранного языка разноуровневым группам учащихся. Такой вид преподавания включает и аккумулирует разнообразные стили и методы обучения, позволяя таким образом

осуществлять комплексную форму освоения материала, охватывая все основные варианты подачи информации» [2].

На начальном этапе, во время презентации новой лексико-грамматической модели, преподаватель имеет возможность использовать грамматические таблицы, которые он создает, используя различные специальные эффекты, наглядно демонстрирующие возможные варианты замены падежных окончаний, построение предложений, использование предлогов в падежных формах и союзов в сложных предложениях. Подобная подача материала позволяет не только сократить время, используемое преподавателем для объяснения нового материала, но и максимально задействовать зрительную память студентов. Кроме того, интерактивная подача материала является более интересной для восприятия. Преподаватель может также использовать звуковые эффекты, которые помогут снять напряжение на занятии и сделать его веселым и развлекательным.

Использование небольших видео и аудио фрагментов также позволяет повысить эффективность процесса обучения. Особенно актуально использовать видео во время изучения глаголов движения, которые представляют трудность в усвоении иностранными студентами. Преподаватель может использовать как собственные видео-материалы, так и материалы, разработанные совместно со студентами, дать студентам задание снять видео на заданную тему, или озвучить диалог. Использование интерактивных методов обучения позволит преподавателю повысить эффективность процесса взаимодействия преподавателя и студентов.

«Существуют мультимедиа, созданные специально для работы в аудитории. Большая часть современных учебников содержит инструменты и ресурсы для преподавателей, таких как, например, интегрированные видеосюжеты. Целью их использования является попытка добиться того, чтобы тематический видеосюжет гармонично вписался в занятие, а не являлся отдельным его элементом, кроме того у обучаемых есть возможность видеть то, как общаются люди в различных ситуациях, выражение лиц, мимику, жесты,

что в совокупности позволяет создать стойкую модель речевого поведения» [1; 96].

На продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному преподаватель может предложить студентам сделать презентацию на заданную тему. Очень эффективно использование интерактивной доски для проведения студенческих конференций, во время которых студенты не только рассказывают, но и презентуют свои материалы. Во время проведения занятия преподаватель также может дать студентам задание презентовать лексическую тему, что подразумевает устный рассказ, который подкрепляется презентацией. К примеру, студентам можно предложить рассказать о своей семье, своем городе, своей стране, а также показать фотографии. Студенты могут снять, а впоследствии показать на занятии видео, которое презентует их знакомство с новым городом, новой страной, новой культурой.

«Выполнение проектов также хороший способ интеграции мультимедиа в аудитории. Примерами проектов, которые естественным образом интегрируют мультимедиа в аудитории, могут являться следующие проекты: создание фото истории, дубляж фильма, запись аудио в соответствии с тематикой занятия (в компании, в автосервисе и пр., в магазине, на выставке)» [1; 97].

Использование интерактивных досок довольно эффективно и на этапе контроля уровня усвоения материала. Преподаватель может предложить студентам прослушать или просмотреть фрагменты с последующим выполнением заданий. К примеру, можно предложить студентам заполнить пропуски в предложениях, используя данные слова или фразы, расставить слова в нужном порядке, выбрать правильный вариант из предложенных двух или трех вариантов. Также можно предложить студентам видеофрагмент и фразы, которые максимально описывают смысл увиденного. Студенты могут выполнить задание как вместе на доске, так и индивидуально на раздаточном материале.

Использование интерактивных досок позволяет выйти на новый уровень преподавания русского языка как иностранного. Интерактивные методы

обучения в комплексе с интерактивными средствами обучения позволяют сделать процесс обучения более интенсивным, информативным и продуктивным. За более короткий промежуток времени студенты усваивают больше материала, потому что интерактивное обучение позволяет студентам слышать и понимать «живую речь» от разных носителей уже в аудитории. Они включаются в процесс общения на уроке, что облегчает общение на улице и в бытовой сфере.

Литература:

1. Чистобаева Л.В. Использование мобильных мультимедийных устройств для аудиторного обучения иностранному языку в ВУЗе / Л.В. Чистобаева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. - 2015. - №4. - С.95-98.

2. Яценко Е.Ю. Использование информационных технологий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Е.Ю. Яценко // Материалы интернет-конференции «Информационные системы поддержки образовательной, научно-образовательной и практической деятельности образовательного учреждения». - Режим доступа: http://www.fcoit.ru/internet_conference.

Свинаренко Н.О.

Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця

м. Харків, Україна

e-mail: svinarenko2@gmail.com

Про використання мультимедійних технологій у викладанні економічної та соціальної географії світу на підготовчому відділенні: методичні аспекти

На сьогоднішній день навіть найсучасніший підручник або посібник, написаний найкращими фахівцями з "Економічної та соціальної географії світу" для слухачів підготовчого відділення економічного напрямку, враховуючи новітні стандарти та найефективніші форми викладання, поступається електронним навчальним виданням, які можна використовувати на планшетах, телефонах, ноутбуках, андроїдах у зручному місці та у зручний для слухача час.

Кожен викладач вишу має розуміти, що слухачі підготовчого відділення приїхали до нас навчатися з різних країн (освітні системи яких відмінні від нашої вітчизняної), розміщення та влаштування нового побуту, звикання до особливостей іншого часового поясу, іншого клімату (кожній людині за медичними нормами потрібно два-три тижні), інше національне, релігійне оточення, відсутність поруч з ними батьків, які весь контролювали та направляли своїх нащадків у всіх сферах життя, сприятлива для іноземців на Україні фінансова та цінова політика нашої країни, переважно не сприяє серйозній мотивації до навчання та зростанню високого рівня свідомості слухачів підготовчого відділення. Зручність для сучасного іноземного студента чи слухача, на жаль, набагато важливіше за встановлені державні науково-методичні норми, величезні обсяги друкованого видання, яке має гарну структуру, практичний довідник, але який можна опрацьовувати за робочим столом або у бібліотеці, часто маючи необхідність додатково користуватись записником та спеціальними енциклопедичними чи інформативними матеріалами (до яких потрібна грамотно поставлена особиста мотивація, необхідна моральна підтримка батьків, які не мають змоги бачити що роблять їх нащадки у іншій державі, контролювати та ін.). І тому сучасний викладач вищої школи, що працює зі слухачами підготовчого відділення, незважаючи на досвід роботи, наявність наукового ступеню кандидата наук, вченого звання доцента має приділяти велику увагу розробці навчальних презентацій за темами лекційних та практичних занять, бо це є потреба часу та студентського середовища, у якому ми живемо і працюємо.

На початку перегляду та освоєння нової лексики слухачами підготовчого відділення викладач має ретельно підготувати спочатку елементарні теоретичні запитання для актуалізації знань слухачів, потім – поетапно – більш складні. Аналогічно слід розробляти і відповідні практичні завдання, з якими слід слухачам розбиратися правильно і за досить невеликий проміжок часу. Тільки за наявності вказаних факторів, попередньо активізувавши слухачів, їх увазі слід пропонувати перегляд презентацій. Вони мають бути яскравими, зі

зрозумілими зображеннями, — щоб краще запам'ятати, осмислити, навчитися застосовувати на практиці. Якщо групи однонаціональні, то варто на самих презентаціях на кожен новий термін застосовувати англо- або франкомовний (ін. - за потребою) переклад. Звичайно, за таких обставин викладачеві “Економічної та соціальної географії світу” потрібна необхідна фахова допомога викладачів англійської, французької, іспанської чи іншої мов. Щодо анімації та загального оформлення теж слід враховувати і вставляти необхідні елементи в презентаціях, звертаючи увагу на національні особливості груп. Навчальна програма дисципліни “Економічна і соціальна географія світу” містить досить значну кількість тем, які є різноманітними, різнопрофільними, у змістовному плані вміщує інформацію про поняття “географія”, джерела історичних знань, види географічних карт та основи картографії, історію дослідження Землі та про найвідоміших дослідників та мореплавців, різноманіття світових природних ресурсів (рудних, паливних, лісових, земельних, нерудних, водних) політичну карту світу, економіку України, світові екологічні проблеми та ін.

Найдоцільніше на практичних заняттях використовувати презентації зі слайдами, що допоможуть безпосередньо викладачеві контролювати знання слухачів підготовчого відділення або здійснювати слухачам самоконтроль (з плином часу). За умов роботи на елементарному навчальному рівні цілком достатньо створювати слайди презентацій таким чином: зверху — вказується питання (чітко та коротко сформульоване) з номером; зліва — завантажується певне зображення (краєвиди та пам'ятні місця найбільших міст світу, держав; ключових видів корисних копалин та ін. мінеральних ресурсів; фрагменти географічних карт); справа — надаються три варіанти відповідей, серед яких тільки один має бути правильним. Коли слухачі матимуть позитивний досвід даної системи навчальної роботи їм можна буде запропонувати більш складніші тести, де, наприклад, слухач може обрати не одну правильну відповідь, а дві, чи навіть три, пропонуватиметься не три варіанти відповіді, а більша їх кількість (все залежить від обсягу лексичного запасу слухача

підготовчого відділення). Дещо пізніше слід складати слухачам такі тести, де їм пропонуватимуться складніші питання, схожі за значенням, звучанням, які вимагатимуть більш досконалішого знання російської мови. Дуже охоче слухачі підготовчого відділення самостійно готують навчальні презентації за тематикою географічних проблем рідних їм держав, міст.

Адже йдучи цим новим інформаційним шляхом викладач “Економічної та соціальної географії світу” все одно має виконувати зі слухачами своє головне завдання — навчати слухачів підготовчого відділення використанню спеціальної наукової лексики у своїй практичній щоденній діяльності.

Селибирова Л. В.

*Белорусская государственная
сельскохозяйственная академия*

г. Горки, Беларусь

Lyubov.Selibirova@yandex.ru

О некоторых особенностях обучения иностранных студентов использованию видов глагола в русской речи

В поисках совершенствования обучения русскому языку как иностранному исследователи-методисты большое внимание уделяют обучению видам глагола. Категория вида в русском языке пронизывает всю систему глагольных форм: времена, наклонения, залоги. Следовательно, данная категория занимает важное место в системе русского глагола, составляя его характерную специфическую черту и являясь наиболее трудным разделом русской грамматики, о чём свидетельствуют частые ошибки иностранных студентов.

Русские, белорусы и украинцы усваивают разницу в значении и употреблении несовершенного и совершенного видов глагола в раннем детстве, одновременно с приобретением навыков говорения и мышления на родном

языке и формированием русской языковой картины мира. Для нерусских студентов, чей язык не принадлежит к славянским языкам, усвоение видов русского глагола вызывает огромные трудности, потому что при функционировании глаголов в речи в раскрытии семантического потенциала несовершенного и совершенного вида принимают участие различные факторы лингвистического характера: лексическое значение глагола, время, наклонение, способ действия, структурно-семантические элементы контекста, ситуативная зависимость высказывания, его коммуникативная направленность.

Первая трудность, с которой сталкиваются иностранные студенты при изучении глагольных видов, – это их различие. Основные значения видов преподаватель показывает студентам на сопоставлении глаголов несовершенного и совершенного видов.

Трудными для нерусских студентов являются также сами формы выражения видовых значений из-за их многообразия и неоднозначности: в одних случаях – присоединение приставок (*писать – написать, читать – прочитать*), в других – замена одного суффикса другим (*решать – решить, толкать – толкнуть*) или добавление суффиксов к основе глагола (*одеть – одевать, покрыть – покрывать*). При видовых изменениях имеют значение и чередование корневых гласных (*опоздать – опаздывать*), согласных (*ответить – отвечать*), место ударения в глаголе (*разрѐзать – разрѐзѧть*) и другие изменения в основе глагола, например, *коснуться – касаться, изложить – излагать, сжигать – сжечь*.

Особенную трудность для иностранных студентов представляет различие видов в глаголах движения (*ходить – приходиться, идти – прийти*). Понимание видовой пары осложняется ещё и тем, что приставки, присоединяясь к глаголам, могут вносить различные значения: не только видовые (*желтеть – пожелтеть*), но и новые лексические значения (*строить – перестроить* (в таком случае видовая пара *перестроить – перестраивать*)).

Нужно обратить внимание и на то, что некоторые глаголы являются одновидовыми. Такие глагольные формы не образуют видовой пары и бывают

или только совершенного вида (*очутиться, ринуться*), или только несовершенного вида (*преобладать, присутствовать, находиться*).

Необходимость обращения к истолкованию вида глагола возникает уже с первых дней обучения русскому языку одновременно с введением русской глагольной лексики, без которой невозможно никакое общение. Временные глагольные формы, имеющиеся в родном языке иностранных студентов, не вызывают особых трудностей со стороны семантики. Но уже на начальном этапе появляются трудности в связи с противопоставлением таких форм, как, например, *писал* и *написал*, *решил*, но *не решил*, *пообедаю* и *буду обедать*, *иди* и *не ходи*, *закрой* и *не закрывай* и многие другие. Иностранцам такие глагольные формы переводятся на родной язык или язык-посредник одной лексемой, требуется комментарий к особенностям употребления этих форм.

Как показывает практика, для изложения теории вида достаточно нескольких занятий, а для того чтобы правильно употреблять виды глагола, иностранцам нужно много лет. Проблема состоит в том, чтобы связать теорию и практическое преподавание видов глагола в иностранной аудитории.

Иностранец может приобрести навык различать виды, понимать их значение и правильно употреблять глагол в том или ином виде в результате наблюдения за разными случаями употребления вида в реальном общении, в тексте и в результате различных тренировочных упражнений. Поэтому с самого начала обучения иностранцев русскому языку необходимо продумать методику подачи данной темы.

Сложность изучения видов русского глагола для иностранцев заключается не столько в различении видов, сколько в правильном употреблении того или иного вида глагола в практике речи – в контексте предложений разного типа, в разных сочетаниях глагола с другими словами в предложении.

Эффективность обучения видам глагола зависит от особенностей методики проведения занятий, в которой учтены последовательность формирования навыков, поэтапное усложнение заданий от слов к

словосочетаниям, предложениям, микротекстам, текстам. Основными типами упражнений являются речевые, направленные на обучение говорению на русском языке. Необходимо постепенно создавать у студентов определённую словарную базу, на которую в дальнейшем можно было бы опираться, делая соответствующие обобщения. Правила должны быть сформулированы просто и понятно: в виде таблиц, схем, памяток. К сожалению, список правил не является полным, т. к. это невозможно из-за бесконечности примеров. Но правила должны включать слова, которые наиболее часто употребляются иностранными студентами и в которых допускаются ошибки.

Например, среди типичных ошибок в употреблении вида глагола следует отметить употребление совершенного вида вместо несовершенного и наоборот: «*Не надо опоздать*» (вместо «*Не надо опаздывать*»); «*Он часто пришёл на семинар неподготовленным*» (вместо «*Он часто приходил на семинар неподготовленным*») и т. д.

Трудным является употребление видов в предложениях, в которых обстоятельственные слова, обозначающие время или срок действия, выражены существительными с предлогом *за* («*Читал книгу весь день*», но «*Прочитал книгу за неделю*»).

Нужно обратить внимание студентов на употребление инфинитива несовершенного вида в связи со словом *нельзя* в предложениях, выражающих запрещение действия («*В комнату нельзя входить*»). С этим предложением следует сравнить употребление инфинитива совершенного вида в связи со словом *нельзя* в предложениях, выражающих невозможность действия («*В комнату нельзя войти: дверь закрыта*»).

Кроме того, преодоление трудностей в работе по развитию навыков использования видов глагола в речи должно осуществляться в постепенном увеличении объёма письменных работ, в последовательном расширении видов упражнений в соответствии с коммуникативными целями, в усилении самостоятельности студентов при их выполнении.

Таким образом, эффективным при обучении иностранных студентов использованию видов глагола в русской речи оказывается использование системы комплексных упражнений.

Литература:

1. Соколовская, К. А. 300 глаголов совершенного и несовершенного вида в речевых ситуациях / К. А. Соколовская. – М. : Русский язык, 2004. – 86 с.

Скрипник Л.В.

Харківський національний університет

будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

email: scripnick.larisa@yandex.ua

Анализ метода case-study в преподавании РКИ

Несмотря на непростую экономическую и социально-политическую ситуацию в Украине, рынок труда испытывает потребность в качественной подготовке квалифицированных специалистов. Украинская высшая школа нуждается в разработках новых инновационных педагогических технологий и внедрении их в учебный процесс. Эта же проблема актуальна и для преподавателей кафедры украинского языка и языковой подготовки ХНУБА.

Анализируя методическую литературу последних лет и общаясь с коллегами на конференциях и семинарах, мы согласны с тем, что эта проблема может быть решена не путем увеличения количества аудиторных часов, но, главным образом, путем совершенствования организационных форм обучения, использования в учебном процессе активных методов обучения как основных компонентов инновационных технологий. Самыми распространенными в высшей школе по-прежнему остаются объяснительно – информационные методы обучения, которые предполагают организацию усвоения учащимися готовой информации различными способами. В основу положен принцип

передачи преподавателем готовых научных догм и правил. При использовании этих методов не исключается возможность исследовательской деятельности студентов, однако, объяснение преподавателем готовых выводов все же доминирует. Студенты заучивают информацию, тренируя при этом только память. Но зазубрить – не значит знать. Практический опыт, не может быть приобретен без активной практической деятельности.

Поэтому преподаватели нашей кафедры в своей педагогической деятельности руководствуются больше деятельностно –ориентированным принципом обучения. И поскольку в отечественной системе образования все более широкое распространение получают интерактивные методы обучения, мы в своей работе используем и метод проектов, деловые и ролевые игры, а также и кейс-метод.

Кейс-метод изучен в Украине меньше всего, хотя применили этот метод в школе бизнеса Гарвардского университета еще в 1924 году. Создавался этот метод для усовершенствования экономического образования, но в настоящее время метод case-study нашел широкое применение и в языковом обучении. Разработке отдельных аспектов этого метода посвящены исследования многих европейских авторов, и, хотя наших методистов этот метод заинтересовал не очень давно, тем не менее в работах О. Столяниновой, Т. Яшуниной, Н. Гашевой, И. Козиной, Е. Здравомысловой, А. Тешкиной, Ю. Сурминой, А. Жаворонковой, А. Рубальской и др. уже можно ознакомиться с различным освещением и различным подходом к этому методу. Метод case-study или метод конкретных ситуаций – метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций. Основная цель метода case-study – общими усилиями студентов одной группы проанализировать ситуацию - case, которая возникает при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – это оценка заранее данных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы. Для того, чтобы учебный процесс на основе case-метода был эффективным, нужны два условия: хороший case и определенная методика его

использования в учебном процессе. Что очень важно для современного обучения, кейс-метод ориентирован на учащегося. Правильно построенный и продуманный кейс стимулирует студентов брать на себя ведущую роль при обсуждении и анализе темы, которая была предложена. Обсуждение и, что важно для преподавателей дисциплины «Русский язык как иностранный», «обговаривание» переходит на следующий этап с внесением новых идей, откликов, предложений. Студенты рассматривают первоначальную идею, осмысливают и обсуждают ее и, в конце концов, группа концентрируется в единое целое. Роль тренера (в нашем случае преподавателя) – расширить кейс, вызвать обратную связь, чтобы возникла необходимость у студентов задавать вопросы, предварительно прочитав и выучив кейс. В зависимости от уровня подготовки, студентам можно дать список вопросов, ответы на которые им нужно дать при обсуждении этого кейса.

Чаще всего кейс-метод проводится в два этапа:

1. Введение. Ознакомление с кейсом. Студентам можно раздать кейс заранее или же в той части учебного процесса (урока), когда это исследование запланировано. Главное, чтобы студенты имели достаточно времени для прочтения и обдумывания материала. Если преподаватель хочет включить вопросы для дискуссии, их тоже нужно раздать заранее.

2. Студентов просят обсудить кейс. Им необходимо ответить на подготовленные преподавателем вопросы или предложить своё видение решения кейса. В идеале, конечно, было бы интересно «столкнуть» противоположные мнения и предложить студентам аргументировать правильность именно своих выводов. Для этого также можно распределить «роли» заранее.

3. Подведение итогов. Преподаватель просит студентов сделать выводы и по факту самого кейса, и по факту выводов, к которым, в результате, пришла группа в ходе этого исследования. И здесь важна роль преподавателя, который должен обеспечить коммуникативную базу, которая бы позволила иностранным студентам быть полноправными участниками инновационных

форм учебного процесса, а в дальнейшем приобрести необходимую профессионально-ориентированную компетенцию для будущей специальности.

Кейс-метод, являясь интерактивным методом обучения, вызывает у студентов позитивное отношение, так как требуя освоения теории, сразу же демонстрирует ее практическое применение, формирует интерес и положительную мотивацию к учебному процессу, а это в настоящее время очень актуальная проблема.

Кейс – пример из реальной жизни, что интересно и актуально на подготовительном факультете, представляет собой не только реальное, «жизненное» описание ситуации, но и является необходимым информационным «окном», позволяющим понять происходящие в жизни студента события. А если мы предлагаем студентам кейс, где доминирующей будет функция обучения, то используя типовые ситуации, с которыми студенты сталкиваются или столкнутся во время учебы, предлагается решение учебных и воспитательных задач, что в дальнейшем может пригодиться в учебной или даже в профессиональной деятельности.

Кейс может состоять и из нескольких предложений, и из нескольких страниц. Но, работая с иностранными студентами, мы понимаем, что объемные кейсы вызовут у студентов трудности, особенно, если используется кейс-метод в первый раз. Естественно, строгих стандартов по составлению кейсов не существует. Чаще всего их презентуют в печатном виде либо на электронных носителях, но, конечно же, включение таблиц, фотографий, схем и т.д. делает кейс более зримым для студентов.

Задача кейса – исследовать предложенную ситуацию, которая представляет не только практическую проблему, но и требует подключения ранее усвоенных знаний, необходимость сформулировать проблему и определить четкий сценарий ее разрешения. Кейс-метод стимулирует самостоятельное мышление и вырабатывает стремление к самостоятельной работе. Но, с другой стороны, необходимость аргументировать свою точку зрения, анализировать выступление одноклассников и выслушивание

противоположных позиций учит студентов работать в команде, развивая коммуникативную компетенцию. А, если в группе учатся студенты из разных стран, для которых русский язык – единственный способ и инструмент общения, то это усиливает позитивную мотивацию.

В заключении отметим, что в работе с иностранными студентами кейс-метод служит отличным помощником в применении языкового материала и позволяет им быстрее и качественнее адаптироваться к возникающим ситуациям.

Литература:

1. Носаченко I.M. Дифференцированный подход к обучению учащихся при помощи игровых методов: Науч.–метод. сб. /Отв. ред. Ничкало Н.Г. – К.: НИИ педагогики, 1992. – 174 с.

2. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.

3. Щукина И.П. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 178 с.

4. Раицкая Л. К. Методы активного обучения языку профессии в магистратуре (на примере кейс стадиз) // Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку и переводу в вузе: мат-лы междунар. конф. (Москва, 25-26 марта 2008 г.). – М.: Изд-во РУДН, 2008. С. 239-243.

5. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001.

6. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005.

Снежицкая О.С.

УО «Гродненский государственный медицинский университет»

г. Гродно, Республика Беларусь

e-mail: oksana.snezhitskaya@mail.ru

Применение мультимедийных средств в преподавании РКИ

Применение компьютерных (современных информационных и коммуникационных) технологий (ИКТ) в сфере обучения русскому языку как

иностранному сегодня очень актуально. Накопление определённого практического опыта внедрения ИКТ в сферу образования показывает актуальность этой проблемы. Внедрение новейших ИКТ в сферу русского языка как иностранного, безусловно, определяют направления интегративной деятельности по повышению качества обучения РКИ.

Известно, что одним из ведущих принципов обучения был и остаётся принцип наглядности. В преподавании языков наглядность служит не только важным средством семантизации, но и способом овладения ситуативной речью.

Способность отражать действительность при помощи визуальных объектов или образов входит в перечень новых общекультурных компетенций как критерий развития гармоничной творческой личности.

Вместе с новыми технологиями в нашу жизнь входят и новые понятия, например, такие как мультимедиа. Мультимедиа (англ. multimedia) является контентом (или содержимым), одновременно включающим информацию в различных формах – цифровую и анимированную графику, картинки, текст, звук, видеоряд, воспроизводимые техническим средством нового уровня – компьютером.

Их внедрение в процесс обучения в значительной мере обогащает количество методических средств и тактик учителя русского языка как иностранного, в том числе позволяет разнообразить формы работы на занятиях и во внеаудиторное время, сделать уроки интересными, эффективными и результативными.

Спектр применения мультимедийной наглядности достаточно широк. Наиболее востребованной в преподавании РКИ является применение мультимедийных презентаций при изучении тем страноведческого характера («Добро пожаловать в Беларусь!», «Гродно – город, в котором я учусь», «Минск – столица Беларуси» и т.д.), виртуальные туры, экскурсии («Беларусь – страна голубых озёр», «Национальная библиотека Республики Беларусь», «Полоцк – старинный белорусский город» и т.д.). Различные мобильные приложения, призванные интенсифицировать учебный процесс, оказывать

помощь учащимся в понимании и усвоении учебного материала и использовании его в речевой коммуникации.

Применение мультимедийной наглядности на занятиях по РКИ делает возможным использование цвета, иллюстраций, звука, видео, анимации и т.д. в процессе подачи изучаемого материала, включение материалов сети в содержание урока, самостоятельного поиска визуальной информации учащимися во время работы над темой.

Мультимедийная наглядность также становится незаменимым элементом и внеаудиторных интерактивных занятий (конкурсов чтецов, страноведческих конференций, уроков дружбы, интернациональных концертных программ), где визуальное сопровождение играет важную роль в формировании лингвострановедческих и инокультурных образов.

Немаловажным является использование современных информационных технологий в подачи нового грамматического материала. При введении учебного грамматического материала, а также при его тренировке на начальном, среднем этапе обучения обязательным является использование наглядных средств: таблиц, схем, рисунков. Новые и безграничные возможности создания средств изобразительной наглядности представляются мультимедийными технологиями.

Одной из самых сложных тем для иностранцев являются глаголы движения.

Глаголы движения русского языка генетически далеки от языковых систем иностранных студентов, поэтому вызывают определенные трудности в их усвоении. В этой связи преподавателю необходимо дать более подробную семантическую характеристику глаголов движения. Чтобы облегчить усвоение этого грамматического материала, можно использовать видеофрагменты из мультфильма «Дюймовочка», «Про бегемота, который боялся прививок» др. Видеофрагменты из этих, а также из других мультфильмов, дают возможность наглядно увидеть и отработать определённый грамматический материал, в частности, глаголы движения. При использовании мультимедийных средств

обучения у учащихся повышается интерес к обучению: анимационные части урока приближают изучаемые аспекты к жизни обучаемого.

Таким образом, все средства мультимедийных технологий нацелены на то, чтобы оказать помощь обучающемуся выстроить систему своего самообразования, также оказать помощь в творческой, познавательной и поисковой активности учащегося.

В данной статье описана лишь незначительная область использования мультимедийных средств в преподавании русского языка как иностранного.

Литература:

1. Азимов Э. Г. Информационно-коммуникативные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М.: «Русский язык. Курсы», 2012.

2. Акишина А. А, Каган О. Е. Учимся учить. Для преподавателей русского языка как иностранного/ Акишина А. А, Каган О.Е. – 7-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 256 с.

3. Булатова Р. М. Использование интернет-ресурсов и компьютерных программ в процессе изучения глаголов движения/ Инновационные приоритеты в языковом образовании. – 2011. – 303 с.

4. Дегтяренко В. В. Наглядность как дидактический принцип обучения иностранных студентов-медиков страноведению // Педагогика и современность. – 2013. – № 4. – С. 60–63.

5. Игнатенко О. П., Томиленко Н. А. Использование видеоматериалов как средство формирования коммуникативных навыков на занятиях РКИ // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 56. – С. 61–64.

6. Крайникова С. А., Фатеева Ю. Г. Использование интернет-технологий при обучении иностранному языку // Актуальные вопросы современного образования: сборник статей V Международной научной конференции. – Ставрополь, 2014. – С. 40–44.

7. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств. – М.: Русский язык, 1981. – 129 с.

Соловйова О.В.,

Запорізький державний медичний

університет,

м. Запоріжжя, Україна

e-mail – ovsolovyova@rambler.ru

Мультимедійні технології як інноваційний метод у підготовці студентів у XXI ст.

Сьогодні сучасний студент здатний отримати всю інформацію через Інтернет, через мультимедійні технології, наявні в XXI столітті. Проте студент також потребує й допомоги викладача, який буде його консультантом в процесі всього навчання.

Світ мультимедійних технологій покликаний допомогти викладачу перетворити велику кількість матеріалу на активне та практичне знання та донести його до сучасних студентів, які повністю залежать від новітніх електронних гаджетів. Дослідженням цієї проблематики займалися такі дослідники як М. Хамдан [3], А. Ібрагім [1], Е. Барон [2], А. Моррисон [4] та ін.

Однією з найважливіших особливостей мультимедійних засобів навчання є тенденція до уніфікації ресурсів. Найбільшу цінність для широкого використання представляють ресурси, які вимагають від викладача навичок роботи на комп'ютері та максимально уніфікують роботу студента. Найбільш яскравими прикладами інформаційних ресурсів, представлених в Інтернеті, можуть служити:

- веб-сайти, присвячені окремим сферам освіти;
- електронні розсилки з питань освіти;
- інформаційні та довідкові портали;
- ресурси електронних бібліотек і спеціалізованих баз даних.

Доступ до цифрових пристроїв змінив все. Пристрої пропонують прямий доступ до всього, підтримують отримання інформації у будь-який час, є інтерактивними, і мобільними. Студенти вже "підключені до мережі знань", коли приходять до навчального закладу. Мобільне навчання є однією з останніх тенденцій в освіті і має великий вплив на вивчення матеріалу. Повноцінне впровадження нових мультимедійних технологій у навчальний процес дозволить доповнювати і поєднувати традиційні методи викладання з новими, що використовуються у XXI ст.

Література:

1. Al Ibrahim, Ibrahim Abderrazaq. 2002. "Education in the Age of Globalization: Educational Basics to Interact with Life Process". Education 140. - 139 p.
2. Baron, E. et. al. 1992. "Collaborative Urban Education: Characteristics of Successful Urban Teachers". Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators. San Diego, California, February 21-24, 1992.
3. Hamdan, Mohammed Zayd. 2002. "New Suggested Programmes to Train Teachers in the Academic Specialities by the Means of Contemporary Multimedia Technology". Education 140. - p.150.
4. Morrison, A.; D. McIntyre. 1975. Profession enseignante : Une psychosociologie de l'enseignement. Armand Colin. Paris : France. - p.151.

Солодова Л.Е.

*Харьковский национальный
автомобильно-дорожный университет*

г. Харьков, Украина

email: solodova41@ukr.net

Использование ролевых игр на занятиях по русскому языку для активизации познавательной деятельности студентов

Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов является одной из первостепенных задач, как на подготовительном факультете, так и на основных. Но как сохранить интерес к изучаемому языку в течение всего периода обучения? Эта проблема постоянно обсуждается на различных научно-практических конференциях, в методической литературе. Методисты постоянно ищут новые средства организации учебной речевой деятельности, которое приближали бы ее к процессу естественного общения.

Мотивация учения играет большую роль в организации учебной деятельности. Благодаря ей активизируется мышление и возрастает интерес к изучению языка. Существуют разные способы активизации учебного процесса. Среди них метод интерактивного обучения занимает не последнее место.

Ролевая игра – это прием, который относится к группе интерактивных способов обучения, часто используется на занятиях, обсуждается на конференциях, но несмотря на определенный интерес к этому виду учебной деятельности, существует много вопросов, нуждающихся в обсуждении.

В методике игровые методы рассматриваются как специальная система обучения, отличающаяся от традиционной следующими параметрами: 1) максимальная активизация учащихся на занятиях; 2) активизация скрытых внутренних резервов личности студента; 3) максимальное использование всех средств воздействия на личность учащегося.

Игра как форма речевой деятельности имеет множество конкретных проявлений. Исходя из этого, игры классифицируются следующим образом: 1) учебные речевые игры; 2) учебные игры с речевым компонентом. В свою очередь, учебные речевые игры делятся по формам устного речевого общения на речевые игры-диалоги, игры-беседы, игры-дискуссии.

По психологическим признакам деятельностного процесса порождения речи игры делятся на творческие ролевые игры и имитационные ролевые игры. С учётом всех критериев в методике выделяют 7 типов игр:

- речевые творческие ролевые игры (диалоги, беседы, дискуссии);
- речевые творческие ролевые игры - соревнования;
- речевые имитационные ролевые игры;
- творческие ролевые игры –соревнования с речевым компонентом;
- творческие ролевые игры с речевым компонентом;
- имитационные ролевые игры – соревнования с речевым компонентом;
- имитационные ролевые игры с речевым компонентом.

Имитация ситуации в ролевой игре помогает снизить разницу между речевой деятельностью на уроке и реальным общением. Игра помогает избежать установления барьера между преподавателем и студентами, заставляет каждого студента производить какие-то действия, проявлять инициативу.

Если говорить о роли преподавателя во время игры, то она заключается не только в управлении учебной деятельностью студентов, но и в непосредственном участии в игре. Однако его роль не должна быть доминирующей, в противном случае игра превратится в обычную работу под руководством преподавателя. Также под его управлением проходит процесс общения, он помогает учащимся, объясняет, корректирует какие-то моменты. Но исправлять ошибки следует незаметно для учащихся, записывая их, и рассматривая наиболее распространенные. При подведении итогов игры необходимо проявлять тактичность, так как не все студенты реально оценивают свои знания и умения, и в результате это может привести к снижению интереса и активности участников игры.

Справедливо считается, что использование на занятиях ролевых игр способствует выработке коммуникативных умений, их следует рассматривать как вариант ситуативно-речевых упражнений во время работы с которыми иностранные студенты приобретают опыт речевого общения. Именно поэтому играм должно отводиться важное место в учебном процессе.

Особое место на начальном этапе обучения занимают сюжетные ролевые игры, связанные со сферами речевого общения студентов: на уроке, в буфете, в магазине, в поликлинике, в общественных местах; в местах культурного отдыха – в театре, в музее, в транспорте и т.д.

Проведение ролевых игр на уроке русского языка как иностранного можно соотнести с реалиями современной жизни. Следовательно, игра подготавливает учащихся к повседневной жизни и общению в иноязычной среде. Но чтобы игры реально давали положительный результат, существуют определенные требования, которые нужно выполнять:

- игра должна вызвать у студентов интерес к изучаемому языку;
- преподаватель должен сыграть свою роль убедительно. Только в этом случае речь студентов будет естественной;
- игра должна проходить в непринужденной дружественной обстановке;

- игра даст хороший результат только в том случае, если студенты будут верить в эффективность игры, поэтому преподаватель тоже должен верить в это и убедить участников игры;
- Во время игры студенты должны иметь возможность использовать отработанный заранее языковой материал;
- Для максимального эффекта от игры желательно проводить ее в конце урока, чтобы хорошо закрепить изученный материал.

На самом начальном этапе обучения также следует обратить внимание на фонетические игры. Правильное произношение - это необходимое условие овладения навыками и умениями во всех видах речевой деятельности. Хотя при обучении иностранных студентов-нефилологов нет необходимости в идеальном владении произношением, всё-таки следует обеспечить приближение произношения к речи носителей языка. Но всем известно, что фонетические упражнения - это очень кропотливое, нетворческое, неинтересное занятие, поэтому чтобы оживить работу, заинтересовать студентов, надо использовать игровые задания.

В зарубежной методике фонетические игры применяют давно и активно для формирования фонетических навыков во взрослой аудитории. В украинских ВУЗах отсутствуют задания, включающие элементы игры. По нашему мнению, это объясняется отсутствием до недавнего времени в методической литературе определения фонетической игры.

Кроме уже названных игр, на подготовительном факультете целесообразно использовать еще лексические и грамматические игры. Лексические игры помогают студентам расширить свой словарный запас и научиться правильно использовать слова в различных ситуациях. А грамматические игры способствуют выработке у студентов умения правильно использовать грамматические формы в изучаемых конструкциях.

Отметим, что ролевые ситуативные игры имеют продолжение на основных факультетах, так как их можно проводить в двух форматах: как социально-бытовые и как профессионально-ориентированные игры.

Профессионально-деловые игры – это один из самых эффективных методов активизации учебного процесса и познавательной деятельности студентов.

Цель профессионально-ориентированных игр – формирование у студентов навыков профессионального общения на русском языке, овладение профессиональным этикетом, выработка профессионально значимых навыков и умений.

Учебная деловая игра хороша тем, что она всегда направлена на будущую специальность студентов, именно в игре можно смоделировать их профессиональную деятельность, приближенную к реальным условиям.

В основе обучения с помощью деловых игр лежат следующие принципы: игровое моделирование профессиональной деятельности; групповая деятельность участников игры; диалогическое общение партнёров по игре. Но только первый принцип является основополагающим в деловой игре.

В учебных играх часто разыгрываются роли, которые в реальной жизни не станут для студентов актуальными. Большинство из них, конечно, не будут министрами, президентами и даже руководителями крупных предприятий. Но использование в играх таких ролей при обучении неродному языку имеет некоторый смысл: с их помощью обеспечивается нужная повторяемость ситуаций и при этом полностью отсутствует монотонность, присутствующая на традиционных занятиях. Игра привлекает тем, что оставаясь развлечением, она выполняет важную роль в процессе обучения, моделируя умения, способности, необходимые специалисту для выполнения социальных и профессиональных функций.

Есть еще причина, по которой рекомендуется применять деловые игры на занятиях по русскому языку. Методисты подсчитали, что в деловой игре усваивается значительно больше информации, чем во время лекции (90% против 20%). Этому есть объяснение: когда студент понимает, что говорит преподаватель, у него активизируется не мышление, а память и внимание.

Таким образом, ролевая игра – это важная составляющая занятия, так как она дает возможность получить опыт в общении не только на профессиональные, но и на бытовые темы, обеспечивает позитивные эмоции, активизирует резервные возможности личности. Важно, что преподаватель может находить разные темы и формы работы со студентами. Следует отметить еще один очень важный момент: суть интерактивного обучения состоит в том, что все участники процесса, общаясь между собой под руководством преподавателя приобретают уверенность в возможности вести диалог на русском языке, отстаивать свою точку зрения.

Литература:

1. Акишина А.А. Игры на уроках русского языка / А.А. Акишина, Т.Я. Жаркова. – М.: Наука, 1990. - 340с.
2. Арутюнов А.Р. Игровые задания на уроках русского языка: книга для преподавателя / А.Р. Арутюнов, П.Г. Чеботарёв, Н.Б. Музруков. – М: Русский язык, 1987. – 216с.
3. Изаренков Д.И. Игра как форма организации учебной речевой деятельности в процессе овладения вторым (неродным) языком. / Д.И. Изаренков, Л. Кияновская // Русский язык за рубежом. – 1991. – №1, с.65-70.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знания / Н. Ф. Талызина: – М., 2005

Тараненко В.В.

Харьковский национальный автомобильно-

дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: VVT1000@rambler.ru

Интерактивные методы комментирования текста на уроках РКИ

Основным видом чтения при обучении иностранному языку является изучающее чтение. В зависимости от коммуникативных установок различают также просмотровое, поисковое и ознакомительное чтение. Эти виды чтения часто выступают в роли сопутствующих компонентов при развитии основного

вида чтения. В процессе изучающего чтения перед иностранными студентами ставятся задачи, которые зависят от характера переработки информации. Главные из них: «восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте» (предтекстовый этап); «извлечение полной фактической информации, содержащейся в тексте» (притекстовый этап); «осмысление извлеченной информации» (послетекстовый этап) [6, 99].

Изучающее чтение требует от студентов умения анализировать лексику и грамматику. Для развития этого умения необходимо соблюдать принцип методики обучения иностранным языкам: изучение лексики и морфологии на синтаксической основе, то есть следует вводить не изолированное слово, а проводить работу над словом, которое употребляется в определенном контексте.

Среди предтекстовых заданий важное место занимает комментарий. Каждый текст, который анализируется в иностранной аудитории, имеет свои особенности, но задачи комментария к тексту являются общими для любого учебного текста – обеспечить понимание как отдельных единиц, так и всего текста в целом. Учитывая эту общую задачу, выделяют несколько основных принципов построения комментария. Опираясь на формулировку С.А.Рейсера, обозначим главные из них. В первую очередь, комментарий должен быть адресован определенной группе читателей, в данном случае, студентам начального этапа обучения русскому языку. Во-вторых, комментарий должен содержать четкую и конкретную информацию, касающуюся непосредственно комментируемой языковой единицы. Кроме того, должна быть тесная связь комментария с самим текстом в содержательном плане. [6:293]

Маркерами комментария в тексте являются цифровые сноски. В том случае, когда текст представлен в электронном виде на интерактивной доске, маркером комментария может быть гиперссылка. Г.О.Винокур замечает, что номер примечания является знаком препинания, обращающим внимание на те места текста, которые при обычном чтении пропускают, оставляя невыясненным их смысл. [2:5] Но здесь необходимо учитывать еще и тот факт,

что структура комментария должна наиболее полно подходить читателям, для которых язык текста является неродным. При отборе комментируемых единиц текста следует учитывать как незнакомую, впервые встречающуюся лексику, так и социокультурные и исторические единицы текста. При этом не стоит описывать в комментарии широкую картину культурного или исторического явления, а обратить внимание лишь на ту сторону явления, которая упоминается в тексте. Это принцип дозирования информации, о котором говорили в своих работах Ю.М.Лотман и С.А.Рейсер.[8;6]

В предтекстовых заданиях может быть представлен более широкий и подробный социокультурный и исторический комментарий. Исследователи выделяют следующие виды подобного рода комментариев:

- а) комментарии бытовых реалий;
- б) комментарии, связанные с топонимами;
- в) комментарии, связанные с историческими персоналиями;
- г) комментарии, связанные с социальными, национальными, культурными реалиями;
- д) комментарии, связанные с нравственными категориями и др. [7:105]

Такого типа задания формируют когнитивный и прагматический уровень языковой личности иностранного студента.

Комментарий к учебному тексту напоминает словарь, но, в то же время, имеет и отличительные свойства. В отличие от словарной статьи, комментарий не является самостоятельной единицей. Он содержательно и структурно зависит от текста. Его отличает фрагментарность, максимальная сжатость информации, содержательная однозначность и энциклопедичность. Комментарий представляет те знания, которые фактически отражены в данной культуре.

Функционально комментарий схож со статьей, которая имеет информационный, разъясняющий характер. Комментарий всегда предъясняется в нейтральном стиле. [3:26] Косвенно комментарий ориентирован на трактовку анализируемого произведения в целом и частично берет на себя задачу

интерпретации текста. Как пишет В.Е.Потемкина, комментарий «с одной стороны, поясняет текст, а с другой – достраивает его» [7:107], таким образом являясь метатекстом, который несет в себе свое собственное содержание.

Иностранному читателю, начинающему изучать русский язык, как правило, воспринимает лишь поверхностный уровень текста, а комментарий помогает ему объективизировать подтекст.

На кафедре филологии ХНАДУ существует многолетняя практика работы с учебным текстом с помощью мультимедийных средств, в частности, интерактивной доски SMARTboard. Как правило, текст делится на смысловые части и выносится по частям на отдельные слайды. Каждая смысловая часть текста сопровождается разнообразным наглядным материалом.

Такой вид работы эффективен на первом этапе обучения. Но по мере усложнения текстов и увеличения их объема проиллюстрировать все необходимые единицы текста становится сложно. Поэтому представляется целесообразным оформление комментария с использованием функции гиперссылки – инструмента, хорошо известного иностранным студентам. Гиперссылка выводит текст на новый подуровень – отдельный экран. На этом экране повторяется комментируемая единица текста и дается краткий комментарий доступными студентам средствами языка с иллюстрацией, а возможно с видеофрагментом. Также при необходимости в отдельной ссылке вводится грамматический комментарий с примерами.

В одном из последних уроков первого семестра в учебнике «Глобус» студенты читают текст о девушке, которую звали Роза. «Каждый год на ее дне рождения были ее друзья: кондитер, певец, художник, поэт и парфюмер» [1:128]. Названия профессий выносятся в комментарий: «Кондитер – это человек, который готовит торты. Художник – это человек, который рисует картины» и т.п. Таким образом, при объяснении новой, еще не изученной лексики мы прибегаем к грамматическому материалу, который мы изучали на этом уроке, не пользуясь словарем, а также используем фотографии, на

которых изображены представители рассматриваемых профессий, и смотрим видеофрагменты.

Это простой пример использования комментария, организованного в виде гиперссылки. В последующих текстах, где содержание и объем текста становятся все более сложными, структура комментария усложняется, наполняется новыми компонентами, о которых говорилось выше. Так, в тексте об известном конструкторе самолетов Антонове [1, 132] включаются комментарии, связанные с топонимами, с особенностями климата и некоторыми историческими фактами, с личностными характеристиками героя.

Задания к тексту не обязательно должны начинаться с перевода незнакомых слов и словосочетаний. Процесс осмысления текста начинается с механизма прогнозирования, с выдвижения студентами различных гипотез о содержании текста по его названию или преамбуле к тексту. Осмысление текста – это «важнейший механизм речевой деятельности, реализующийся через операции сравнения, сопоставления, обобщения, классификации», который позволяет «провести анализ языкового оформления и структуры текста» [5, 309]. Работа по прогнозированию содержания текста может проводиться с текстами учебника «Глобус» «Письмо просто несчастной» и «Письмо из Италии» [1,67-70], объединенных общей преамбулой в виде диалога между двумя подругами, студентками-иностранками, об украинской прессе. Для выполнения этого задания на экран интерактивной доски SMARTboard параллельно выводится два текста. Средства программы SMARTnotebook позволяют вывести два экрана одновременно и отображать только необходимую часть текста. Опираясь на преамбулу и заголовки текстов, преподаватель предлагает студентам высказать свое мнение о содержании текстов, имеющих такие названия. Предположения студентов записываются в заранее заготовленных формах. На следующем этапе, когда студенты знакомятся с содержанием текста, у них будет возможность сравнить свои предположения с текстом. Такое задание создает дополнительные возможности для выхода в спонтанную речь.

Подобные виды работы в иностранной аудитории с помощью мультимедийных средств обучения дают возможность обучать студентов не только прямому пониманию текста, но и видеть некоторые внутренние закономерности текста, скрытые смыслы, тем самым формируя необходимую речевую компетенцию.

Литература:

1. Безкоровайная Л.С., Штыленко Е.Л., Штыленко В.Е. Глобус: Практический курс для начинающих изучать русский язык. Харьков, 2012. Часть 1. – 184 с.
2. Винокур Г.О. Филологические исследования // Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1990. – 456 с.
3. Коробейникова Н.Н. Онтология комментария и его роль в понимании иноязычного художественного текста. Дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2006. – 202 с.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Об искусстве. СПб., 1998. – 285 с.
5. Ляпидовская М.Е. Чтение в практике обучения русскому языку как иностранному // Филология и Культура., 2014, №4(38)
6. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пос./ Е.А.Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф.Буцько, С.И.Петрова. – Минск.: Выш. школа, 1999. – 522с.
7. Потемкина Е.В. Комментированное чтение художественного текста в иностранной аудитории как метод формирования билингвальной личности. Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2015 – 296 с.
8. Рейсер С.А. Палеография и текстология. М., Просвещение, 1970.

Тимченко А.О.

Національний фармацевтичний

університет

м. Харків, Україна

e-mail: 162@ukr.net

**Деякі аспекти використання мультимедійних технологій при
викладанні української мови як іноземної**

Обов'язкове на сьогодні вивчення української мови студентами-іноземцями регламентується проектом концепції «Мовної підготовки іноземців у ВНЗ України» (Ушакова Н.І., Дубічинський В.В., Тростинська О.М.), пов'язаної з державною Концепцією мовної освіти, основними положеннями Конституції України, законами України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта: Україна ХХІ століття» тощо [1, 2, 3].

Доба сучасних комп'ютерних технологій висуває нові вимоги до організації навчального процесу. Інформаційне забезпечення практичних занять, семінарів, лекцій має здійснюватися на високому рівні; викладач повинен уміло й доцільно застосовувати медіазасоби, інтернет-матеріали. Надто ж важливим видається цей аспект у контексті дистанційного навчання.

Розглянемо приклади використання мультимедійних технологій при викладанні української мови як іноземної. Уважаємо за необхідне застосовувати презентації Power Point, ScreenOMatic, відео- та аудіоролики на практичних заняттях як основу роботи. Якщо дозволяють технічні можливості, є сенс базувати заняття на використанні інтерактивної дошки.

Наприклад, на занятті, де опрацьовується тема «Особові та присвійні займенники» студентам після пояснення теоретичного матеріалу можна запропонувати розподілити займенники цих двох типів на групи, вручну «переміщаючи» лексеми екраном інтерактивної дошки. Далі демонструємо реципієнтам парадигму відмінювання займенників, а для відпрацювання «переміщуємо» основи слів та закінчення, аби студенти правильно дібрали та з'єднали ці частини слів. Іще однією вправою може стати така: на дошку виведено дві колонки – присвійні займенники та іменники відповідних родів, чисел, відмінків – слід відшукати відповідність. Цікавим видом роботи може стати перегляд відеокліпу Тіни Кароль «Україна – це я» з наступним опрацюванням тексту пісні. Кожен студент отримує роздруковку з текстом, де пропущено займенники. Слухаючи виконання, сприймач вписує на місця пропусків відповідні лексеми – «моє», «я», «ти», «ним». Коли текст повністю «готовий», викладач пропонує студентам перекласти його, а потім заспівати

пісню в унісон із Тіною Кароль. Є сенс, аби текст вивчили як домашнє завдання і на наступному занятті кожен заспівав фрагмент пісні, але вже під «мінусову фонограму». Для повторення пройденого матеріалу можна запропонувати виконати «диктант малюнками»: студенти на інтерактивній дошці «малюють» слова, що їх називає викладач («він», «вона», «воно», «вони», інші лексеми з попередньої теми) – схематично зображують фігурки чоловічої, жіночої статі, яблуко, обличчя чи сонце (середній рід) тощо.

Дуже вдалим прийомом пояснення матеріалу є демонстрація коротких мультиплікаційних фільмів чи уривків із них. Приміром, на занятті, граматичною темою котрого є «Прислівник», ми показували студентам-марокканцям український мультфільм «Дівчинка та зайці». У ньому небагато слів, зрозумілий багатодієвий сюжет. Мультфільм навчає уважності, співчутливості, взаємодопомоги, сприяє створенню доброзичливої атмосфери в аудиторії, студенти ніби повертаються в дитинство, захоплено сприймають матеріал, із посмішкою на обличчі обговорюють побачене. Розглядаємо прислівники «тепло», «холодно», «тепер», повторюємо іменники та їхні відмінкові форми («хустка», «в лісі», «зайців», «пиріжків»), дієслова («принесла», «піді принеси», «з'їсть», «встигну», «замерзли»), займенники («ти», «вона», «їм») тощо. Підсумком заняття може стати виконання студентами тестових завдань в он-лайн режимі за допомогою програми LearningApps або на сайті krok.miok.lviv.ua [4].

Ми показали лише декілька прикладів використання медіазасобів на заняттях із української як іноземної. Безумовно, перед кожним викладачем стоїть завдання займатися самоосвітою, покращувати рівень свого розуміння нових технологій, аби подавати здобувачам вищої освіти навчальний матеріал цікаво та ефективно, навчати їх мислити в контексті сучасного світу.

Література:

1. Коваленко В. До питання про мовну підготовку слухачів-іноземців на підготовчих факультетах/відділеннях для іноземних громадян / Віра Коваленко, Віктор Кревс, Наталія Цісар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Випуск 11. – 2015. – С. 10–18.

2. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н.І. Ушакова, В.В. Дубічинський, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти, 2011. – Вип. 19. – С. 136–146.

3. Ушакова Н. Вивчення української мови студентами-іноземцями: Концептуальні засади / Н. Ушакова., Тростинська О. // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Випуск 9. – 2014. – С. 12–21.

4. <http://krok.miok.lviv.ua/uk/>

Timonova G. V.

Kharkiv National Medical University

Kharkiv, Ukraine

e-mail: galynatimonova@gmail.com

Review of Project Work Advantages in Foreign Language Classes

The modern society is characterized by increasing dynamism in different spheres of life as the result of rapid scientific and technological advances. The education system, in turn, faces the unpredictability and accelerated development of information technologies accompanied by new requirements for the quality of education, and the improvement of approaches and methods of teaching to form necessary skills in young specialists. In this regard, the project work has been widely implemented in the teaching methodology, as it allows to integrate theoretical knowledge and practical skills into a single process unlocking and realizing creative potential of an individual.

Project work promotes the development of higher-order thinking enabling students to use the knowledge acquired to solve tasks. Project work and its advantages in teaching foreign languages, have been described by a number of foreign and national language educators. [2] It can be used in different forms depending on the purpose of teaching a foreign language (general course, for academic or specific purposes). [2] In a non-linguistic higher education institution, in the process of project preparation, the personalization of topics under study and the

social-cultural component are emphasized, and a foreign language acts as a means of receiving and transmitting information.

Based on the classification of E.S. Polat, it becomes possible to distinguish several optimal types of projects that contribute to training and developing speech skills within the framework of teaching a foreign language for specific purposes and encourage students to undertake research in a certain field or on the periphery of sciences. They include information, research and practice-oriented projects. These types, as a rule, are well structured, relevant, have well-defined targets, designed methods and expected results. An information project is aimed at collecting data about an object or phenomenon, including their analysis and presentation. [1; 5-6] For instance, after discussing the health care systems in France, Belgium and Canada, medical students can present the health care system in Ukraine as an information project, having conducted their comparative analysis and using active vocabulary and grammar. This task allows not only to study new material, but also gives an opportunity to prove oneself, feel the situation of success, and also raise interest in self-development.

A research project is close to or coincides with a scientific research. A distinctive feature of a practice-oriented project is a focus on the participants' interests and the application of obtained results in practice. The activity of each participant and the properly coordinated organization is of great importance in this project work. [1; 5-6] To organize such a project, students have to be competent in computer technologies (platforms for presentations), and have a sufficiently high level of a foreign language. Indeed, in the process of preparing project work, speech activity skills are considerably improved. Such projects often incorporate the range of interests of students who intend to devote their future to science. To be proficient in creating projects in a foreign language using multimedia and computer technologies for participation in conferences and seminars is a great advantage for a young scientist.

Thus, the project method in teaching foreign languages in a non-linguistic higher education institution embraces the topics related to the range of interests and

future profession, because this information is of greater importance for students and is easier memorized. It integrates and triggers such types of mental activities as analysis, systematization, assessment and develops creative potential. The project work puts into practice various types of speech activity in a foreign language improving students' skills, which in combination with modern technical innovations provide for more qualified training of young professionals, and their adaptation in the world of rapidly developing information technologies.

Literature:

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроке английского языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №2. – С. 3-10
2. Stoller, F. Project Work: A Means to Promote Language Content. // English Teaching Forum: електрон. версія журн. 1997 Vol. 35, № 4
URL:http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p2.htm#author_195
(дата звернення 28.01.2018)

Ушакова Н.В.

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

Особливості використання мультимедійних технологій під час навчання аудіювання

В сучасному освітньому просторі вивчення іноземних мов органічно поєднується з використанням комп'ютерних засобів навчання, які створюються на підґрунті лінгвометодичних та психолого-педагогічних досягнень у цій галузі. Одним з напрямком нашої роботи є створення мультимедійних навчальних програм з навчання аудіювання (з складанням викладу). Лінгвометодичні вимоги до створюваних матеріалів дублюють вже існуючі для традиційних засобів навчання, таких як посібник або підручник. Загальними

для них виступають комунікативна спрямованість навчання та правильність і нормативність мовного змісту матеріалів.

Також існують специфічні вимоги до комп'ютерних засобів навчання, серед яких визначено, в першу чергу, їх *інтерактивність*. Процес комунікації набуває інтерактивного характеру внаслідок обміну інформацією між учасниками та їх сумісної діяльності. Взаємодія «комп'ютер - студент» відбувається під час виконання останнім навчальних завдань та вправ у відповідності до покрокових інструкцій комп'ютера. За думкою М.А. Бовтенко, особливість такого діалогу полягає в забезпеченні одночасній взаємодії студента з навчальним змістом, викладачем та технічним засобом. Функції викладача реалізуються комп'ютером у формулюванні цілей, коригуванні дій студента, визначенні результатів діалогічної діяльності. Діалог набуває багаторівневого характеру внаслідок контакту як з операційною системою, в цілому з програмою та окремими навчальними завданнями. Активна роль студента в процесі взаємодії визначає послідовність та подовженість роботи, прийняття рішення щодо доцільності використання даного програмного забезпечення особисто тощо. Можна визначити як провідний інтерактивний характер даного типу комунікації, що відповідає назві інтеракції [1: 31].

Інша особливість такого типу навчальних матеріалів є їх *мультимедійність* – використання засобів навчання, що презентуються у комплексі різних типів інформації та орієнтовані на включення всіх каналів сприйняття студента одночасно (графічної, візуальної, аудіальної інформації). Але одночасність нами розглядається як можливість обирати тип інформації для презентації навчального змісту в залежності від доцільності та методичних завдань, у відповідності до типу активного користувача – студента.

Комбінування типів інформації у презентації спрямовується на прискорення її сприйняття та розширює навчальні можливості. Комплексна презентація різних типів інформації дозволяє показати динаміку того чи іншого мовного матеріалу, що не властиво надрукованим посібникам, які демонструють кінцевий результат (наприклад, мовленнєві зразки – моделі

висловлювань у відповідній ситуації: у підручнику чи посібнику може бути представлено як запитання – відповідь, а динаміку змінювання мовної форми від початкової до кінцевої можна презентувати як відповідну анімацію).

Методичні можливості полягають у створенні навчальних матеріалів нового типу за допомогою комп'ютерних програм на відміну від їх простого механічного поєднання. Такий комплекс адаптує системи до змін функціонування в залежності від умов роботи та визначається як засоби індивідуалізації навчання [1: 36]. Враховуючи особливості мовної підготовки студента, викладач використовує комп'ютерне забезпечення у якості педагогічного супроводу.

Іншим фактором є нелінійність представлення навчального матеріалу. Нелінійність передбачає прихованість від користувача наступних завдань, змісту, до моменту закінчення їм виконання попереднього. Ознайомлення з інформацією затримується, мотивуючи до подальшого виконання завдань, ретельного вивчення навчальних матеріалів, виконання певних операцій за змістом, унеможливаючи, на відміну від надрукованих матеріалів, попереднє пролистування сторінок.

В класифікаційній системі запропоновані матеріали можна віднести до комп'ютерних засобів навчання, створених за допомогою прикладних допоміжних програм. Відповідно до цієї класифікації вони набувають статусу навчальних за змістовно-структурним параметром: включення етапів презентації, тренування, контролю при роботі з матеріалом. Так, на етапі презентації проводиться робота з формування первинних навичок фонетичного, лексичного, граматичного характеру, яка націлена на зняття мовних труднощів. Етап тренування націлений на формування на основі цих навичок мовленнєвих вмінь. Контроль перевіряє рівень сформованості мовленнєвих вмінь та його коригування.

Незалежно від того, що для розробки навчальних матеріалів нами обрану програму, яку традиційно відносять до допоміжних, однією з переваг Power Point вважаємо доступність: програма входить до складу стандартного пакету

офісних програм та встановлена на більшості комп'ютерів, потребує володіння нею на рівні користувача як для викладача, так і для студента. Робота складається з трьох етапів опрацювання обраної теми: що передуює роботі з комп'ютером, власно складає цю роботу, виконуються після завершення роботи з комп'ютером. До першого блоку можна віднести аудиторну роботу з формування мовних навичок та мовленнєвих вмінь в різних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі, читанні) на матеріалі певного періоду – рівня. До другого віднесімо виконання завдань, що складають дану навчальну програму. До третього віднесемо завдання, націлені на складання власного монологічного висловлювання в усній або письмовій формі, або у вигляді власного мультимедійного проекту – власної презентації.

На початковому етапі вивчення російської мови як іноземної навчання аудіювання відбувається згідно існуючих вимог. Серед цих вимог науковці виокремлюють дві великі групи: вимоги до власно навчальних аудіоматеріалів та вимоги до їх презентації. В нашому випадку використовуються адаптовані матеріали, які на відміну від автентичних побудовані з урахуванням програмних вимог: належать до загальномовної сфери комунікації, обираються за закріпленою у програмі тематикою, тому доцільні, мають етичну та естетичну привабливість, правдиві до реальності, що разом складається у таку характеристику, як валідність. Наприклад, навчання аудіювання на матеріалі цільних текстів починається після закінчення студентами ввідного фонетичного курсу, коли вони спроможні сприймати на слух елементарні фрази та невеликі висловлювання.

Посильність сприйняття граматичних явищ забезпечується в опануванні мовного матеріалу в інших видах мовленнєвої діяльності: говорінні, читанні письмі під час попередніх занять. Кількість нових лексичних одиниць відповідає програмним нормативам та складає на цьому етапі 1-1,5 відсотки. Семантизація нових лексичних явищ відбувається за допомогою наочних зразків, а виконання перед текстових вправ знімає труднощі усного сприйняття.

Тексти не включають нові граматичні явища, складені виключно на вивченому та відпрацьованому граматичному матеріалі. Так, граматичні моделі окремих фраз повторюють вивчений на інших заняттях матеріал та не ускладнюють сприйняття. Інтонаційна будова, виокремлення інтонаційного центру висловлювань відповідає опанованим конструкціям. Кількість слів у окремій фразі не перевищує 5-6 одиниць. Отже, заняття націлене на навчання власне аудіювання.

Передтекстові завдання включають тип вправ, що має назву в методиці «снежный ком». Для виконання вправ обрані найбільш значущі у змістовному плані висловлювання та висловлювання з ускладненою структурою (ключові фрази та фрази, що включають нові лексичні одиниці).

Порядок розширення має характер від нового до знайомого. Це означає що на початку роботи з фразою, яка покроково доповнюється новими одиницями, обирається граматичний компонент. Кінцевим продуктом засвоєння є комунікативний фрагмент, що дорівнює окремій фразі та являє собою мінімалізовану одиницю сприйняття [2: 52]. Завдання вправи полягає в формуванні вміння виокремлення цієї одиниці з мовленнєвого потоку та в поєднанні її з певним смислом внаслідок привласнення студентом її до мовного досвіду – переведення її сприйняття з рівня оперативної пам'яті на рівень довгострокової пам'яті.

Кінцевою метою низки таких вправ є привласнення до мовного досвіду певної кількості таких комунікативних фрагментів, які становлять основу для розкриття обраної теми. Так, наприклад, для теми «Мої друзі», типовими комунікативними фрагментами є «вік», «місце проживання», «заняття», «зовнішність», «риси характеру», «спільні інтереси» тощо. Опора на ряд візуалізацій прискорює процес сприйняття.

Презентація викладачем матеріалу здійснюється візуально та голосом. Відповідно до невисокого рівня навченості викладач може використовувати у якості опори друкований мікротекст, фразу, або залишити для презентації лише візуальну наочність без опори на текстовий матеріал. Власна аудіо презентація

текстового матеріалу доцільна для обраного рівня володіння мовою. Презентація за допомогою технічних засобів аудіоматеріалів може скласти для студентів додаткові труднощі. Натомість як голос викладача є знайомий для студентів, що дозволяє зосередитись їм на сприйнятті нової інформації.

Візуальні опори відтворюють послідовність появи інформації, допомагаючи зберегти її у пам'яті студентів. Після прослуховування студенту пропонується дати назву текстовим фрагментам, всьому тексту, відтворити послідовність тексту з опорою на наочність. Інше завдання пропонує студентів заповнити пробіли у графічному ключі, виконати тест на поняття детальної інформації. Ці завдання використані для перевірки повноти та глибини сприйняття. Результати цих завдань можна використовувати як засоби контролю аудіювання. Кількість прослуховувань, одне чи два, залежить від кінцевої мети заняття. Останнім завданням може бути як відтворення тексту, так і складання власного подібного за змістом тексту в усній чи письмовій формі.

Література:

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие / М.А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с. : ил.
2. Гончар И.А. Аудема как единица обучения аудированию иноязычного текста / И.А. Гончар. – [электронный ресурс] – [https://cyberleninka.ru/article/v/audema-kak-edinita-obucheniya-audirovaiyu-inoazychnogo-teksta/](https://cyberleninka.ru/article/v/audema-kak-edinita-obucheniya-audirovaniyu-inoazychnogo-teksta/) Дата последнего обращения 02.02.2018

Фандеева А. Є.

*Харківський національний автомобільно-
дорожній університет*

м. Харків, Україна

e-mail: Fandyasportik@outlook.com

Особливості методики вивчення іноземної мови на основі кінофільмів

На сьогоднішній день існує величезна кількість методів вивчення мови, які відрізняються своєрідністю і неповторністю застосовуваних освітніх програм. Кожен може вибрати найбільш прийнятний для нього і ефективний

метод вивчення іноземної мови. Багато з нині існуючих методик дозволяють вивчати мову самостійно, не відвідуючи курсів або ж спеціальних занять.

Однією з найбільш ефективних є методика вивчення іноземної мови на основі кінофільмів. Ця методика дозволить сформувати в студентів комунікативну компетенцію у всьому різноманітті її складових: 1) лінгвістичну компетенцію, 2) соціолінгвістичну компетенцію, 3) соціокультурну компетенцію, 4) стратегічну компетенцію, 5) дискусивну компетенцію, 6) соціальну компетенцію [1].

Дану методику можна назвати методикою «емоційного стимулювання». Суть методики полягає в позитивних емоціях, які відчуває студент в ході перегляду кінофільму. Доведено, що позитивні емоції допомагають засвоювати матеріал швидко і з найбільшою ефективністю. Наша пам'ять і процес сприйняття інформації працює краще і активніше, якщо в даний момент часу ми відчуваємо себе комфортно і впевнено. Важливим фактором є контроль правильності сприйняття інформації і чіткого розуміння і запам'ятовування нових слів, тобто для ефективності роботи важлива присутність педагога з метою контролю та перевірки навчання.

Перегляд кінофільмів іноземною мовою дає можливість студентам розширити словниковий запас, поліпшити вимову і заглибитися в атмосферу автентичної комунікації.

Існує кілька етапів навчання на основі роботи з кінофільмами:

1. Перший перегляд фільму. Ознайомлення із сюжетною лінією і мовою героїв. На даному етапі багато виразів і слів можуть здаватися незрозумілими, але головне – загальне розуміння кінофільму.

2. Другий перегляд фільму дозволить більш детально заглибитись в усвідомлення лексики і комунікативних діалогів героїв.

3. Третій перегляд фільму розрахований на точне розуміння лексики, запам'ятовування нових слів і читання субтитрів за їх наявності. В ході перегляду фільму слід виписати нові слова з метою запам'ятовування як їх вимови, так і правильного правопису.

4. За можливістю передбачається четвертий перегляд фільму. На даному етапі передбачено повне розуміння лексики фільму, а також засвоєння інтонаційних правил вимови, використаних в комунікативних актах учасників фільму.

Під час перегляду кінофільмів студент наближається до початкового етапу процесу мислення іноземною мовою. Доведено, що особи, які добре володіють іноземною мовою, характеризуються, як умінням думати іноземною мовою, так і відсутністю потреби в перекладі при спілкуванні цією мовою, що і є справжнім володінням [2]. В ході перегляду фільму, починаючи з другого або третього етапу, студент припиняє звертати увагу на іноземну мову і сприймає почуте на підсвідомому рівні, що і є одним із факторів підвищення рівня вільного володіння мовою. Методика викладання на основі кінофільмів дозволяє підвищити рівень комунікативної компетенції, уважності, а також зацікавленості іноземною мовою, що вивчається.

Література:

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 229 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 241 с.

Фоміна І.Л.

Національний університет

«Одеська морська академія»

м. Одеса, Україна

e-mail: inessafomina880@gmail.com

Портфоліо як інноваційний метод навчання

Сучасна вища освіта в Україні потребує від педагогічних працівників освоєння та впровадження інноваційних методів навчання.

В основу інноваційних методів навчання лягла концепція розвиваючої освіти. Таким чином, модель інноваційного навчання передбачає можливість прикладного використання знань в реальних умовах, відбувається акцент на процес навчання, а не на запам'ятовування інформації, передбачається активна участь студентів у процесі навчання, реалізується підхід до навчання як до колективної, а не індивідуальної діяльності.

Таким чином, нові освітні технології стають предметом пильного вивчення педагогів. Але найбільшій увазі привертають технології, що засновані на поєднанні двох підходів, а саме: особистісного та діяльнісного. Під час його реалізації відбувається аналіз діяльності студента з урахуванням його особистих потреб і здібностей. Педагоги шукають різні шляхи й методи формування найбільш раціональних видів цієї діяльності. Провідним видом є технологія навчального портфоліо, яка найкраще дозволяє впровадити особистісно-орієнтований та діяльнісний підхід в навчанні. Цей метод дозволяє замінити пасивний тип навчання, у якому студенту відводилася роль слухача, що засвоює й повторює, активним, під час якого студент стає активним творцем знань, інформації та рішень [2].

Узагальнене визначення означеному поняттю наводить Т. Паніна. Портфоліо — це колективна робота за певний період часу (як правило за семестр або навчальний рік), яка оцінюється з точки зору прогресу студента, або з точки зору відповідності навчальній програмі. Використання портфоліо в навчальному процесі сприяє розвитку у студентів навичок роботи з різними видами навчальної та професійної інформації, формуванню професійної рефлексії, а також професійних і загальнокультурних компетенцій [1].

Зрозуміло, що сама ідея збирати документи, аналізувати й узагальнювати їх не нова. Та на жаль, у студентів ці уміння на першому курсі ще не сформовані і саме метод портфоліо допомагає розвитку зазначених характеристик.

Головна ідея методу портфоліо полягає не лише у втіленні активного збору інформації, відомостей, але і вимагає докладний алгоритм розвитку дослідницьких умінь в процесі роботи з інформацією.

Отже, портфоліо – це більше, ніж звичайна папка студентських робіт; це заздалегідь спланована індивідуальна добірка досягнень студентів.

У сучасному освітньому просторі загальною тенденцією стала поява нових форм портфоліо, заснованих на застосуванні сучасних інформаційних технологій («електронний портфоліо»). Перевага цього виду очевидна, тому що використання інформаційних технологій дозволяє подати роботу студентів у більш наочному вигляді за рахунок різних форматів, а саме: текстового, графічного, аудіо, відео; зберігати, редагувати та демонструвати роботи студентів.

Метод портфоліо являє собою форму самостійного оцінювання навчальних результатів власної діяльності. Таким чином, портфоліо у повному обсязі відповідає меті та завданням практико-зорієнтованого навчання.

Слід зазначити, що портфоліо є не тільки новітнім методом оцінювання, а й допомагає вирішувати ряд педагогічних задач, таких як підвищення мотиваційного рівня студентів, формування умінь навчатися, а саме: визначати мету, планувати та організовувати власну навчальну діяльність.

Отже, метод портфоліо є популярною інноваційною педагогічною технологією. Метод портфоліо є методом дійсного оцінювання навчальних результатів студентських робіт в ході навчальної, творчої, самостійної та інших видів діяльності.

Література:

1. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
2. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учебное пособие / А. П. Панфилова. — М. : Издательский центр «Академия», 2009. — 192 с.

Халбаев К., Хатдыев Ш., Халлыев Б., Шачнева Е.Ю.
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»
г. Астрахань, Россия
Туркменистан
e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Формы организации творческих проектов на уроках

Формы организации обучения (организационные формы) рассматриваются как виды согласованной деятельности учителя и учащихся, осуществляемой в определенном порядке и режиме [1-3].

Организационные формы обучения классифицируются по различным критериям: количеству учащихся, продолжительности учебных занятий, по предметно-содержательной области, и др.

По первому критерию (по количеству участников) проекты могут быть индивидуальные, парные или групповые.

По продолжительности выполнения проекты бывают краткосрочные (несколько учебных занятий), средней продолжительности (от 1 недели до 1 месяца), долгосрочные (от 1 месяца до нескольких месяцев).

В зависимости от предметно-содержательной области можно выделить:

- *монопроекты* (проводятся, как правило, в рамках одной дисциплины, при этом выбираются наиболее сложные разделы или темы программы),
- *межпредметные* (проекты, затрагивающие два-три предмета, а также достаточно объемные, продолжительные, общеуниверситетские, планирующие решить ту или иную достаточно сложную проблему, значимую для всех участников проекта),
- *надпредметные* (представляют собой результат суммирования различных компонентов образовательного процесса, аудиторные и

самостоятельную работу студентов, тьюторское сопровождение индивидуальных или групповых проектов).

В современной дидактике существует несколько подходов к классификации занятий в зависимости от основного критерия классификации.

1) Например, одна из применяемых классификаций состоит в следующем:

а) этапы учебного процесса. В соответствии с данным параметром, занятия делятся на: вводные, первичного ознакомления с материалом, формирования новых понятий, проверочные и др.;

б) по признаку основного способа проведения занятий: в виде лекций, самостоятельной работы, кино- и видеоуроки и др.;

в) классификация занятий по основной образовательной цели: занятия по изучению нового материала, занятия по закреплению прошедшего материала и занятия, нацеленные на повторение полученных умений, контрольно-учетные и др. Данная градация рассматривается в качестве основной.

2) Некоторые авторы в основу классификации занятий берут два признака и более, что значительно усложняет классификацию, делая ее менее определенной: занятие-беседа, занятие-упражнение, занятие-лекция и т. д.

3) Третья классификация основана на характере деятельности учителя и учащихся: лекция, семинар, зачет, устный отчет, консультация и др.

4) Следующая классификация занятий представлена в работах М.И. Махмудова. Он предлагает классифицировать занятия по цели организации: занятия с общепедагогической целью, занятия с определенным характером изучаемого материала и занятия с разнообразным уровнем обученности учащихся. В соответствии с этим подходом все занятия делятся на 4 типа:

- изучение нового материала;
- совершенствование знаний, умений и навыков;
- комбинированное занятие;
- контроля и коррекции знаний, умений и навыков.

5) Следующая классификация уроков (по В.А. Онищук) практически не отличается от предыдущей:

- усвоение новых знаний;
- усвоение навыков и умений;
- применение знаний, умений и навыков,
- контроль и коррекция знаний, умений и навыков,
- обобщение и систематизация знаний.

Все эти градации проектов говорят только о том, что любой проект является творческой работой, но не всякая творческая работа является проектом.

Творческая работа предполагает более свободный вид деятельности, чем проектирование. Он не предполагает такой четкой работы в структуре. В проекте обязательно должна быть обозначена проблема исследования, которая должна быть выполнена работы. Если в формулировке темы проекта не обозначена проблема, а просто дано задание изготовить некий объект (продукт), то это самостоятельная творческая работа, а не проект. В этом и есть существенное отличие проекта от творческой работы.

Литература:

5. Проектная деятельность как способ развития личности студентов и их профессиональной подготовки: методические указания / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; сост. Е.А.Булатова – Н. Новгород: ННГАСУ. – 2015. – 32 с.

6. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 2000. – 47 с

7. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя // М.: Просвещение. – 2010. – 223 с.

© К. Халбаев, Ш. Хатдыев, Б. Халлыев, Е.Ю. Шачнева, 2018

Худайбердиева А., Джумалыев С., Веллеков Д.,

Аразметова Ш., Шачнева Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

г. Астрахань, Россия

Туркменистан

e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Реализация межпредметных связей в процессе выполнения учебного проекта

Понятие межпредметных связей в образовании является выражением интеграционных процессов в науке и в жизни общества. Они весьма важны как для научно-теоретической, так и для практической подготовки учащихся. В связи с чем межпредметные связи являются одним из условий полноценного процесса обучения и воспитания.

В отечественной педагогической литературе выделяют более 30 определений понятия «межпредметные связи». Помимо этого выделяют и различные трактовки подходов к их педагогической оценке, а также разнообразные классификации.

Различные группы ученых трактуют данное понятие как дидактическое условие. Например в работах Соколова Ф.П. межпредметные связи рассматриваются в качестве дидактического условия повышения эффективности учебного процесса. У авторов Федорова В.Н. и Кирюшкина Д.М. межпредметные связи описаны как дидактическое условие, обеспечивающее последовательное отражение в содержании естественнонаучных дисциплин объективных взаимосвязей, действующих в природе.

Существует множество определений понятия «межпредметные связи». Это можно объяснить многообразием связей между отраслями науки, а также между дисциплинами в учебном процессе.

Весьма интересна градация межпредметных связей, поясняющая многообразие элементов и закономерности развития классифицируемых понятий.

Охарактеризуем базовые классификации межпредметных связей. Первая классификация описывает различие межпредметных связей по составу. Исходя из того, что состав межпредметных связей определяется содержанием учебного

материала, формируемыми навыками, умениями и мыслительными операциями, то необходимо выделить типы межпредметных связей:

- содержательные;
- операционные;
- методические;
- организационные.

Вторая классификация позволяет рассмотреть межпредметные связи исходя из временного фактора:

- хронологические – это тип межпредметных связей, характеризующихся исходя из последовательности их осуществления;
- хронометрические – это тип межпредметных связей, описывающих продолжительность взаимодействия связей образующих элементов.

Третий тип классификации – по способу взаимодействия связеобразующих элементов или по многообразию вариантов связи позволяет классифицировать межпредметные связи на:

- 1) преемственные;
- 2) синхронные;
- 3) перспективные.

Для описания модели межпредметных связей применяются виды структурно-логического анализа. Первый тип – внутренний – это вид структурно-логического анализа содержания изучаемой темы на предмет рассмотрения ее ведущих положений и основных связей образующих элементов. Второй тип – внешний – это вид структурно-логического анализа содержания дисциплин учебного плана с целью определения степени перекрываемости с содержанием изучаемой темы, а также выявление знаний, которые необходимо использовать для наилучшего раскрытия изучаемой темы.

Реализация вышеописанных основ функционирования межпредметных связей в педагогике и методике преподавания всегда была связана с дифференциацией предметных областей. Их выявление и реализация позволяет уменьшить субъективность оценки данного подхода, акцентировать внимание

на общих аспектах дисциплин и, следовательно, организовать педагогическую работу и заинтересовать обучаемых изучаемыми дисциплинами. Это позволит усилить взаимовыгодное сотрудничество между обучающими и обучаемыми.

Литература:

1. Федорова В.Н., Кирюшкин Д.М. Межпредметные связи. На материале естественнонаучных дисциплин средней школы. – М.: Педагогика. – 1972. – 152 с.
 2. Максимова В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение. – 1988. – 191 с.
 3. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи и связь с жизнью – в основу обучения. – Народное образование. – 1979. - № 5. – С. 52 -55.
 4. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе. – Х.: Вища школа. – 1984. – 152 с.
- © Худайбердиева А., Джумалыев С., Веллеков Д., Аразметова Ш., Шачнева Е.Ю., 2018

Чернова К.В.

Запорізький державний медичний університет

Запоріжжя, Україна

e-mail: Kseniya16@i.ua

Використання рольової гри на уроках з української мови як іноземної на довузівському етапі

Сучасні стандарти освіти вимагають активної участі студентів у навчальному процесі, тому при навчанні української мови як іноземної дуже велике значення має комунікація.

Серед багатьох методів формування комунікативної компетенції на уроках з української мови як іноземної хотілося б виділити рольові ігри як приклад ефективних технологій, які допомагають іноземним студентам добре засвоїти навчальну програму.

Застосування ігри у педагогічному процесі – проблема хоч і актуальна, але не нова. Це явище аналізували такі вчені, як Ф. Шиллер, Й. Хейзинга, Ю.М. Лотман, С.Л. Рубінштейн, А.А. Леонтьєв та інші.

В залежності від мети й педагогічної характеристики розрізняють навчальні, тренувальні, контролюючі ігри; предметні, рольові та імітаційні.

Рольова гра - це мовна, ігрова та навчальна діяльності одночасно. Її мета на заняттях УМІ на довузівському етапі - формування і розвиток мовних навичок і умінь студентів, вивчення граматики і закріплення вже вивченого матеріалу, засвоєння нової лексики.

Ігри дозволяють іноземним слухачам не тільки глибоко оволодіти українською мовою, але і швидше адаптуватися в новому середовищі, зрозуміти реалії життя в Україні, підготуватися до ситуацій повсякденного спілкування, зняти мовний бар'єр. Звісно, використовуючи рольові ігри на заняттях, потрібно враховувати індивідуальні особливості кожного студента, його інтереси та здібності.

Ми часто зустрічаємося з тим, що іноземні студенти бояться опинитися в незручній ситуації через незнання мови, і тому не намагаються вступити в розмову з людьми, а в магазинах і в різних установах висловлюються жестами. Щоб вирішити проблему бар'єру у спілкуванні, доцільно використовувати ігри, що імітують різні соціально-побутові ситуації, з якими може зіткнутися іноземець в Україні.

Під час гри студенти вчаться починати розмову, слухати протилежну думку, погоджуватися з співрозмовником (або не погоджуватися), задавати уточнюючі питання і т.д. При цьому і той, хто говорить, і той, хто слухає, повинні бути максимально активними, щоб зрозуміти фразу співрозмовника і правильно на неї відреагувати.

Щоб комунікативна гра була цікавою і виконала свої навчальні функції, необхідна ретельна підготовка до її проведення. Все має відбуватися в доброзичливій атмосфері, викликати почуття радості спілкування. У таких умовах поставлені викладачем завдання будуть успішно виконані.

В процесі гри студенти мають максимально ефективно використовувати відомий їм граматичний і лексичний матеріал. На початковому етапі викладач керує процесом і стежить за тим, що відбувається. В подальшому його роль буде змінюватися і поступово ставати лише спостережною.

Також слід пам'ятати, що студенти люблять змагатися, тому краще давати завдання для груп або пар, і тоді буде досягнутий максимальний результат. Добре, якщо переможці можуть отримати якесь заохочення, це спонукатиме студентів до активної участі у грі.

При підготовці до проведення гри необхідно пояснити студентам їхні ролі, а також дати додаткову інформацію: де вони знаходяться та працюють, що люблять робити, які у них звички. Але інформація не повинна даватися вже дуже докладна, так як потрібно проявити своє творче начало. Студенти в грі повинні самі пофантазувати, можливо, щось змінити і запропонувати свій варіант.

Наприкінці необхідно підкреслити, що використання рольових ігор на заняттях не є заміною традиційного виконання вправ з підручника. Це – один із засобів вдосконалення комунікативних навичок, розвитку мовлення, повторення і закріплення граматичного матеріалу. Рольові ігри сприяють розвитку пізнавальної діяльності, активізації мовленнєвих здібностей студентів. Викладач, створюючи штучну ситуацію для спілкування, пов'язує навчальний процес і реальні соціально-побутові ситуації, тим самим знімаючи мовний бар'єр.

Література:

1. Hadfield Jill. Elementary Communication Games. Harlow Longman. 2002; Intermediate Communication Games. Harlow Longman. 2002; Advanced Communication Games. Harlow Longman. 1996; Intermediate vocabulary games. Harlow, Essex: Longman. 1999.
2. Kodotchigova M. A. Role play in teaching culture: Six quick steps for classroom implementation. In-ternet TESL Journal, 8(7). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Kodotchigova-RolePlay.html>

Черногорская Н.Г.

Харьковский национальный университет

строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail:nat967@mail.ru

Инновационные технологий в методике преподавания РКИ

Наше время – время инноваций, новшеств и нововведений. Каждый день мы сталкиваемся с новым товаром и продуктом, новым знанием, новыми идеями. Этому должен соответствовать и процесс обучения, и методы обучения в иностранной аудитории.

Современные методики обучения русскому языку как иностранному большое внимание уделяют продуктивным методам работы студентов для быстрого овладения ими способностью общения. Эта методика называется инновационной. Приучение к инновационным методам обучения, постоянное их использование, позволяет сделать открытым к новшествам мышление самих иностранных студентов, научить работать на опережение, поскольку эти качества являются особенностями инновационного обучения.

Инновационные методы обучения – это активные методы обучения, которые имеют существенное преимущество в учебном процессе и несут в себе новые способы взаимодействия «преподаватель – студент», определённое новшество в практической деятельности в процессе овладения учебным материалом на занятиях по русскому языку, литературе, культуре речи, риторике и др.

В быстро меняющихся условиях информационного общества современные реалии требуют от преподавателей актуализировать лингводидактический инновационный потенциал, внедрить в учебную практику наиболее эффективные методики и технологии и творчески развить накопленный теоретический и практический опыт преподавания дисциплины.

Лингводидактическая инновация определяется как какое-либо педагогическое новшество на основе последних научно-технических и технологических достижений с целью удовлетворения актуальных потребностей лингводидактики. В последнее время к инновационным трендам в методике преподавания РКИ относят использование таких технологий, как проектная деятельность, интерактивное и контекстное обучение [1; 2]. Под проектной деятельностью понимают инновационную, творческую деятельность, которая направлена на преобразование реальности и базируется на диалоге участников учебного процесса. Главная особенность проектной технологии заключается в том, что обучаемый находится в центре процесса обучения и акцент смещается с обучения на изучение. Проектная методика ориентирована на применение и приобретение новых фактических знаний путем самоорганизации и самообразования студентов [2; 14]. В качестве основных проектная методика выдвигает следующие цели: 1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса; 2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументированно презентовать исследуемый материал, вести дискуссионную полемику; 3) демонстрация уровня культуры, образованности, социальной зрелости. К видам проектов относят ролевые игры, исследовательские, творческие (сочинения, перевод, сценарии и т.д.), мультимедийные презентации. Многие современные методические инновации связаны с применением интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента, это обучение, погруженное в общение. Язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель. Эмоциональность отношений в учебной аудитории и юмористическая тональность манеры общения преподавателя с студентами содействует естественности обучения. При этом конечная цель и основное содержание образовательного процесса сохраняется,

но транслирующие формы модифицируются в диалоговые, которые базируются на взаимопонимании и взаимодействии.

Литература:

1. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2008. –188 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / ИЯШ. - 2000. -№2, 3. - С.14, 27.

Шарапова Е.В.

*Харьковский национальный автомобильно-
дорожный университет*

г. Харьков, Украина

e-mail: olena.matveeva@gmail.com

Педагогическая поддержка при организации самостоятельной учебной деятельности иностранных студентов на довузовском этапе обучения

Как известно, компетентностный подход к организации высшего образования лежащий в основе профессиональной подготовки не только отечественных студентов, но и студентов-иностранцев, требует формирования у последних умений самостоятельной учебной деятельности, начиная с периода обучения на подготовительных факультетах. Это требует обоснования ряда условий, способных обеспечить эффективный ход процесса формирования умений самостоятельной учебной деятельности у иностранных слушателей подготовительных факультетов и повысить качество их обучения.

Одним из таких условий, по нашему убеждению, является предоставление слушателям-иностранцам подготовительных факультетов педагогической поддержки при организации самостоятельной учебной деятельности. Педагогическая поддержка как желанная для студентов помощь в решении индивидуальных затруднений, связанных с успешным продвижением в обучении, общении, возможностью самореализации, помогает

предотвращению ошибок, создает ситуации успеха, повышает интерес к обучению, укрепляет веру студентов (слушателей) в свои возможности, способствует формированию у них как общеучебных умений и навыков (учебно-организационных, учебно-информационных, учебно-интеллектуальных), так и умений самостоятельной учебной деятельности (целеполагания, проектирования, процессуальных, контрольно-оценочных).

В аспекте исследуемой проблемы заслуживает внимания позиция ученых по выяснению сущности понятия «педагогическая поддержка» и путей ее реализации.

Результаты научного поиска показали, что в психолого-педагогической литературе единого подхода к определению понятия «педагогическая поддержка» не существует. В частности, ее рассматривают как:

- особую сферу деятельности школы (А. Газман);
- позицию педагога (А. Бондаревская);
- специфическое психолого-педагогическое и моральное взаимодействие: свободное общение, дружеские отношения взрослого и ребенка, акт общения и взаимодействия, внутренний настрой педагога и ребенка на совместную работу, деятельность на уровне «личность-личность» (Н. Крылова);
- принцип педагогической деятельности (Н. Михайлова, С. Юсфин);
- метод и форму воспитания, технологию образования (Т. Строкова).

В исследовании мы опираемся на концепцию А. Газмана, который под «педагогической поддержкой» понимает процесс совместного с ребенком (учеником, студентом) определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достичь желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [2].

Итак, суть педагогической поддержки заключается в оказании помощи ученику (студенту) преодолевать препятствия, затруднения, опираясь на его субъектный опыт и владение средствами обнаружения и решения своих проблем.

Изучение научной литературы по определенному вопросу [1, 2; 3] позволило выделить пути оказания педагогической поддержки учащимся:

- замещение, призыв к подражанию («делай, как я», то есть предоставление образца выполнения того или иного задания);
- сотрудничество, которое предусматривает совместное обсуждение с учениками (студентами) учебного затруднения, возникшей проблемы, поиск решения совместными усилиями;
- инициирование, при котором педагог создает необходимые условия для самостоятельного индивидуального выбора путей и способов решения задач, эвристического «открытия» учениками (студентами) известных истин и тому подобное;
- опережение (опережая события, педагог помогает выбрать адекватное решение, связанное с деятельностью учащихся).

В то же время главным условием осуществления педагогической поддержки в обучении является изучение индивидуальных особенностей учащихся, для предоставления «адресной» помощи, что требует:

- выявления проблем учащихся (студентов), причин, их порождающих, и препятствий на пути их преодоления;
- целенаправленного формирования у субъектов учения потребностей в самоанализе и проектировании собственных действий и умений анализировать личностную ситуацию, находить пути преодоления негативных последствий;
- наблюдений за динамикой развития учащихся, осуществления дифференциации проблем, влияющих на качество их обучения;
- создания микрогрупп учащихся (студентов) с похожими проблемами и выбор соответствующих методов их поддержки.

Опираясь на изложенное ранее констатируем, что предоставление слушателям-иностранцам подготовительных факультетов педагогической поддержки во время самостоятельной учебной деятельности, предусматривает проектирование и реализацию системы мер, обеспечивающих помощь иностранным слушателям в самостоятельном индивидуальном выборе –

моральном, социальном, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также в преодолении препятствий самореализации в учебной, коммуникативной, будущей профессиональной и творческой деятельности.

Педагогическая поддержка слушателей-иностранцев при организации самостоятельной учебной деятельности осуществляется при помощи создания соответствующих условий в образовательном процессе подготовительных факультетов, способствующих выявлению слушателями собственных проблем, и преобразованию проблемы в задачу деятельности.

Предоставление слушателям-иностранцам подготовительных факультетов педагогической поддержки при организации самостоятельной учебной деятельности требует:

- диагностирования преподавателями учебных затруднений, возникающих у слушателей-иностранцев во время выполнения самостоятельных работ;
- совместного определения интересов, целей, возможностей, путей преодоления имеющихся затруднений;
- разработки содержания заданий для самостоятельной учебной деятельности с учетом уровня обученности слушателей-иностранцев и сформированности у них умений самостоятельно учиться;
- обеспечение текущего консультирования и индивидуальной помощи; совместного анализа достигнутых результатов.

Факторами, которые способны обеспечить повышение уровня сформированности умений самостоятельной учебной деятельности у слушателей-иностранцев подготовительных факультетов технических вузов в процессе оказания педагогической поддержки, выступают:

- согласие слушателей-иностранцев на помощь и поддержку преподавателя;
- учет их реальных потенциальных возможностей и достоинств;
- ориентация на способность самостоятельно преодолевать препятствия;

- содействие сотрудничеству, творческому взаимодействию;
- доброжелательность, тактичность;
- поддержка стремления к самостоятельности, самосовершенствованию, саморазвитию;
- обеспечение индивидуального темпа и стиля самостоятельной учебной деятельности иностранного слушателя;
- введение рефлексивно-аналитического подхода к оценке результатов самостоятельной учебной деятельности.

Литература:

1. Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : книга для вчителя / В. В. Андрієвська та ін., за ред. Г. О. Балла та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Газман О. С. Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. – М. : Мирос, 2002. – 296 с.
3. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : автореф. дис. ... д. пед. н. : 13.00.04 / М. М. Солдатенко. – К., 2007. – 40 с.

Шведова М. А.

Киевский национальный лингвистический университет

г. Киев, Украина

corpus.textiv@gmail.com

Лексический минимум по РКИ с точки зрения частотности

лексики в письменных текстах

При обучении РКИ используются лексические минимумы, которые ориентированы в первую очередь на устную речь, на определенные разговорные темы. Они не включают целые группы частотной лексики, которая необходима студентам в дальнейшем обучении, при прослушивании теоретических курсов, для восприятия письменной речи.

При сравнении лексического минимума на 2300 слов [1] и современного частотного словаря, составленного на основе письменных

текстов [2], было найдено около 200 слов, которые входят в первую тысячу частотного словаря, но не входят в лексический минимум, и 474 слова, которые входят в лексический минимум, но не входят в первые 5 тысяч слов по частотности.

В лексический минимум не вошли следующие группы частотных слов (первая тысяча по частотному словарю):

1. Глаголы: *возникать, возникнуть, выглядеть, действовать, иметься, касаться, обнаружить, ожидать, определить, отметить, позволить, позволять, показаться, получаться, получиться, попасть, представить, представлять, прийти, приходиться, произойти, связать, следовать, составить, составлять, установить.*

2. Существительные и прилагательные

2.1. Обозначения абстрактных явлений и свойств: *база, вариант, вид, возможность, возможный, выбор, готовый, данные, данный, деятельность, изменение, иной, использование, источник, итог, материал, метод, настоящий, необходимость, необходимый, нормальный, нужный, образ, обстоятельство, объект, одновременно, определение, определённый, основа, основание, отдельный, открытый, отсутствие, период, повод, подобный, позиция, положение, понятие, порядок, похожий, представление, принцип, проведение, проект, пространство, пункт, развитие, различный, реальный, решение, рост, собственный, совершенно, содержание, создание, сознание, соответствие, соответствующий, состав, состояние, способ, средство, срок, степень, структура, сфера, технология, тип, требование, удар, уровень, участок, ход, человеческий, шаг, элемент.*

2.2. Обозначения меры, формы, степени, количества: *внешний, внутренний, край, круг, линия, малый, масса, мера, многих, многое, небольшой, немного, оба, объём, очередной, пара, поздний, полностью, прямой, равный, ранний, сильно, скорый.*

2.3. Обозначения свойств человека: *вера, воля, дух, речь, страх, ум.*

2.4. Слова, связанные с социальной, политической, экономической сферами общественной жизни: *безопасность, боевой, бюджет, гражданский, договор, доллар, защита, заявить, компания, комплекс, контроль, личный, местный, начальник, право, предприятие, председатель, продукт, продукция, регион, реформа, руководство, слава, служба, сотрудник, союз, суд, судебный, сумма, строительство, труд, управление, услуга, участие, участник, федерация, финансовый, фонд.*

2.5. Конкретная лексика: *карман.*

3. Местоимения: *как-то, никак, почему-то.*

4. Наречия и вводные слова: *видимо, видно, вообще, вполне, впрочем, всего, далее, довольно, именно, иначе, кажется, кстати, может, практически, просто.*

5. Служебные части речи: *будто, зато, впрочем, всё-таки, значит, причём, поскольку, хоть, чтоб, вместо, словно, при, во, ко, об, со, ж, либо.*

6. Стилистически окрашенная лексика:

6.1. Книжные слова: *сей, некий, столь, уж, едва, прежде, вновь, лишь, ибо.*

6.2. Разговорные и стилистически сниженные слова: *мужик, парень, глядеть, надо, нынешний, чуть, вовсе, про.*

С другой стороны, в лексический минимум на 2300 слов вошли 474 сравнительно редких слова (которых нет в первых пяти тысячах частотного словаря). Это лексика, связанная с разговорными темами: спорт, учеба и науки, языки и национальности, здоровье, праздники и др. Некоторые достаточно редкие слова, входящие в лексический минимум, представляются неактуальными (или менее актуальными для студентов, которые изучают русский язык за пределами России), например: *булочная, гастроном, интернациональный, кремль, магнитофон, москвичка, отсталый, самовар, универмаг, факс, фашист, фашизм.*

Лексический минимум ориентирован в первую очередь на разговорную речь и учебные разговорные темы, поэтому естественно, что он не совпадает

с частотным словарем, который создан на основе в первую очередь письменных текстов. Однако при подготовке студентов к восприятию теоретических курсов на русском языке необходимо учитывать это несовпадение и восполнять недостаток в лексическом минимуме слов, характерных для письменной и академической речи.

Литература:

1. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. I сертификационный уровень. Общее владение. — СПб.: Златоуст, 2014.
2. Ляшевская О. Н., Шаров С. А., Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). — М.: Азбуковник, 2009. Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>

Ягмурова М.А., Мередова М.М., Новбатова А.Н., Гурбанов Ш.Н.,

Шачнева Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет»

г. Астрахань, Россия

Туркменистан

e-mail: evgshachneva@yandex.ru

Психолого-педагогические основы проектной деятельности

Образование – это важная часть культуры человека и общества. Поэтому для того, чтобы определить ее основные особенности нужно выделить психолого-педагогические черты проектной деятельности. Понятие образование неотделимо от понятия культуры. Выделяют политическую, экономическую, правовую, нравственную, экологическую, художественную, профессиональную и другие вилы культуры. Важнейшим компонентом всей культуры является понятие технологической культуры, как уровня развития преобразовательной деятельности обучающегося, выражаемый в сумме материальных и духовных технологий производства. Это позволяет достаточно эффективно участвовать в технологических процессах и быть частью природы, общества и технологической среды [1, 2].

Проектный метод обучения предопределяет то, что процесс проектирования будет выполнен в сотрудничестве с преподавателем. В связи с чем сам процесс проектирования предполагает изучение деятельности людей в производственной и непроизводственной сферах производства.

В процессе проектирования каждый из учащихся должен получать помощь при освоении знаний и культуры мышления. Это способствует нравственному и интеллектуальному развитию обучающихся, активизирует их способности и желание к получению образования. Нельзя не отметить, что проектирование усиливает также коммуникабельность обучающихся. Поэтому основной задачей процесса проектирования можно считать возможность формирования у обучающихся знаний, умений и навыков, что в конечном итоге способствует развитию творческих способностей, инициативы и самостоятельности. При подборе темы проекта важно сделать выбор объектов проектирования, так как необходимо учитывать не только индивидуальные, но и возрастные особенности обучающихся, материально-техническую базу процесса проектирования.

В формировании психолого-педагогических основ проектной деятельности выделяют принципы деятельности.

Принципы	Реализация
Научность	Соответствует современному уровню развития науки и техники, раскрывает современные технологические процессы
Учет возрастных и познавательных возможностей	Программа учитывает возрастные возможности и особенности учащихся и построена по принципу от простого – к сложному, от малого – к большому
Системность и последовательность изложения	Эффективное распределение объема учебного материала по классам. Комплексный подход к изучению всех блоков материала. Учтены межпредметные и внутрпредметные связи
Воспитывающий характер содержания	В программе заложены основы эстетики, нормы морали, этикета. Предполагается экологическое, экономическое воспитание
Четкость структуры	Большое число разнообразных по содержанию разделов программы. Весь материал разбит на логические блоки

Процесс выполнения любого творческого проекта предполагает применение различных педагогических технологий. В психолого-педагогическом плане важно то, что любое творчество довольно субъективно, так как оно предполагает деятельность до этого момента неизвестную для обучающихся. Результатом деятельности является появление новых знаний, умений и творческих способностей личности.

Литература:

1. Бычков А.В. Метод проектов в современной школе. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 2000. – 47 с

2. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся (6-е изд., испр. и доп.). – М.: АРКТИ. – 2008. – 80 с.

© Ягмурова М.А., Мередова М.М., Новбатова А.Н., Гурбанов Ш.Н., Шачнева Е.Ю., 2018

Зміст

Стор.

<i>Авдеенко Ю.И. (ХНАДУ, Україна)</i> История формирования суффикса -ск в сложных прилагательных	3
<i>Агіна О.І. (ЗДМУ, Україна)</i> Дистанційний онлайн-курс як платформа самостійної роботи іноземних студентів	9
<i>Азадова Б. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)</i> Классификация учебных проектов по форме организации и деятельности учащихся	10
<i>Алексеева Г.С. (УПА, Україна)</i> Інформаційно-комунікаційне середовище як інструмент формування інформаційної культури іноземного студента	13
<i>Алламбергенов Ш.Р., Кувандыков З.Х. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)</i> Проектно-исследовательская деятельность учащихся на уроках химии и биологии и во внеурочное время	16
<i>Альохіна С. В. (НАУ, Україна)</i> Навчання наукового стилю мовлення на інтерактивній дошці в курсі російської мови як іноземної на початковому етапі	17
<i>Ангалов Ю., Рахымов Р., Ачилова Н. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)</i> Методические рекомендации по применению учебных проектов на уроках химии. Условия их выполнения	19
<i>Андреева О. Ю. (ЗГМУ, Україна)</i> Смешанное обучение (blended-learning)	22
<i>Аннакулыев К.Б., Бабаева Ш.А., Худайберенова Б.Д. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)</i> Теоретическая основа метода творческих проектов	23
<i>Арпентьева М.Р. (КГУ им. К.Э. Циолковского, Россия)</i> Уровни перевода как уровни понимания профессионального текста	26
<i>Артёмова О.І., Іванова В.О., Незовибатько О.В. (ХНАДУ, Україна)</i> Письмові роботи на заняттях з російської мови як іноземної на початковому етапі навчання.	33
<i>Беззубикова С.Г., Галустян А.В., Шавгаев И.А., Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)</i> Роль учебных проектов в развитии творческих способностей учащихся	38
<i>Безкорвайная Л.С., Штыленко Е.Л. (ХНАДУ, Україна)</i> Повышение качества обучения научному стилю речи	41
<i>Белоброва Т.А. (ОНПУ, Україна)</i> Организация и диагностика учебного процесса в преподавании иностранным студентам	47
<i>Білик О. М., Брагіна Т. М. (ХДАК, Україна)</i> Використання аутентичних відеоматеріалів у процесі вивчення української мови іноземними аспірантами	50
<i>Бобер Н.М. (КНЕУ ім. Вадима Гетьмана, Україна)</i> Інноваційні методи у викладанні української мови як іноземної.	54

- Бондаренко Л.Н. (ХНАДУ, Украина)** Проблематика в отборе и оптимизации заданий в курсе русского языка как иностранного 56
- Буховец С.К., Гринкевич Е.И. (БГМУ, Беларусь)** В преддверии новогодних праздников (из опыта работы с видеоматериалами на начальном этапе обучения РКИ) 62
- Валит Е.С. (ХНУ им. В.Н. Каразина, Украина), Нгуен Минь Хиен Чан (ХНПУ им. Г.С.Сковороды, Украина)** О результатах преодоления культурной интерференции на занятиях по изучению фольклора (русско-вьетнамские параллели) 66
- Варава С. В. (ХНУ им. В.Н. Каразина, Украина)** Методические особенности создания дистанционных курсов для обучения иностранным языкам 70
- Гайдей Е. И. (ХНАДУ, Украина)** Использование видеоматериалов на занятиях по РКИ для развития коммуникативных навыков студентов 71
- Гейченко Е.И., Дейнега В.В. (ЗГМУ, Украина)** Дискурсивная многогранность и перспективы реализации институционального дискурса 78
- Гнатенко С.А. (ЗДМУ, Україна)** Культурологічні питання виховання громадянськості студентів-іноземців 81
- Годицкая Л.К. (ЗГМУ, Украина)** Аудирование с использованием мультимедийных технологий в самостоятельной работе студентов 84
- Горюнов А.В., Чертина Е.А., Ключенко А.О., Семенова А.С., Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)** Требования к подготовке и оформлению презентации при курсовом проектировании 87
- Грудок-Костюшко М.А. (НУ «ОМА», Украина)** Языковая интернет-лаборатория: онлайн и офлайн обучение в практике преподавания русского языка как иностранного 89
- Гура В.А. (ХНАДУ, Украина)** Лингвострановедческий аспект преподавания РКИ на начальном этапе 92
- Даниленко Л.В. (ЗДМУ, Україна)** Активна візуалізація у процесі розвитку комунікативних навиків (повідомлення про розташування предметів і об'єктів) на заняттях української мови як іноземної 97
- Джитавва Л.П., Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)** Формы организации творческих проектов на уроках химии 100
- Джуманиязова Д., Абдуллаева Г., Гараева А., Веллеков М. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)** Деятельность учителя и учащихся на разных стадиях работы над проектом 103
- Доценко Т.Г. (ХНАДУ, Украина)** О дополнениях к комплексу мультимедийных авторских программ на тему «Глаголы движения» 105
- Дубровина С. Н. (БГСА, Республика Беларусь)** Эффективность использования смешанной формы обучения иностранным языкам 110
- Заплетина А.А., Чистотина А.В., Черемина Е.А., Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)** Способы развития и активизации творческой деятельности учащихся в учебно-воспитательном процессе 114

- Игнатова В.В. (ХНУСА, Украина)** Обучение языку специальности на довузовском этапе 116
- Имашева М.Р., Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия), Нуруллаева Р.Э. (Туркменистан)** Требования к подготовке и оформлению презентации 121
- Кальниченко Н.М. (ХНАДУ, Україна), Грінченко О.В. (ХНУМГ, Україна)** Успішність оволодіння російською/ українською мовою як іноземною: фактори зовнішні та внутрішні 123
- Kozka I.K. (KhNMU, Ukraine)** The Genre of Informative Leaflet in Teaching Medical Students 130
- Коновальчук Н.О. (ЗДМУ, Україна)** Налаштування на заняття як важливий елемент дистанційного заняття з УЯІ 132
- Коруткова Т. (KhNAHU, Ukraine)** On the issue to create the computer versions of textbooks at the initial stage 135
- Косенко Ю.Г. (СНАУ, Україна)** Впровадження мультимедійних технологій у мовній підготовці іноземних студентів (на прикладі діалогів) 140
- Кравченко Ю. В. (ЗДМУ, Україна)** Змішані методи навчання української та російської мов і їх використання у системі підготовки іноземних студентів 144
- Кремпова Л.О. (ЗДМУ, Україна)** Можливості застосування мультимедійних технологій у репрезентації спеціалізованої словникової інформації 147
- Кучеренко О.Ф. (ХНУБА, Україна)** Навчання іноземних аспірантів фахового мовлення 149
- Kudymoldina M.S., Nurzhanova Zh.D. (Eurasian National University, Kazakhstan)** The role of mobile applications in learning and teaching FL 151
- Olena Litvinova, Natalya Sytnyk (NAU “KhAI”, Ukraine)** Social networks and internet chats as additional tool for languages training 155
- Любецкая В.В. (ОНУ им. И.И. Мечникова, Украина)** Развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе изучения курса – «Интерактивный практикум по русскому языку» 158
- Малыхина Ю.А. (ХНАДУ, Украина)** Работа над текстом на уроках РКИ с использованием мультимедийных учебных программ для обучения лексике 162
- Мамедов Х., Союнов Ш., Баллыев К. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)** Место и роль творческих проектов, учащихся в образовательном стандарте 169
- Маринич А.М. (ЗДМУ, Україна)** Імітаційно-моделююча гра як один з ефективних методів навчання іноземних студентів на довузівському етапі 171
- Матқурбанов А.К. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)** Развитие творческих способностей и формирование познавательного интереса учащихся 173

- Моргунова Н.С. (ХНАДУ, м. Харків, Україна)** Психологічні стратегії адаптації іноземних студентів у процесі навчання у закладах вищої освіти України 175
- Никулина И.Я. (ОНПУ, г.Одесса, Украина)** Языковая личность и психология 179
- Нурьев А. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)** Проектная деятельность как средство развития творческих способностей учащихся 182
- Омельницька Л.В. (ЗДМУ, м. Запоріжжя, Україна)** Використання мультимедійних технологій у викладанні української мови для іноземних студентів 184
- Онкович Г.В. (ПВНЗ «КМУ», м. Київ, Україна)** Професійно-орієнтовані авторські сторінки в соціальній мережі як спосіб підвищення фахової самоосвіти 187
- Opryshko N. (KhNAHU, Kharkiv, Ukraine), Rodrigues R. (Texas A&M University-Commerce, Texas, US)** The intensive course of the language training: methods and approaches 192
- Оробинская М.В. (ХНАДУ, г. Харьков, Украина)** Использование дискуссии в преподавании РКИ 197
- Пасічна О. В. (КНУ, м. Кривий Ріг, Україна)** Формування умінь і навичок вивчального читання в іноземних студентів у процесі опанування української мови 204
- Petrova O.V. (KhNMU, Kharkiv, Ukraine)** Internet resources in learning English for specific purposes 208
- Писаревська О. В. (ХНАДУ, м. Харків, Україна)** Знайомство іноземних студентів з сучасними харківськими письменниками на прикладі Анатолія Перерви 212
- Попова А.І. (ХНАДУ, м. Харків, Україна)** Перцептивні стратегії китайських студентів і візуалізація навчального матеріалу з РЯІ 218
- Попова Н.О. (НЮУ ім. Ярослава Мудрого, м. Харків, Україна)** Візуалізація як компонент підвищення мотивації навчання іноземної мови 226
- Рагіна Ж.М., Гейченко К.І. (ЗДМУ, м.Запоріжжя, Україна)** Організація професійного самовдосконалення викладачів у напрямку оптимізації процесу навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України 230
- Рамазанова Д. Г. (ЗДМУ, м. Запоріжжя, Україна)** Інтенсифікація пізнавальної діяльності англомовних студентів засобами наочності під час вивчення української мови 234
- Rakhmonov Azizkhon Bositkhonovich (Uzbekistan State World Languages University, Uzbekistan, Tashkent)** Mind-maps in training schoolchildren 235
- Решетникова В.В. (РУТ МИИТ, г. Москва, Россия)** Использование информационно-коммуникативных технологий на уроке русского языка для иностранцев 237
- Розумна В.Р. (ДУТ, м. Київ, Україна)** Лінгвокультурні чинники формування мовного етикету у процесі вивчення української мови у студентів-іноземців 241

- Рыжченко О.С. (ХНУРЭ, г. Харьков, Украина)* Использование интерактивной доски в процессе обучения РКИ 245
- Свинаренко Н.О. (ХНЕУ ім. С. Кузнеця, м. Харків, Україна)* Про використання мультимедійних технологій у викладанні економічної та соціальної географії світу на підготовчому відділенні: методичні аспекти 248
- Селибирова Л. В. (БГСХА, г. Горки, Беларусь)* О некоторых особенностях обучения иностранных студентов использованию видов глагола в русской речи 251
- Скрипник Л.В. (ХНУБА, м. Харків, Україна)* Анализ метода case-study в преподавании РКИ 255
- Снежицкая О.С. (УО «ГрГМУ», г. Гродно, Республика Беларусь)* Применение мультимедийных средств в преподавании РКИ 259
- Соловійова О.В. (ЗДМУ, м. Запоріжжя, Україна)* Мультимедійні технології як інноваційний метод у підготовці студентів у ХХІ ст. 262
- Солодова Л.Е. (ХНАДУ, г. Харьков, Украина)* Использование ролевых игр на занятиях по русскому языку для активизации познавательной деятельности студентов 264
- Тараненко В.В. (ХНАДУ, г. Харьков, Украина)* Интерактивные методы комментирования текста на уроках РКИ 269
- Тимченко А.О. (НФаУ, м. Харків, Україна)* Деякі аспекти використання мультимедійних технологій при викладанні української мови як іноземної 274
- Timonova G. V. (KhNMU, Kharkiv, Ukraine)* Review of Project Work Advantages in Foreign Language Classes 277
- Ушакова Н.В. (ХНАДУ, м. Харків, Україна)* Особливості використання мультимедійних технологій під час навчання аудіювання 279
- Фандєєва А. Є. (ХНАДУ, м. Харків, Україна)* Особливості методики вивчення іноземної мови на основі кінофільмів 284
- Фоміна І.Л. (НУ «ОМА», м. Одеса, Україна)* Портфоліо як інноваційний метод навчання 286
- Халбаев К., Хатдыев Ш., Халлыев Б. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)* Формы организации творческих проектов на уроках 289
- Худайбердиева А., Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия) Джумалыев С., Веллеков Д., Аразметова Ш. (Туркменистан)* Реализация межпредметных связей в процессе выполнения учебного проекта 291
- Чернова К.В. (ЗДМУ, Запоріжжя, Україна)* Використання рольової гри на уроках з української мови як іноземної на довузівському етапі 294
- Черногорская Н.Г. (ХНУСА, г. Харьков, Украина)* Инновационные технологий в методике преподавания РКИ 297
- Шарапова Е.В. (ХНАДУ, г. Харьков, Украина)* Педагогическая поддержка при организации самостоятельной учебной деятельности иностранных студентов на довузовском этапе обучения. 299

<i>Шведова М. А. (КНЛУ, г. Киев, Украина)</i> Лексический минимум по РКИ с точки зрения частотности лексики в письменных текстах	303
<i>Ягмурова М.А., Мередова М.М., Новбатова А.Н., Гурбанов Ш.Н. (Туркменистан), Шачнева Е.Ю. (ФГБОУ ВО «АГУ», г. Астрахань, Россия)</i> Психолого-педагогические основы проектной деятельности	306
Зміст	309