

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний авіаційний університет
Інститут міжнародного співробітництва та освіти

СВІТОВІ ВИМІРИ ОСВІТНІХ
ТЕНДЕНЦІЙ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний авіаційний університет
Інститут міжнародного співробітництва та освіти

СВІТОВІ ВИМІРИ ОСВІТНІХ ТЕНДЕНЦІЙ

Збірник наукових праць

<http://imco.nau.edu.ua/>

Київ 2021

УДК 81'243(043.2)

Світові виміри освітніх тенденцій

збірник наукових праць

<http://imco.nau.edu.ua/>

Рекомендовано навчально-методично-редакційною радою

Інституту міжнародного співробітництва та освіти

Національного авіаційного університету

(протокол № 1 від 05 квітня 2021 р.)

Видавець: кафедра філологічних та природничих дисциплін

Національного авіаційного університету.

Поштова адреса: Україна, Київ, 03058,

просп. Любомира Гузара (просп. Космонавта Комарова), 1, корп. 8^а, 408.

Електронна пошта: philolognau@ukr.net

Містить наукові та науково-методичні статті з проблем викладання філологічних та природничих дисциплін іноземним громадянам.

Головний редактор – доктор педагогічних наук Зарубінська І. Б.

Відповідальні редактори:

доктор філологічних наук Межжеріна Г. В.

кандидат технічних наук Корчук О. Ю.

Члени редакційної колегії:

кандидат економічних наук Шевченко О. Р.

доктор філологічних наук Глушенко В. А.

доктор філологічних наук Нечитайло І. М.

доктор мистецтв Пустовойт І. В. (США)

доктор педагогічних наук Субота Л. А.

кандидат філологічних наук Нагорна Н. М.

кандидат філологічних наук Ніколаєва Н. С.

кандидат педагогічних наук Довгодько Т. І.

кандидат філологічних наук Федчук Л. І.

Технічні редактори:

провідний фахівець Чеберяк В. П.

провідний фахівець Медведенко К. О.

Рекомендовано давати посилання за зразком:

Іванов І. І. Авіаційні..... // Світові виміри освітніх тенденцій : збірник наукових праць / за заг. ред. Г. В. Межжеріної, О. Ю. Корчук ; Інститут міжнародного співробітництва та освіти. Національний авіаційний університет. – Київ, 2021. – С. 90–94. – Режим доступу : <http://imco.nau.edu.ua/>

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за достовірність цитат, власних імен та інших відомостей.

ISBN 978-966-932-154-1

© Інститут міжнародного співробітництва та освіти НАУ, 2021

© НАУ, 2021

Переднє слово

Опубліковані в збірнику наукові та науково-методичні праці висвітлюють такі пріоритетні питання, як сучасні стратегії мовної підготовки іноземних слухачів підготовчих відділень і студентів закладів вищої освіти, класична методика і методичний експеримент у викладанні гуманітарних і природничих дисциплін тощо. Другий напрям публікацій присвячений проблемам функціонування і перекладу авіаційних термінів, специфіці документально-художнього дискурсу, розгляду мовних одиниць у функціонально-когнітивному і комунікативно-прагматичному аспекті, аналізу синтаксичних домінант наукового тексту.

Збірник продовжує започатковану професорсько-викладацьким колективом кафедри філологічних та природничих дисциплін традицію видання збірників наукових праць із зазначеної проблематики («Нагальні проблеми вивчення авіаційної термінології», «Проблеми теорії і методики викладання філологічних дисциплін», «Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин в техническом вузе», «Мысль, слово и время в пространстве культуры», «Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних громадян» та ін.).

У цьому випуску представлено праці вчених, викладачів, методистів, наукових співробітників провідних університетів України, Інституту української мови НАН України, Національного науково-природничого музею НАН України, Української академії друкарства, Університету Хофстра (Нью-Йорк, США), Бінгольського університету (Бінголь, Туреччина), Гомельського державного університету імені Франциска Скорини (Гомель, Республіка Білорусь), Білоруського торговельно-економічного університету споживчої кооперації (Гомель, Республіка Білорусь).

Висловлюємо щирю вдячність авторам за наукові ідеї, підтримку збірника та участь у його підготовці. Сподіваємося на подальшу співпрацю.

Редакційна колегія

СТРАТЕГІЇ. ВЕКТОР МЕТОДИЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Наталія Юган

докт. філол. наук, доцент, доцент, м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОКАСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Використання нових комп'ютерних технологій та Інтернету відіграє важливу роль в навчанні іноземців української мови на сучасному етапі розвитку методики викладання української мови як іноземної, оскільки завдяки їм можна постійно отримувати нову, сучасну інформацію на теми, що цікавлять, створювати мовне середовище роботою з автентичною літературою, аудіюванням оригінальних текстів і тим самим підвищити рівень мотивації студентів [1; 2; 3].

Аудіювання виступає не тільки як самостійний вид мовленнєвої діяльності, але й як засіб навчання говоріння, письма, мовленнєвих навичок. У зв'язку з цим особливо слід підкреслити цінність подкастів всіх жанрів і категорій, які дозволяють вирішити викладачеві комплексні завдання навчання.

Відеокасети – це відеоролики, які призначені для прослуховування діалогів або монологів з метою вивчення іноземної мови (у нашому випадку – навчання іноземних студентів української мови).

Команда проєкту «Easy Ukrainian» записує та розповсюджує на «YouTube» короткі епізоди українською, у яких відбувається живе спілкування журналістів з мешканцями різних міст України на цікаві та актуальні теми сучасного життя [4]. Зараз вже створено 14 оригінальних епізодів (від 2 до 5 хвилин), спілкування в яких супроводжується субтитрами українською та англійською мовами. Рівень володіння іноземцями українською мовою повинен бути не нижче А2.

Тематика епізодів: «Знайомство з Вінницею», «Яке своє досягнення ви вважаєте найбільшим?», «Чому потрібно вивчати іноземну мову?», «Спорт (місто Черкаси)», «Чому мешканці міста Чернівці люблять літо?», «Чернівецький фестиваль "Обнова фест"», «Чи люблять вінничани подорожувати?», «Що робить мешканців Львова щасливими?», «Різдво в

Україні (Львів)», «Український транспорт у місті Львові», «Як приготувати смачну шарлотку?», «Любартський замок (Луцьк)», «Ужгородський фестиваль «Сакура wine», «Львівський фестиваль «YogaChallenge».

Прослухавши всі епізоди «EasyUkrainian», студенти-іноземці зможуть не тільки поліпшити навички аудіювання, а й ознайомитися з думками українців, з їхнім побутом, культурою, національними стравами, побачити архітектурні пам'ятки різних міст України, почути про унікальні фестивалі та культурні проекти сучасності.

Таким чином, що стосується використання відеокастів як інструменту аудіювання, ми вважаємо, що вони можуть значно підвищити навички сприйняття іноземної мови на слух. Все, що студенти можуть побачити у відеоролику (місце дії, емоції, жести тощо), створює важливі зорові стимули для початку мовленнєвої діяльності та підтримки комунікативного контакту. Крім того, практика показує, що використання мультимедіа допомагає студентам-іноземцям бути постійно залученими в процес комунікації.

Використовувати відеокласти (подкасти) у процесі навчання української мови як іноземної можна в повсякденній роботі (як аудиторній, так і самостійній). З їх допомогою підвищується активність студентів на заняттях, створюються умови для саморозвитку, забезпечується творча атмосфера на практичних заняттях, формуються навички аудіювання та говоріння шляхом викладення основного змісту прослуханого (й побаченого), обговорення відеоряду та аргументування своєї точки зору.

Література

1. Грицик Н. В. Технологія подкастинг у викладанні іноземної мови (за професійним спрямуванням) / Н. В. Грицик // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 124. – С. 24–26.
2. Дмитровський О. Особливості подкастингу як основної складової інтернет-радіо / О. Дмитровський // Теле- та радіожурналістика. – 2017. – № 16. – С. 97–101.
3. Дробіт І. М. Використання подкастів при викладанні англійської мови за професійним спрямуванням / І. М. Дробіт // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2011. – № 5 (2). – С. 89–92.
4. EasyUkrainian. – Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=1L1JvvTGy0s>.

Олександр Каленик

канд. фіз.-мат. наук, ст. викладач, м. Київ

Тетяна Цареградська

канд. фіз.-мат. наук, доцент, доцент, м. Київ

Інна Плющай

канд. фіз.-мат. наук, доцент, доцент, м. Київ

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Запит суспільства на якісну підготовку іноземних слухачів до навчання в закладах вищої освіти актуалізує проблеми впровадження в навчальний процес комплексних та системних підходів, заходів діагностики освітнього процесу. Підготовка іноземних слухачів буде ефективнішою і більш цілеспрямованою за умови створення програми управління процесом навчання іноземних слухачів, зокрема управління їх пізнавальною діяльністю при вивченні мов, суспільних та природничих дисциплін. Важливою умовою успішного і конкурентоспроможного функціонування навчального закладу є стратегічне управління, що дозволяє розробити чіткі й послідовні заходи організації навчального процесу, які сприятимуть досягненню поставлених цілей [1, с. 320]. Управління процесом навчання на підготовчих відділеннях необхідно починати з чіткого визначення взаємопов'язаних циклічних процесів, прийняття рішень, орієнтованих на стабільне функціонування системи та її ефективний розвиток.

Для реалізації такого підходу необхідно виконати основні етапи управлінського циклу: визначення об'єкта управління; формулювання цілей і завдань; фіксація початкового рівня об'єкта, який знаходиться під управлінням; формулювання програми дій; визначення каналів зворотного зв'язку, за якими визначатимуться результати управління; аналіз отриманої інформації за певними параметрами; корекція початкового задуму і подальших дій. Об'єктом управління є доуніверситетська підготовка іноземних слухачів, їх пізнавальна діяльність; суб'єктом управління – викладач; каналами зв'язку – всі традиційні і сучасні види контролю знань, а також тестування на мовах-посередниках на початковому етапі навчання, підсумкове тестування в кінці навчального року.

Необхідно відзначити, що при визначенні критеріїв сформованості пізнавальної діяльності необхідно розділяти управління за ситуацією та управління за результатом. При ситуативному управлінні контроль і корекція реалізуються після виконання кожного етапу. При управлінні за результатом діяльності аналізуються всі етапи циклу, формується система висновків, за якими визначається ефективність послідовності етапів, їх змістовна і операційна складові, ступінь досягнення цілей управління.

Розробка структурно-змістовної та професійно-орієнтованої моделі навчання іноземних слухачів при вивченні мов і природничих дисциплін передбачає виконання таких заходів: діагностика початкового загальноосвітнього рівня пізнавальної діяльності іноземних громадян; оптимізація і структуризація змісту навчання; оптимізація процесу навчання в мовному аспекті, розробка структури і змісту навчального посібника «Науковий стиль мови» [2, с. 293] для професійної підготовки слухачів-іноземців інженерно-технічного і медико-біологічного профілів навчання; організація мовленнєвої діяльності слухачів на основі використання глобальних і локальних системно-образних схем структурної організації навчального матеріалу; експериментальне підтвердження ефективності вивчення природничих дисциплін і мови спеціальності за допомогою системно-образних схем в мультимедійних презентаціях; опис структурно-змістової моделі навчання природничих дисциплін і мови спеціальності.

Досвід викладання природничих дисциплін на підготовчому відділенні доводить ефективність використання на практичних заняттях системно-образних схем з метою навчання іноземних слухачів основним видам мовленнєвої діяльності. Для побудови системно-образної схеми виділяються структурні компоненти наукового знання, далі визначаються зв'язки між цими поняттями або елементами наукового знання на основі визначення рівнозначності понять через їх підпорядкованість з урахуванням наступних видів зв'язків: необхідні або строго логічні, обумовлені логікою даної дисципліни; детерміновані або функціональні, які відтворюють певні закони і

правила, що відповідають умовним положенням (знання про явища, поняття, закони, методи і т. д.). Ці види зв'язків знаходяться в основі структурування системно-образної схеми і на її основі – навчального тексту фахової дисципліни. Системність і послідовність презентації навчального і мовного матеріалу за допомогою системно-образних схем сформує вміння і навички для реалізації конкретної програми висловлювання. Використання алгоритмів розкриття основних компонентів наукового знання для формування мовленнєвої діяльності формує у слухачів міцну базу системності для реалізації навичок комунікації. Ефективність запропонованого підходу при навчанні іноземних слухачів основним видам мовленнєвої діяльності полягає також і в тому, що, опанувавши знання і вміння в процесі роботи над системно-образними схемами, засвоївши основні структурні компоненти наукового стилю мови, слухачі можуть перейти до роботи над схемами, які побудовані для цілеспрямованого формування основних прийомів навчально-пізнавальної діяльності (порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація, аналогія тощо). Актуальним завданням є створення якісно нової організаційної та науково-методичної бази навчання іноземних громадян на підготовчих відділеннях на основі сучасного теоретико-методичного забезпечення структури, змісту і методів навчання, сучасних інформаційних технологій, посилення матеріально-технічної бази.

Потужні інтеграційні процеси в галузі освіти вимагають формування загальноєвропейських інформаційних і координаційних структур з урахуванням культурних відмінностей та специфіки функціонування національних систем вищої освіти.

Література

1. Натрошвілі С. Г. Стратегічне управління вищим навчальним закладом: теорія, методологія, практика / С. Г. Натрошвілі. – К. : КНУТД, 2015. – 320 с.
2. Проскуркина Я. И. Научный стиль речи : учеб. пособие для студентов-иностранцев / Я. И. Проскуркина, Т. Л. Цареградская ; Киев. нац. ун-т им. Тараса Шевченко. – К. : Кафедра, 2013. – 293 с.

Игорь Пустовойт
доктор искусств, профессор, Нью-Йорк, США

HERITAGE LEARNERS КАК ЦЕЛЕВАЯ ГРУППА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Перестройка и последовавший распад Советского Союза дали мощный толчок изучению русского языка и культуры на Западе, сопоставимый с эпохой Юрия Гагарина и Карибского кризиса. На этот раз также активизировалось преподавание языков народов СССР, до того функционировавших преимущественно в пределах диаспор. Казалось, для преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) наступили золотые времена, которые омрачала лишь необходимость совмещать в классах американских студентов с носителями языка, недавно прибывшими в страну. Лишь немногие языковые программы, в частности испанские, французские и итальянские, могли позволить себе не допускать в аудиторию так называемых *heritage learners* (изучающих наследие). Сложившаяся в 90-е годы ситуация с русским языком была не менее драматичной, но вышеупомянутые языки имели дело с подобными конфликтами в течение десятилетий.

Уже к концу 90-х годов прошлого столетия среди русистов стал все чаще звучать вопрос «Что же дальше?» [1]. Как было показано, в последние десятилетия эмигранты в США довольно быстро ассимилируются [1; 7]. Однако эта ассимиляция не ведет к потере языка, так как стабильный поток эмигрантов с постсоветского пространства поддерживает на плаву русский как язык межнационального общения, в то время как национальные языки постепенно возвращаются в пределы национальных диаспор. Информационная революция конца XX века и появление электронного формата привели к ряду социотехнических трансформаций, сделав доступным все культурное наследие прошлого и настоящего, невзирая на границы. Эта доступность удерживает большое число эмигрантов в орбите русскоязычного общения. Можно иронично относиться к *homo sovieticus*, предающимся ностальгии на Брайтон Бич в Нью Йорке, но в реальности они мало чем отличаются от Владимира Набокова, пятнадцать лет прожившего в Берлине, но так и не выучившего

немецкий язык и не адаптировавшегося к жизни вне диаспоры (литературный талант здесь не в счет).

Так или иначе, преподаватели РКИ вынуждены были пересмотреть свои задачи и приоритеты и начали уделять пристальное внимание изучающим наследие своей семьи. И почти сразу выявился целый ряд проблем методологического свойства. Во-первых, одни студенты общаются преимущественно на русском, другие относятся к билингуам, легко переходящим с русского на английский и обратно, а третьи лишь пассивно и очень выборочно воспринимают русский, общаясь даже с родителями преимущественно по-английски. Для преподавателя все они представляют трудность, поскольку даже их простое присутствие в аудитории, не говоря уже об экспрессивной радости узнавания слов и выражений, подавляет инициативу других студентов и препятствуют прогрессу как одних, так и других. Однако, если исключить всех подобных студентов, то как быть с выходцами из западно- и южнославянских народов? Студент с польскими корнями также легко узнаёт многие слова и структуры русского. А самое главное, в условиях катастрофического падения спроса на изучение иностранных языков в целом преподаватели вынуждены бороться за каждого студента. Создание отдельных курсов для изучающих языковое наследие своей семьи наталкивается на заскорузлость университетской администрации, сопоставимую с позицией тех, кто считает, что изучение иностранных языков вообще не имеет будущего в эпоху электронных переводчиков. Странно, что те же люди ратуют за изучение математики, хотя цифровые калькуляторы уже давно в ходу.

Итак, изучающие наследие не являются типичными студентами, изучающими иностранный язык (L2 learners). С другой стороны, их обучение не может полагаться на методику изучения родной речи из-за отсутствия социолингвистических и социокультурных компетенций. С середины 80-х годов американские преподаватели полагаются на шкалу ACTFL (Американского Совета Преподавателей Иностранных Языков) при определении уровня владения языком [8]. Однако эта шкала не всегда

применима к изучающим наследие. Начнем с того, что они, как правило, имеют произношение, практически недостижимое для иностранца. С другой стороны, анализ речи данной группы студентов позволяет выявить языковые лакуны, которые трудно описать с точки зрения упомянутой шкалы. Поэтому было предложено взамен полагаться на три коммуникативных режима при разработке материалов для изучающих наследие [6, с. 379]. Межличностный режим наиболее доступен учащимся из-за их семейных контактов. Интерпретирующий режим представлен слабее, поскольку учащиеся редко использовали русский язык для анализа текстов или данных. Презентационный режим представлен в еще меньшей степени. Фактически, для большого числа учащихся университетский курс русского языка становится первым опытом интерпретации и презентации языкового материала.

Отдельно следует остановиться на мотивации изучающих наследие. На примере студентов из немецких семей было продемонстрировано, что семейное наследие придает учащимся уверенность в себе, но не обязательно повышает мотивацию или выражается в более высоких конечных результатах [5]. Вне всякого сомнения, выводы авторов вполне применимы и к русскому языку. Фактически, семейное наследие дает лишь первый импульс при выборе иностранного языка, позволяя студентам не выходить из зоны относительного комфорта. В результате студенты фокусируются на одном навыке, забывая о полном спектре языковых компетенций. Как правило, приоритетным для них является неформальное устное общение в кругу семьи и друзей, в то время как формализованное письменное профессиональное или деловое общение в расчет не принимается. В целом сама концепция грамотности во многом чужда студентам, воспринимающим письменную речь как простую транскрипцию устной, и простой аргумент «а у нас в семье все так говорят» значительно затрудняет работу преподавателя, особенно если русский язык для него не является родным.

Согласно одному из опросов студентов, изучающих наследие, около 70 % указали на необходимость сохранения культурной традиции семьи, 17 %

упомянули карьерный рост, и еще меньше сослалось на желание читать русскую литературу в подлиннике [4]. Само понятие «литературный язык» так же чуждо молодому поколению, как упомянутое выше понятие грамотности. Виной тому не только поколенческий разрыв, но и тот простой факт, что американская культура, в условиях которой выросли многие из студентов, намного менее литературоцентрична по сравнению с русской. Таким образом, вопреки расхожему мнению [7, с. 23], авторитет русской литературы в современных условиях трудно признать одним из ведущих мотивационных факторов для молодежи, изучающей язык родителей. При этом иммигранты с постсоветского пространства демонстрируют достаточно высокий образовательный уровень по сравнению с выходцами из других регионов мира [1, с. 46].

Освоение русского как фактор карьерного роста также имеет существенные ограничения. Так, если вдали от метрополий сертификат о прослушанных курсах по языку может пойти на пользу кандидату при приеме на работу, то в крупных городах с огромным количеством полных билингвов работодатели будут оценивать истинное знание языка, а не университетский диплом или сертификат.

Принимая во внимание, что инструментальная (профессионально-карьерная) ориентация слабо выражена среди изучающих наследие, а доминантной является интеграционная ориентация, поскольку подавляющее большинство учащихся подчеркивают свое стремление сохранить культурное наследие семьи, изучение языка, основанное на культурно-значимом контенте, представляется наиболее целесообразным. Оптимальная учебная программа для данной группы учащихся должна быть основана на содержании, а не на формальных аспектах, не на самом языке, а на том, что учащиеся узнают при помощи этого языка (*content-based instruction*).

Следует оговориться, что поскольку многие из изучающих наследие не получили формального образования по русскому языку, им абсолютно необходим экспресс-курс по орфографии. В смешанных группах особенно

заметно, что американские студенты допускают меньше ошибок в правописании, в то время как изучающие наследие демонстрируют «окаменевшее» фонетическое написание, от которого очень трудно избавиться. Далее, если для неродного языка приемлем традиционный микроподход, фокусирующийся на изолированных грамматических категориях, с бесконечными повторениями и короткими текстами, постепенно усложняющимися и растущими в объеме, то с изучающими наследие следует сразу перейти к макроподходу, использующему полный спектр родного языка, развернутые тексты и работу над стилистикой и прагматикой. Самой большой трудностью при этом остается выбор метаязыка обучения: с одной стороны, вводить категории русской грамматики означает нарушать принцип «одной трудности», когда новые для студентов явления обозначаются непонятными терминами. С другой стороны, введение англоязычных терминов разрушает «эффект погружения», при котором аудиторное общение максимально близко к целевой языковой среде.

Несмотря на все перечисленные трудности, работа с изучающими языковое наследие представляется очень перспективным направлением работы, и появление в США специализированных учебников для этой группы [2; 3] внушает надежду.

Литература

1. Andrews D. R. Sociocultural Perspectives on Language Change in Diaspora : Soviet immigrants in the United States / David Andrews. – Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 1999. – 200 p.
2. Dubinina I., Kisselev O. Rodnaya Rech' : An Introductory Course for Heritage Learners of Russian / Irina Dubinina, Olesya Kisselev. – Georgetown UP; Bilingual Edition, 2019. – 304 p.
3. Kagan O., Akishina T., Robin R. Russian for Russians : Textbook for heritage speakers / Olga Kagan, Tatiana Akishina, Richard Robin. – Bloomington, IN : Slavica, 2002. – 300 p.
4. Kagan O., Dillon K. A New Perspective on Teaching Russian : Focus on the Heritage Learner / Olga Kagan, Kathleen Dillon // Slavic and East European Journal. – Autumn, 2001. – Vol. 45, No. 3. – P. 507–518.
5. Noels K., Clement R. Orientations to Learning German : The Effects of Language Heritage on Second-Language Acquisition / Noels, R. Clement // Canadian Modern Language Review. – 1989. – 45.2. – P. 245–257.
6. Valdes G. The Teaching of Heritage languages : An Introduction Teaching Professionals / Valdes Guadalupe // The Learning and Teaching of Slavic Languages / Eds. Olga Kagan and Benjamin Rifkin. – Bloomington, IN : Slavica, 2000. – P. 375–403.
7. Земская Е. А. Умирает ли язык русского зарубежья? / Елена Земская // Вопросы Языкознания. – 2001. – № 6. – С. 14–30.

8. American Councils of Teachers of Foreign Languages Proficiency Guidelines 2012. –
Режим доступа : <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012/russian>.

Kasim Tatlioglu

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Bingol (Turkey)

Nadiia Senchylo-Tatlioglu

Candidate of Philological Sciences, Assist. Prof., Kyiv

LANGUAGE TRAINING AND TEACHING: INTERDISCIPLINARY APPROACH

In this study are discussed different disciplines that constitute the database of the field of language teaching. Many language training and teaching curriculums have been developed in line with the changing educational policies over time. After the 1940s, scientific studies have started to adopt the interdisciplinary approach, as a result of the positivist understanding. The use of the data in different disciplines is now considered to be an indispensable part of the studies in the field of language education. The main objective of the study is to determine the interdisciplinary boundaries of the field of language teaching and to provide new insights for its practice.

INTRODUCTION. Language education refers to the process and practice of acquiring a second or a foreign language. Over time, language education has developed in schools and has become a part of the education curriculum around the world [10].

Changed conditions of today's World have caused a lot of new approaches in education. It was the Port Royal School that gathered the studies on language teaching and linguistics under one roof for the first time in the history. The terms of deep structure and surface structure put forward by Port Royal School are still relevant in the field of language teaching. There are ongoing studies in language learning and teaching areas. New approaches to language learning as a reaction to the classical methods have proven to be fruitful but insufficient due to their dismissal of the grammar knowledge, an indispensable part of language learning and teaching process [4, p. 169]. On language acquisition and development there are many points which still unexplained. From past to the present, very important developments have been made in Language Teaching.

In this study are examined different disciplines that can form a basis for research in the field of language teaching.

LITERATURE REVIEW. INTERDISCIPLINARY APPROACH.

Interdisciplinary work; it is the gathering of different scientific disciplines to solve a problem in all scientific researches and projects and to establish a link between the subjects. Interdisciplinary research enables us to approach the problem from different perspectives while solving the problems we experience and facilitates the solution of complex problems.

In our world, from 1900s to the present, much kind of approaches and methods have been applied on language teaching. During the historical process these approaches were changed related to about their aims, application methods and their basic thoughts. The traditional approach which is the oldest approach in the language teaching covers the teaching of rules of the grammar, literature, proverbs and liberal education. These thoughts started to change in 1950s and the thought that is the “language is for the communicating” started to spread. Then the studies containing communication and the usage of the language in daily life were done. Nowadays with the constructive approach, the thought that is «language is a tool for social communication» has been supported. The developing of mental, emotional, and social skills have been handled and teaching of language has been done with the many kind of activities, duties and projects [5, p. 123].

Today, studies in the field of language education include «brain, memory, communication, linguistics, semiotics, literature, text linguistics, sociology, psychology, philosophy, cognitive psychology, etc.» it is benefited from the data of many sciences, especially [11].

We believe that following approaches will bring about considerable contributions in terms of language teaching:

➤ ***Advances in the brain and memory area and language teaching:***

Studies on brain have paved the way for important developments in the field of education since the early 20th century. Today, reconstruction began in the field of education after the developments in brain. Human brain, which has always been an

insolvable mystery started to be gradually solved. This process which started especially with the split brain studies of Sperry was tried to be reconstructed by correcting the deficiencies with the triune brain model of Lean. The question of “which parts of the brain serve to which functions” became clearer with the Holistic Brain Model of Ned Herrmann which combines these two models [12, p.111]. Also, the term of synaesthesia is notable in relation to the relationship of the developments regarding the brain with language teaching. Synaesthesia is also expressed as unified senses and co-sensation. There are certain areas in the brain, feeding it back and forth [14, p. 107].

Recently, there has been a growing interest in the research focussing on the relationship between brain and language among foreign language specialists. Brain research has illustrated that foreign language teachers can enhance their effectiveness in the classroom on the basis of the findings concerning the natural learning functions of the brain [15, p. 7]. The psychological changes which are happening in the brain as result of learning is a milestone to answer the question that how human (brain) learns [7, p. 94].

➤ ***Epistemology and language teaching:***

Based on the information processing model, language appears to be the most important means of information flow. It is a vital tool in all mental processes in the learning process. According to the information processing model, language seems to be the most important tool of information flow [11]. Target of language teaching is to improve the capacity which is called «communicative skill». This proposition carries more weight when we pay regard to the developments in science, technology, art, literature and other areas, relations between cultures and societies, interaction, communication and information exchange forging ahead in dizzying speed in the first days of 21. century in which we live [9, p. 11].

➤ ***Semiotics and language teaching:***

Semiotics is a critical approach to analyze and interpret the facts and incidents related to societies and their cultures. Therefore, it is possible to define it as an art of signification of signs produced by people. Semiotic theory enables to analyze both

linguistic and non-linguistic signs including implicit and abstract concepts within a system. The system represents a specific semantic universe which is created thanks to the articulation of those concepts and signs with each other. In a semiotic sense, semiotics is the system which has the characteristics of being an umbrella term divided into many sub-divisions [6, p. 23].

The relationship between visuals and language teaching appears as visual reading, visual presentation or media literacy. Semiotics is one of the disciplines, considered to be related to native language education. The study area of semiotics is language and image. Nonlinguistics elements, visual indicators in particular, are notable in the studies on semiotics [3]. It is not abnegate that language is raised to an important grade between other sciences thanks to theory of knowledge and the methods of linguistics of Ferdinand de Saussure. Saussure indicates that language is a social institution and semiotics exists in social life [8, p. 123].

➤ **Literature and language teaching:**

The most closely related area of literature is considered to be language teaching. Especially the field of children's literature cannot be dissociated from language teaching. Thanks to literary products, a child encounters concrete examples for narrative subtleties and aesthetics of the native language. Human is a social being and as a result of his sociality he is in constant communication with other people. In this communication, the individual uses comprehension and expression skills. Listening and reading are included in comprehension skills [11].

➤ ***Linguistics and language teaching:***

With the advent of linguistics, language has gained a scientific dimension and studies have become more serious. The concepts added to the field of language teaching by linguistic researchers are also notable in the field of phonetics. Studies of linguistics have focused on the nature and structure of language, and the process of cognition. With mentioned notions studies have attempted to explain how language is acquired and learned. Vocabulary acquisition has been the major concept for researchers who have consistently demonstrated that phonological memory skills play an important role in the learning process [13, p. 221]. Grammar can be briefly defined

as a discipline that studies a language in terms of phonetics, form and sentence structures; and determines the rules concerning these. As for grammar teaching, it is a process of enabling students to sense the phonetics, form and sentence structures of a language by making use of particular methods; and carrying out activities which help them use language effectively, accurately and smoothly. Therefore, grammar teaching can be seen as an assistant and supportive field, which helps students to acquire the skills of comprehension and expression in an effective way [2, p. 275].

➤ ***Textlinguistics and language teaching:***

One of the closely related fields of language teaching is text science. Textlinguistics is a discipline related to the analysis of the elements of the text. The field of textlinguistics is related to language teaching in many ways. One of the closely related areas of language teaching is textlinguistics. Textlinguistics is a discipline regarding the analysis of the elements of the text and the linguistic patterns in the text. It was a structural practice which served to [11].

CONCLUSION. In our world, from 1900s to the present, much kind of approaches and methods have been applied on language teaching. Economic, sociological, philosophical, psychological and so on. developments and changes undoubtedly manifest themselves in different areas. Language is at the top of these fields. Different methods have been used in language teaching with the changes experienced in different periods. In this regard, the explanations of the relations between the functions of the brain and language acquisition and learning in the brain have helped to enlighten many problems in this area [1, p. 41]. The place of communication in the educational process which prepares a person for life and includes all social processes, is important at the point of getting information. In the learning process which takes place through language, the acquired knowledge is converted into action and skill acquisition is achieved. In order to achieve the objectives and objectives determined in language teaching, it is necessary to look at language as a science and to base language teaching on scientific foundations. It is clear that important steps have been taken in recent times in Turkey in terms of foreign language teaching.

References

1. Altmışdört G. Language acquisition and language learning : From brain and language development view // Ege Journal of Education. – 2013. – № 14 (2). – P. 41–62.
2. Dolunay S. K. The Aim and the Importance of Grammar Teaching // Journal of Turkology Research. – 2020. – № 27. – P. 275–284.
3. Guiraud P. Semiotics. – İstanbul : Image Bookstore, 1994. – 115 p.
4. Güler İ. Language teaching, grammar and Arabic language // Uludağ University Journal of Teology Faculty. – 2004. – № 13 (2). – P. 169–182.
5. Güneş F. Language teaching approaches and applications in Turkish teaching // Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute. – 2011. – № 8 (15). – P. 123–148.
6. Kalelioğlu M. Analysis of George Orwell's nineteen eighty-four narrative within the framework of literary semiotics theory : Doctoral Dissertation; Aydın University, Institute of Social Sciences. – İstanbul, 2018.
7. Korkmaz Ö., Mahiroğlu A. Brain, memory and learning // Kastamonu Education Journal. – 2007. – № 15 (1). – P. 93–104.
8. Köktürk Ş., Eyri S. Linguistics and semiotics : Understanding Ferdinand de Saussure and semiotics // Sakarya University Journal of Arts and Sciences Faculty. – 2013. – (2) – P. 123–136.
9. Küçük A. Importance of Communicative Linguistics in Terms of Overwhelming Difficulty in Speaking in Foreign Language Training : Mater Thesis; Sakarya University Institute Social Sciences. – Sakarya, 2013. – 234 p.
10. Language education. – Режим доступу : https://en.wikipedia.org/wiki/Language_education, accessed, 23.03.2021.
11. Onan B. Interdisciplinary approaches to language teaching // Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute. – 2017. – № 14 (39). – P. 145–159.
12. Onan B., Akgül G. Evaluation Of Acquisitions In The Turkish Language Teaching Curriculum In Relation To Ned Herrmann's Holistic Brain Model // Cumhuriyet University Journal of Social Sciences Institute. – 2012. – № 36 (1). – P. 111–139.
13. Pamukçu A., Akbarov A. A. Analysis of the cognitive process and second language vocabulary acquisition // Erzincan University Journal of Social Sciences Institute. Special issue. – 2015. – (2) – P. 221–232.
14. Winston R. Human Brain. – İstanbul : BKM publications, 2014. – 339 p.
15. Yılmaz C. Brain-bases learning and importance in foreign language education // Journal of Language. – 2006. – № 131. – P. 7–14.

Tetiana Akopian
Senior Lecturer, Kyiv

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND APPROACHES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

The specificity of modern pedagogical technologies used in the process of teaching a foreign language is revealed in the transfer of the teacher's attention to the student himself, i. e. when exactly the student becomes the main figure of the educational process. The focus of methodologists is shifting from teaching (learning) to cognition (learning). Of interest are, first of all, educational technologies focused on the cognitive activity of the student.

Scientists explain the prospects of replacing subject-object relations with subject-subject relations in the process of studying a foreign language by the fact that:

1) the personal importance of the student increases in the process of learning a foreign language;

2) the student is given greater freedom in choosing methods and techniques of language acquisition, finding individual ways to learn it;

3) through the inclusion of developing interactive technologies in the educational process, a creative environment is provided;

4) the real possibility of implementing a differentiated approach to learning is achieved on the basis of taking into account the existing level of academic performance of each student, the development of his abilities, skills of introspection and reflection;

5) the teacher assumes the role of a facilitator, whose main function is the organization of independent intellectual activity of the student, according to the following logic: «motivation → formation of new experience → its comprehension through application → reflection».

In our time, in order to teach students a foreign language, the expediency of using interactive technologies as a kind of innovative ones is proved, which are aimed at updating students' intellectual and cognitive activity, creative thinking, and independence in finding and creating new language information. According to the conclusions of scientists, the essence of the category «interactive learning» involves the introduction of innovative information and communication technologies into the educational process, wide opportunities of Internet resources, as well as the introduction of the pedagogical process of distance learning.

Scientists define the main features of the organization of interactive learning, namely:

- working in small groups on the principles of cooperation, the use of game forms of learning;
- focus of the teacher's activities on ensuring positive interpersonal communication between all group members;

- against the background of the most complete communication, the activation of the cognitive potential of students-attention, perception, memory, different types of thinking.

At the same time, the following productive means of interactive learning are: «subject-subject and group interaction (subject position, cooperation, constructive and friendly atmosphere); dialogue-polylogue (the ability to listen, ask questions and answer questions, express and defend your own point of view, conduct polemics); mental activity and meaning-making (the ability to perform mental operations, clearly express the meaning of your position, understanding and explaining the meaning of laws, phenomena, theories, facts)».

An interactive approach to teaching a foreign language allows the teacher to focus on the student and his spiritual world, which contributes to the formation of a new «language personality», a speaker's personality, a person capable of self-learning, which, according to research, leads to the active improvement of his individual Self-concept.

Interactive technologies allow teachers to successfully solve the important task of teaching students speech activity in a foreign language, which is presented in its main types: speaking, writing, reading and listening. Methodically, it is determined that the text in a foreign language performs a supporting function, since it allows to build the learning process in the form of communicative interaction in the system «student-authentic text». In this case, an authentic text is considered as a text «created by a native speaker for native speakers in the conditions of natural speech communication for the purposes of communication». It acts as a specific means of communication and provides a certain socio-cultural connection, since at the same time it allows the student to get acquainted with the spiritual and material culture of the country of the language being studied.

At the same time, the following guidelines are considered useful:

a) «students should be offered texts containing grammatical forms and constructions known to them, which the reader can use in the process of reading as

supports that help to understand both individual text units and the entire text as a whole»;

b) practical work on the text should be carried out in the form of communication;

c) consider that the gradually expanding lexical and grammatical knowledge of the student is not the main goal of the teacher's work, but only serve as a means of understanding the meaning of a specific authentic text;

d) contribute to the achievement of the psychological effect of confidence by using the adaptation technique, i.e. some simplification, replacement of those that are not yet familiar to them lexical formations on already known ones.

A positive consequence of this is expected to be an appropriate level of learning performance, improved speech skills, independent work and individual reflection.

*Ольга Баранчук
викладач, м. Київ*

ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Останні десятиліття у сучасному освітньому середовищі ознаменовані появою цифрових навчальних середовищ, у яких студент відіграє роль не об'єкта навчання, як раніше, а суб'єкта – тобто має змогу власними силами впливати на свій розвиток. Освітня парадигма також змінює своє спрямування, її основною метою стає «розвиток вільної особистості, що володіє інформаційною та цифровою компетентністю, критичним мисленням, вмінням самостійно приймати рішення й обирати персоналізовані освітні траєкторії, що сприяють формуванню гнучкості й адаптивності до реалій сучасного суспільства» [2, с. 123]. При такому підході актуальним і необхідним є пошук нових форм навчання в рамках цифрового навчального середовища. Однією з таких форм, що з'явилися у відповідь на запит сучасних освітніх тенденцій, є технологія «перевернутий клас» (англ. flipped classroom). Перевернутий клас – це навчальна технологія, що перевертає традиційну систему заняття [3, с. 32].

Така модель навчання передбачає, що студенти забезпечуються всіма лекційними матеріалами у формі відео чи фото та повинні самостійно опрацювати їх удома. Уся подальша взаємодія між студентами і викладачем (вирішення проблемних питань, практичне застосування набутих знань, дискусії) відбувається у класі.

Огляд літератури показує, що питання перевернутого класу здебільшого розкрито у працях зарубіжних учених і ще мало представлене у роботах вітчизняних науковців. Серед учених, які займаються питаннями перевернутого класу (опис етапів роботи у класі та вдома, принципів застосування технології на практиці, способів формування компетенцій, аналіз переваг та недоліків технології, ролі викладача у процесі навчання, особливостей використання технології у навчанні різних дисциплін, визначення психологічної та мотиваційної готовності студентів до навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, розгляд on-line платформ, за допомогою яких здійснюється навчання у перевернутому класі) в останні двадцять років, є: M. Lage, G. Platt, M. Treglia, G. M. Novak, M. Gilboy, K. Muldrow, R. Schuman, T. Rosenberg, М. В. Юріна, О. Ф. Бриксіна, С. Г. Литвинова, М. О. Полухіна, Е. Е. Борзова, О. К. Мельнікова, К. Л. Бугайчук, О. О. Крилова. Та попри досить велику кількість досліджень і публікацій, проблема впровадження технології перевернутого класу в навчанні у рамках мовної підготовки іноземних студентів, залишається невирішеною. Метою цієї роботи є розгляд практичної схеми впровадження технології перевернутого класу в рамках мовної підготовки іноземних студентів.

Загальна схема впровадження технології перевернутого класу:

1. Студенти вивчають новий матеріал удома (переглядають відео-лекції, працюють із презентаціями, рекомендованою літературою й матеріалами, запропонованими викладачем.

2. Студенти у режимі співпраці й взаємодії працюють в аудиторії.

3. Викладач виконує роль наглядча, вчасно дає зворотній зв'язок та оцінює роботу [2, с. 124].

У рамках мовної підготовки студентів-іноземців, зокрема для розвитку навичок аудіювання та говоріння, добре зарекомендувала себе така схема організації навчання за технологією перевернутого класу:

- викладач визначає, який навчальний матеріал він хоче презентувати за допомогою аудіоматеріалу;

- викладач обирає аудіоматеріал, який відповідає темі, або створює власний аудіозапис;

- викладач пише завдання: список нових слів, які студенти повинні перекласти перед прослуховуванням аудіозапису, та питання, на які вони мають відповісти після аудіювання. Ці завдання можуть бути надіслані в електронному форматі (через сервіс Google Forms або інші сервіси для створення онлайн-тестів);

- викладач надсилає студентам аудіоматеріал та завдання, які потрібно виконати вдома;

- студенти перекладають нові слова і записують їх у зошит, прослуховують аудіо та відповідають на запитання і надсилають свої відповіді викладачу;

- викладач перевіряє відповіді студентів та оцінює їх, визначає, які питання були складними і повинні бути розглянуті у класі;

- після завершення виконання завдання всіма студентами, викладач може надіслати скрипт, щоб студенти мали можливість прочитати текст аудіозапису і краще зрозуміти прослухане;

- на занятті у класі викладач семантизує інформацію, яку студенти вивчили самостійно, перевіряє розуміння і знання нової лексики, звертає увагу студентів на проблемні питання, організовує творче осмислення з домінантою на продуктивні види мовленнєвої діяльності: ставить завдання проаналізувати ті чи інші граматичні конструкції, відтворити фрагменти прослуханого тексту у формі переказу або діалогу, взяти участь у дискусії, підготувати презентацію [1, с. 48].

Таким чином, суть технології перевернутого класу полягає у перестановці ключових складових навчального процесу. При такій моделі навчання студенти самостійно опановують зміст нового навчального матеріалу в електронному вигляді, а потім застосовують отримані знання в аудиторний час шляхом виконання практичних завдань. Ця технологія може успішно слугувати одним із багатьох інструментів у рамках мовної підготовки іноземних студентів.

Література

1. Крылова Е. А. Использование технологии flipped classroom при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов / Е. А. Крылова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 7 (140). – С. 45–49.
2. Полухина М. О. Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» на основе платформы «TED-Ed» / М. О. Полухина, Э. Э. Валеева // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. – 2019. – Вып. 1 (41). – С. 122–132.
3. Bergmann J. Flip Your Classroom : Reaching Every Student in Every Class Every Day / J. Bergmann, A. Sams // International Society for Technology in Education. – 2012. – 122 p.

Алла Максименко
асистент, м. Київ

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМЦІВ

Адаптація процесу навчання до нових соціальних викликів, запитів і вимог потребує нової якості системи освіти, системи ідей, метою яких є розвиток творчого потенціалу людини, виховання особистості, здатної до самоосвіти й саморозвитку, з критичним і креативним мисленням, здатної здобувати й опрацьовувати нову інформацію, а набуті знання й вміння використовувати для розв'язання проблем сьогодення. Для формування майбутнього спеціаліста як носія фахових і універсальних компетентностей потрібні нові оптимальні та ефективні способи реалізації освіти – інноваційні методи навчання. Запровадження ігрових технологій як інноваційних методів навчання у вищій школі засвідчує відхід від традиційних методів і форм організації навчання і перехід до інтерактивних, а саме до нової моделі й стандартів навчання [2, с. 25].

Ігрові технології – це ігрова форма взаємодії суб'єктів навчального процесу, що сприяє формуванню у них умінь вирішувати поставлені завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів. Реалізація

суб'єктами навчання певного ігрового сюжету в рамках конкретної ситуації спрямована на засвоєння соціального досвіду, формування та вдосконалення конкретних умінь та навичок [1, с. 26]. Ігрові технології знайшли своє застосування в сучасній системі викладання іноземних мов, а також у навчанні іноземних студентів української мови як іноземної [3]. Важливими ознаками ігрових методів, форм і прийомів, які використовуються в навчанні іноземних студентів української мови, є наявність чіткої комунікативної спрямованості, а також визначеної мети навчання і досягнення відповідного результату. Універсальність гри як дієвого інструменту викладання виявляється в тому, що вона може бути використана на будь-якому етапі навчання, а ігрові прийоми можна пристосовувати до різних цілей та задач [4, с. 53]. Навчальна гра як вид гри, спрямованої на краще засвоєння навчального (мовного) матеріалу за допомогою ігрових елементів, має свою структуру, сюжет, ролі, реальні стосунки між учасниками, власне, ігрові дії, заміщення реальних предметів умовними.

Запровадження ігрових технологій на заняттях з української мови як іноземної може передбачати також ігрову організацію навчального процесу з використанням ігрових завдань на певних етапах заняття (ознайомлення з новим матеріалом, його засвоєння, формування відповідних навичок, повторення, систематизація) [4, с. 54], на заняттях з обраною формою і характером взаємодії учасників (заняття-змагання) або навіть у поєднанні з традиційними методами.

Місце ігор на заняттях з української мови як іноземної і відведений на ігрові завдання час мають умовний характер, оскільки це залежить від різних чинників. Тому ігри й ігрові технології можна використовувати на різних етапах заняття: на початку й у середині заняття, а також і на останньому його етапі. Кожне заняття може містити ігрові форми, адже ігрові методи різноманітні: вони можуть бути представлені у вигляді нетривалих ігрових вправ або завдань, ігрових ситуацій, рольових ігор.

Ігрові технології завдяки своїй різноманітності й комунікативній спрямованості завжди будуть актуальними у процесі вивчення іноземної мови, у тому числі української як іноземної, оскільки вони допомагають створити цілком природні ситуації спілкування і формують когнітивно-комунікативні навички й уміння.

Література

1. Інноваційна діяльність вчителя: термінологічний словник / Укладачі: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, Ю. С. Красильник, К. В. Ковтун / за заг. ред. О. І. Огієнко. – К., 2016. – 120 с.
2. Інтерактивні технології: теорія та методика: посібник для викладачів / О. І. Пометун, Н. С. Побірченко, Г. І. Коберник та ін. – Умань-Київ. – 2008. – 94 с.
3. Максименко А. В. Ігрові завдання у курсі української мови як іноземної: навчально-методичний посібник / А. В. Максименко. – К., 2020. – 46 с.
4. Палінська О. Рольові ігри на заняттях з української мови як іноземної / О. Палінська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2015. – Вип. 11. – С. 50–56.

Марина Смілевська
ст. викладач, м. Львів

МОЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

Масштабні процеси глобалізації, що охоплюють усі аспекти життєдіяльності нашої цивілізації та ініціюють соціально-політичні, економічні, технологічні перетворення в житті світової спільноти, не можуть не стосуватися і сфери вищої освіти. Спостерігається інтернаціоналізація освіти, інтеграція в міжнародний освітній простір, що передбачає відповідність сучасним міжнародним освітнім стандартам і тенденціям, які базуються на новітніх досягненнях сучасної науки і техніки.

Ведеться активний пошук високоефективних освітніх технологій, розробка й узагальнення нових концептуальних підходів і положень, на базі яких конструюється реальний навчальний процес, удосконалюються засоби і способи навчання з метою впровадження нових стратегій, підходів і технологій у практику викладання. Ці нові стратегії в навчанні іноземних студентів сприяють підготовці фахівців завтрашнього дня. У рамках сучасних ціннісних орієнтацій одним з найбільш перспективних шляхів інформатизації процесу

викладання української мови як іноземної є використання комп'ютерної мережі «Інтернет».

Інтернет-ресурси дозволяють формувати стійку мотивацію іншомовної мовленнєвої діяльності студентів на основі систематичного використання автентичних інформаційних матеріалів, обговорення актуальних проблем. При цьому домінантою у процесі використання інтернету є створення автентичного мовного середовища, завдяки якому студенти отримують можливість сприймати й засвоювати іншу мову в реальному контексті. За допомогою інтернету можна моделювати мовну діяльність студентів у різноманітних ситуаціях для отримання, уточнення і відбору значущої інформації з орієнтацією на розвиток творчого потенціалу студентів, а також для систематичного підвищення і поглиблення їх професійної іншомовної компетенції.

У рамках сучасних дидактичних орієнтацій по-новому розглядається і роль викладача. Він повинен бути не стільки інформатором і контролером, скільки співрозмовником, помічником, радником і координатором мовної взаємодії на занятті. Можливості сучасних технологій навчання сприяють успішній реалізації комунікативної, навчальної, пізнавальної і виховної функцій у навчанні української мови як іноземної.

Сучасна система викладання української мови як іноземної ставить також серйозні вимоги й до організації самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим однією з форм активізації самостійної роботи при вивченні української мови як іноземної є телекомунікаційні проекти в мережі «Інтернет», які підтримують і розвивають систему безперервної мовної освіти, а також надають студентам можливість самостійно підтримувати і вдосконалювати свій мовний рівень у різних навчальних ситуаціях. Залежно від ресурсів мережі «Інтернет» телекомунікаційні проекти прийнято кваліфікувати як e-mail-проекти та WWW-проекти. Якщо рівень володіння студентами українською мовою як іноземною дозволяє вести листування, то e-mail-проект дає можливість здійснити спілкування зі студентами, які також вивчають

українську мову як іноземну. WWW-проекти розраховані на те, що студенти отримують завдання, для виконання якого їм необхідно знайти інформацію в інтернеті й подати потім результати свого пошуку.

Ці види проєктів можуть перетинатися і доповнювати один одного. На певних етапах проведення проєктів також можуть бути використані й інші інтернет-ресурси, наприклад, відеоконференція або загальна зустріч у віртуальній кімнаті. Швидкий розвиток інформаційних технологій робить можливою не тільки письмову комунікацію (як, наприклад, в e-mail-проектах), а й усну, яка доповнюється візуальними елементами.

Інна Горностай
викладач, м. Житомир

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [1, с. 17], реалії сьогодення ставлять завдання по вивченню української мови іноземними студентами. Завдання викладача полягає в тому, щоб сформувати комунікативну компетентність у різних сферах спілкування: навчально-науковій (для того, щоб бути конкурентоспроможним в обраному фаху, виконанні наукових робіт тощо), суспільно-політичній і соціально-культурній (адаптація в новому для нього суспільстві, несхожій культурі та суспільно-політичному житті), побутовій сфері, яку також не можна відкидати, адже задоволення потреб повсякденності є неодмінною складовою життя.

Головна ціль будь-якої стратегії навчання – розвиток самостійності людини, яка вчиться. Як говорив давньогрецький поет Менандр, «добре тому, хто навчився вчитися», здатність студентів брати участь у самостійному вивченні мови підвищує ефективність навчання. Але викладач має закласти підвалини та дати мотивації до вивчення мови, занурити студентів, часто з різних мовних груп, в україномовне середовище. Поряд з мотиваціями, віком студента та талантом і т. д. стратегії навчання належать до ядра когнітивної теорії [3, с. 20] навчання, згідно якої студенти розглядаються як активні

учасники освітнього процесу. Сучасні стратегії і методи дають можливість викладачу вийти на якісно новий рівень вивчення мови. Якщо звернутися до найбільш відомих стратегій, то Ребекка Оксфорд [2, с. 12] розділяє їх на групи:

1. Прямі стратегії займаються перш за все навчальним матеріалом і використанням його в повсякденному житті (ідеться про осмислену діяльність, метою якої є розуміння мови, яку вивчаєш і покращення власних знань).

У свою чергу ця група містить ще три види стратегій:

а) когнітивні стратегії, що дозволяють студенту безпосередньо маніпулювати матеріалом, аналізувати і трансформувати його;

б) мнемонічні стратегії, направлені на те, щоб студент міг зберегти інформацію і втримати її у пам'яті, а якщо потрібно, швидко згадати і використати, та допомагають пов'язати один предмет з іншим, а також вивчити та отримати інформацію за допомогою різних технік. Особливо корисно буде застосовувати асоціативне мислення, картки з малюнками і словами, ділити слова по групах.

в) компенсаторні стратегії застосовують, коли студент має подолати проблему нестачі мовних одиниць; він може використати синоніми, жести, рідну мову та міміку, що дає можливість компенсувати недосконале володіння мовою.

2. Непрямі стратегії починають діяти, коли є певні знання мови, навіть якщо вони на початковому рівні. Головна мета стратегій полягає в тому, щоб допомогти студентам використати мову, яку вони вивчили, на практиці: у магазині, кафе та спілкуванні з носіями мови.

Непрямі стратегії діляться на три групи.

а) метакогнітивні стратегії застосовуються для управління процесом навчання тими, хто навчається, більше усвідомлюючи процес вивчення мови, адже студент самостійно організовує процес навчання, контролює цілі і робить висновки;

б) соціальні стратегії суттєво пов'язані з прагненням працювати в команді й співробітництві, допомагають студенту працювати з іншими, просити

виправити власні помилки і розуміти культуру нової країни, спілкуватися з носіями мови;

в) афективні стратегії спрямовані на те, щоб викладач мав здатність визначати рівень тривожності, говорити про почуття та винагороджувати студентів за добрі результати. Водночас студент має емоційно бути готовий іти на ризик, хвалити себе й обговорювати почуття.

Сучасні методики пропонують велику кількість стратегій, які допомагають оволодіти мовою та спрощують і полегшують навчання. Завдання викладача ознайомити іноземних студентів зі стратегіями і допомогти вибрати ті, які найбільш ефективно будуть допомагати самостійно опановувати мову, аналізувати й оцінювати рівень своїх знань та умінь, сприймати себе як відповідального суб'єкта процесу навчання.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Bimmel P., Rampillon N. Lernerautonomie und Lernstrategien. – München, 2000.
3. Oxford R. L. Language Learning Strategies. What every teacher should know. – New York : Newbury House, 1990. – P. 12.

Тетяна Маліновська
викладач, м. Житомир

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Концепція вивчення української мови як іноземної є важливим складником розбудови системи вищої освіти, зокрема мовної освіти, ґрунтується на основних положеннях Конституції України, законах України «Про вищу освіту», «Про засади державної мовної політики», Державній національній програмі «Освіта: Україна ХХІ століття», Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти [2].

Основне завдання викладачів довузівської підготовки іноземних студентів полягає у використанні на заняттях ефективних методів, прийомів, засобів навчання, а також створення системи тренувальних різноаспектних

вправ, спрямованих на практичне засвоєння теоретичного матеріалу, формування й удосконалення мовленнєвих умінь та навичок, підвищення ефективності рівня знань студентів, краще запам'ятовування та систематизацію вивченого матеріалу. Сучасний викладач, окрім використання в організації навчального процесу традиційних форм і методів, повинен проектувати навчання із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних технологій та педагогічних інновацій.

Запровадження в навчальний процес сучасних інформаційних технологій надає широкі можливості для подальшої диференціації загального та професійного навчання, всебічної реалізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих, комунікативних форм навчання, мобільності й відповідності запитам практики [1, с. 19].

На думку Т. Лещенко та О. Шевченко, без використання сучасних освітніх технологій неможлива якісна підготовка студентів. Також цій проблемі присвятили свої дослідження В. Паламарчук, І. Олійник, В. Іваненко, Л. Рожило, О. Скорик, А. Шишук, С. Михайлова, Т. Бабійчук та інші. Вивченню української мови як іноземної надається належна увага в працях Н. Ушакової, Л. Бей, О. Тростинської, Д. Мазурик, Т. Дегтярьової, І. Зозулі та інших науковців.

Ми вважаємо, що використання мультимедійних презентацій на заняттях стимулює процес сприймання, засвоєння, осмислення та узагальнення нового матеріалу. Студенти активно включаються в роботу, активізується увага, зацікавленість, ініціативність та спрямованість на здобуття та нагромадження нових знань.

Методист Г. Шелехова зазначає, що комп'ютер виступає як об'єкт вивчення, як засіб навчання, як компонент системи управління освітою, як засіб науково-педагогічних досліджень [3, с. 4].

Поєднання сучасних методів навчання з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій на заняттях дає можливість студентам отримувати не тільки слухову, а й зорову інформацію, що стимулює до розвитку логіки

мислення з одночасним збагаченням уяви, і, водночас, сприяє підвищенню мотивації до навчання при вивченні будь-якої теми української мови як іноземної.

Отже, використання інформаційних, інтерактивних технологій, мультимедійних навчальних програм, електронних підручників оптимізує, змінює традиційний підхід до навчання, оскільки вони спрямовані на розвиток пізнавальних здібностей студентів, підвищують їх рівень знань і є одними із сучасних вимог вивчення української мови як іноземної.

Література

1. Педагогічні технології та педагогічно орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід / О. В. Співаковський, М. С. Львов, Г. М. Кравцов та ін. // Комп'ютер у школі й сім'ї. – Т. 2. – № 20. – С. 17–21.
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. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – Вип. 19. – С. 136–146.
3. Шелехова Г. Використання комп'ютерних технологій на уроках української мови / Г. Шелехова // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 8. – С. 4–8.

Людмила Ситник
ст. викладач, м. Київ
Марія Компанієць
викладач, м. Київ

З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ

Методика викладання іноземної мови, у тому числі й російської для іноземців, за допомогою Інтернету та інформаційно-комунікаційних технологій знаходиться в пошуку нових, доступних і ефективних прийомів. Навчальний процес стає більш прагматичним, а доля самостійної підготовки студентів збільшується. Розвиток ІТ та їх використання у вивченні іноземної мови отримали новий поштовх в умовах пандемії. Під час карантину заняття, що реалізуються в цифровому освітньому середовищі, стали єдиною можливою формою продовження мовної підготовки.

Терміном «онлайн-урок» у науково-практичних роботах називають і синхронний, і асинхронний формат [1, с. 7]. Для забезпечення навчального процесу нами було використано обидва формати.

Використання засобів телекомунікації, з одного боку, розкриває нові широкі можливості і переваги в навчанні іноземної мови, з іншого боку – має певну специфіку і складності. На нашу думку, онлайн-урок ефективніший у другому семестрі, коли у студентів уже сформовані базові мовленнєві навички, тобто після закінчення відмінкового курсу.

У нашому випадку для взаємодії з групою можливості цифрового середовища використовували і раніше, до введення карантину і переміщення занять в онлайн-режим. Для повсякденного зв'язку зі студентами було обрано месенджер WhatsApp, який пізніше дозволив проводити синхронні заняття через відеодзвінок. Варто зауважити, що кількість абонентів відеодзвінка складає чотири особи, що не є прийнятним для більшої групи, а формат чату у WhatsApp не дозволяє редагувати написане. Для порівняння: Viber дозволяє проводити відеодзвінок одночасно 20 абонентам, а написаний і відісланий текст може бути відредагований у будь-який час. Для обміну великими файлами використовувалася електронна пошта. Надалі, коли заняття перейшли в синхронний онлайн-формат, нами традиційно використовувалися два гаджети: смартфон або планшет для відеозв'язку і чату та комп'ютер для перегляду великих текстів, відео, зображень тощо.

Досвід роботи показав, що для студентів цифрове середовище є дружнім, комфортним. Зберігається особистий простір, знижується емоційна напруга. Заняття менше схоже на суху учбову діяльність, більше на живу природну комунікацію. Викладачеві стає простіше створити реальну мовленнєву ситуацію для говоріння, під час якої студенти можуть вільно висловлювати власні думки, спонтанно реагувати на побачене і почуте [4, с. 103].

Наведемо приклад завдання з практики, яке є, на нашу думку, не тільки ефективним, але й цікавим для студентів. У синхронному режимі, безпосередньо на уроці групі пропонується переглянути епізод популярної телевізійної передачі. Завдяки віртуальній екскурсії студенти разом з телеведучим отримують можливість прослухати фрагмент лекції з логіки у Болонському університеті. Після перегляду відбувається обговорення

побаченого: учасники відповідають на питання, заздалегідь підготовлені викладачами, і ставлять спонтанні питання, описують, коментують, діляться враженнями про атмосферу навчального закладу і специфіку міжкультурних комунікацій. Кожен учасник може повноцінно долучитися до діалогу або полілогу, задіяти міміку, жести і навіть наочність зі свого оточення. Таке завдання у живій і цікавій формі формує навички аудіювання і говоріння.

У цьому живому спілкуванні проявляється повна самостійність у виборі мовних засобів для висловлення власних думок, а мова з об'єкта вивчення перетворюється на засіб комунікації.

Робота з науковим стилем і мовою спеціальності відбувається в нашій групі у два етапи. Перший, підготовчий, передбачає ознайомлення з елементами наукового тексту на базі зразків науково-публіцистичного мовлення. Дослідники вважають, що легше перейти від розмовно-побутового стилю до публіцистичного, а потім до наукового [2, 47].

Підготовчий етап розпочинається вже в кінці першого семестру.

Наведемо приклад з нашої практики. Для самостійної роботи асинхронно слухачам було дано завдання:

- Найдите в Интернете и прочитайте информационное сообщение «50 лауреатов Нобелевской премии назвали главные угрозы для человечества».

- Дайте ответ на вопросы:

1. Какую угрозу учёные поставили на первое место?

2. Как вы бы ответили на вопрос британских журналистов?

- Запишите свои варианты и отправьте голосовое сообщение в чат.

У цьому інформаційному повідомленні студенти зустрічають такі характерні ознаки наукового тексту, як переважання родового відмінка, віддієслівні іменники, пасивні конструкції, відсутність особових займенників, терміни, цифри тощо.

Як уже було зазначено, це завдання давалося на асинхронну самостійну підготовку. А вже на наступному синхронному онлайн-уроці є можливість провести рольову гру «Интервью. Журналист и учёный». Таким чином, такий

вид діяльності поєднує в собі лексико-граматичну роботу і реальну комунікацію. Тема для завдання береться з новин науки і техніки та представляє інтерес для студентів з професійної точки зору. Матеріал вводить поступово, невеликими дозами, але систематично.

Другий етап – це безпосередня робота з текстами наукового стилю. Мета цієї роботи – навчити слухачів специфічних мовних засобів, декодування комунікативної програми автора інформації, вміння вилучати головне із загального, інтерпретувати і висловлювати в усній чи письмовій формі [3, 148].

Тексти для ознайомлення з мовою спеціальності створюються у співпраці з викладачами спеціальних дисциплін на основі їх спрощених презентацій. Онлайн-режим дає можливість виведення на екран великих обсягів текстів і полегшеної навігації по ним. Необхідні елементи можна виділяти, повторно проглядати, перекладати, групувати, робити нотатки. Таким чином здійснюється пошук термінів, ключових слів, типових синтаксичних моделей, розшифровка аббревіатур, трансформації (скорочення) текстів, пошук певної інформації, підготовка до анотування. Ця робота зменшує труднощі при вивченні самої дисципліни спеціальності. Також онлайн-формат полегшує співпрацю викладачів мови з викладачами спеціальності, котрі можуть бути запрошеними до участі на уроці для кращого розуміння рівня студентів і вимог до відбору матеріалу.

Труднощі у проведенні онлайн-занять, за нашим досвідом, зводяться здебільшого до технічних проблем, а також до складності утримувати увагу студентів на одному виді діяльності, що вимагає урізноманітнення вправ і видів мовленнєвої діяльності.

Загалом, на нашу думку, проведення синхронних і асинхронних онлайн-уроків у дорослій аудиторії має достатню ефективність, формує навички і вміння з усіх видів мовленнєвої діяльності, сприяє засвоєнню і практичному використанню навчального матеріалу наукових дисциплін.

Література

1. Белова Н. В, Рублева Е. В. Краткий словарь IT-терминов для специалистов по языковому образованию / Н. В. Белова, Е. В. Рублева. – СПб.: Златоуст, 2017. – 68 с.

2. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи : проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1985. – 222 с.
3. Мотина Е. И. Язык и специальность : лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина. – М. : Русский язык, 1983. – 170 с.
4. Савицкая Г. В. Социальные сети как инструмент изучения русского языка // Русский язык за рубежом. – № 1. – 2012. – С. 102–105.

Яна Проскуркіна

канд. пед. наук, ст. викладач, м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Доуніверситетська підготовка – найважливіший етап університетської освіти іноземних студентів в Україні. В обмежений час цього періоду закладаються основи подальшого успішного навчання і соціалізації іноземців в українському суспільстві. Організація такої підготовки являє собою послідовний процес, під час якого поетапно формується готовність іноземних абітурієнтів до подальшого навчання. Охарактеризуємо ці етапи.

Навчально-підготовчий етап збігається з первинною адаптацією іноземних абітурієнтів, чільне місце відводимо засобам виховного впливу. Обов'язковими є роз'яснювальні бесіди про особливості нового академічного і соціокультурного середовища, ознайомлення з організаційними формами навчання в університетах і методами контролю. Навчально-підготовчий етап за часом збігається з терміном, коли іноземні абітурієнти розпочинають опановувати науковий стиль мовлення, а саме: лексико-граматичний мінімум і мовленнєві конструкції, необхідні для перших уроків з базових дисциплін за фахом [1, с. 40; 2, с. 6, 25], навчаються планувати мовленнєві висловлювання і засвоюють способи реалізації мовленнєвих інтенцій.

На навчально-інформаційному етапі іноземні абітурієнти продовжують вивчати мову та опановувати термінологічну лексику. Чільне місце у процесі мовної підготовки посідають комунікативно-когнітивні вправи, які є засобом засвоєння лексико-граматичного матеріалу; робота з професійно орієнтованими текстами і відібраними мовленнєвими моделями. На цьому етапі виникає необхідність у координації навчального мовного матеріалу з базовими дисциплінами. Значення базових дисциплін для іноземних абітурієнтів полягає

не лише у створенні природничо-наукової бази для подальшого навчання, а й у пропедевтичному формуванні спеціальних навчально-професійних умінь. Важливо сформувати у майбутніх іноземних фахівців уміння і навички аналізувати й синтезувати інформацію, виділяти головне, узагальнювати, визначати розбіжності тощо. Це досягається через навчання іноземних абітурієнтів прийомам навчально-пізнавальної діяльності (аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування тощо). Робота з оволодіння прийомами навчально-пізнавальної діяльності відбувається на основі професійно орієнтованих текстів за розробленими алгоритмами роботи.

Рефлексивно-оцінювальний етап забезпечує відстеження рівня сформованості іноземних абітурієнтів готовності. Це етап систематизації, перевірки й коригування набутих знань. Передбачається, що іноземні абітурієнти можуть продукувати власні мовленнєві висловлювання з урахуванням вимог до мовлення на рівні B1, користуватися формулами мовленнєвого етикету адекватно до ситуації спілкування та вдаватися до самоаналізу власної навчально-пізнавальної діяльності. З боку викладачів та іноземних абітурієнтів відбувається моніторинг досягнень і проводиться коригування набутих компетенцій. Цей етап завершується випускною сесією, під час якої іноземні абітурієнти складають іспити з мови і профільних дисциплін.

Результатом допрофесійної підготовки іноземних абітурієнтів підготовчих факультетів є їх готовність до подальшого навчання за обраним фахом.

Література

1. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / уклад. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін. – К. : ІВЦ «Видавництво „Політехніка”», 2003. – Ч. 1. – 56 с.
2. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / уклад. : Б. М. Андрющенко, Ю. М. Іващенко, Ю. О. Колтаков та ін. – К. : ІВЦ «Видавництво „Політехніка”», 2005. – Ч. 2. – 168 с.

АКАДЕМІЧНА АДАПТАЦІЯ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Ольга Шевченко

канд. екон. наук, директор Інституту міжнародного співробітництва та освіти, м. Київ

Світлана Грицай

ст. викладач, в.о.директора Центру міжнародної освіти, м. Київ

ВПЛИВ АДАПТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ НА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

З перших днів навчання в українському закладі вищої освіти іноземні студенти знаходяться в незвичному соціокультурному, мовному, політико-економічному середовищі, до якого їм необхідно адаптуватися в найкоротший термін. Таким чином, однією з особливостей середовища, в яке потрапляють іноземні студенти, є її полікультурність. Водночас необхідно відзначити, що основною метою перебування іноземних студентів в Україні є отримання якісної вищої освіти. Для успішного досягнення цієї мети студентам насамперед необхідно адаптуватися до нових соціокультурних умов:

- нової освітньої системи;
- відмінної культури, історії, норм і форм поведінки нового середовища;
- необхідності постійної взаємодії поліетнічного середовища з полікультурним;
- специфічної системи соціально-побутового середовища.

Зі вступом до університету різко змінюються об'єктивні чинники впливу на особистість: нове оточення і мова комунікації; у багатьох студентів відсутність можливості щоденно спілкуватися з батьками, рідними; побутові умови (мешкання в гуртожитку, харчування незвичною їжею тощо). Усе це породжує труднощі, які нерідко негативно впливають на стан студента (депресія, туга за батьківщиною, домівкою, батьками та родичами).

Студенти-іноземці мають пристосуватися до умов життя за кордоном (погодних умов, часового поясу) і діяльності згідно з новими соціальними функціями й особливостями роботи закладу вищої освіти. У процесі адаптації іноземцям необхідно подолати низку перешкод, викликаних індивідуальними особливостями психічного і соціального характеру.

Успішна адаптація сприяє швидкому включенню студентів-іноземців у навчальний процес, забезпечує високу вмотивованість оволодіння знаннями, уміннями та навичками, що дозволяє значно підвищити якість підготовки фахівців. Адаптацію слід розглядати як комплексну педагогічну програму, успіх якої визначається багатьма параметрами та критеріями, що дозволяє поліпшити якість навчання іноземних студентів та досягнути найкращих результатів у навчанні з найменшими негативними наслідками. Іншими словами, здатність студента адаптуватися до нових соціокультурних умов буде насамперед залежати від можливостей університету створювати такі умови, які сприятимуть адаптаційному процесу, а також враховувати особливості іноземного студента, його інтересів і потреб. Сюди входять соціально-побутові умови життя, форми проведення дозвілля, неформальне середовище для спілкування у позанавчальний час.

Процес адаптації студента-іноземця до умов навчання в університеті – це прийняття норм нового соціального середовища, внутрішнє та зовнішнє ставлення до цих норм та включення до систем міжкультурних стосунків у групі. Тому процес адаптації студентів у закладах вищої освіти можна розглядати як загальну проблему, адже їм доводиться пристосовуватися до нової системи навчання та входження в новий колектив, до змін відпочинку і праці.

Для більш об'єктивної оцінки успішності міжкультурної адаптації іноземних студентів необхідно враховувати міжкультурну компетентність студентів. Вдалий адаптаційний процес передбачає прийняття особистістю адаптивної форми поведінки, яка сприятиме виконанню поставлених завдань і досягнення намічених цілей в умовах полікультурного середовища. Крім цього, у процесі міжкультурної адаптації встановлюються добрі взаємовідносини з представниками інших культур. Ефективний вплив на адаптацію має емоційне входження студента в колектив, насичене громадське життя в студентському середовищі, активна участь у загально університетських заходах, таких як підготовка свят, наукових конференцій, музичних фестивалів, екскурсійних

поїздок, спортивних змагань. Розширення та скріплення дружніх відносин між студентами повинно стати завданням для викладацького складу будь-якого навчального закладу. Оскільки студент перебуває у складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, а також формування нового ставлення до навчання, процес адаптації іноземців до умов закладу вищої освіти є важливим етапом професійної підготовки викладачів. Викладачеві при спілкуванні з іноземними студентами необхідно враховувати міжкультурний характер кожного студента. Його основним завданням, крім трансляції знань, є робота з організації навичок полікультурної взаємодії іноземних студентів.

Навичками міжнаціонального і культурного спілкування повинні володіти всі співробітники закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку іноземних громадян, для того, щоб своєчасно надати консультаційну та психологічну допомогу.

Виділяють такі найважливіші умови успішного процесу адаптації іноземних студентів у навчальному закладі:

- організація середовища, що сприяє пом'якшенню культурного шоку у студентів-іноземців;
- розвиток і вдосконалення рівня міжкультурної компетентності іноземних студентів;
- організація процесу спілкування з носіями інших мов;
- створення умов для полікультурної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу;
- трансформація досвіду (як краще пристосуватися до життя за кордоном в перші місяці) випускників університету новим студентам – здобувачам вищої освіти;
- забезпечення доступу іноземних студентів до будь-якої відкритої інформації та культурних надбань через сформовані центри накопичення, збереження і поширення знань, а також через реєстрацію в соціальних мережах;

- формування студентських волонтерських груп із представників українського студентства;
- залучення студентів-іноземців до роботи в студентських радах, спілках, об'єднаннях, земляцтвах.

Таким чином, адаптаційний процес слід розглядати як комплексну програму, успішність якої визначається багатьма параметрами та критеріями, що значно підвищують якість навчання іноземних студентів та дозволяють отримати відповідального, ініціативного, кваліфікованого фахівця, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного вдосконалення та кар'єрного росту.

Олена Корчук

канд. техн. наук, ст. наук. сп., зав. кафедри, м. Київ

Тетяна Довгодько

канд. пед. наук, доцент, доцент, м. Київ

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМ СЛУХАЧАМ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ

Першочерговим завданням сучасних українських університетів є інтернаціоналізація освітньої діяльності. Інтернаціоналізація як новий напрям розвитку вищої освіти на національному, секторальному та інституційному рівнях розглядається як процес, при якому мета, функції і організація надання освітніх послуг набувають міжнародного виміру.

Кількість іноземних студентів є важливим показником, що відображає міжнародне визнання, конкурентоспроможність і успішність університету на міжнародному ринку освітніх послуг. Зі збільшенням кількості студентів і зростанням академічної мобільності підвищуються вимоги до якості освіти. Одним з актуальних напрямків розбудови сучасної вищої школи є впровадження елементів дистанційного навчання в навчальний процес [2].

Дистанційне навчання – педагогічна технологія, яка відрізняється від традиційних технологій за такими характеристиками, як доступність і комфортність навчання, особистісна орієнтованість (свобода вибору змісту,

часу, темпу, форм, методів навчання), модульність структури змісту та організації навчального процесу, використання сучасних інформаційних технологій та телекомунікаційних мереж (у т.ч. інтернету), видозмінення функції викладача (тьютор) [1].

Проте донедавна дистанційна форма в процесі підготовки іноземних громадян ще не мала широкого застосування через законодавчі норми [6] і недостатньо розвинену методичну й технічну базу.

Реалії сьогодення демонструють зміну, певне «перезавантаження» поглядів, що веде до оновлення методичних підходів і розробок, зокрема в роботі з іноземними студентами та слухачами підготовчих відділень. У зв'язку з цим перед закладами вищої освіти (ЗВО) і безпосередньо викладачами постає низка завдань, які необхідно розв'язати для забезпечення модернізації освітньої галузі. Ідеться насамперед про впровадження комп'ютерних технологій у навчальну діяльність, формування нових комунікацій у вузівському інформаційному середовищі. У процесі організації дистанційного навчання в конкретному закладі освіти передусім необхідно створити оптимальні умови для забезпечення інформаційних потреб здобувачів освіти; розвинути інформаційні мережі, що використовуються в ЗВО; забезпечити належний рівень матеріально-технічної бази; підготувати управлінські і педагогічні кадри до користування засобами отримання інформації [4].

Виникає новаторський вид викладацької діяльності – тьюторство. Викладач-тьютор – це співробітник ЗВО, який має спеціальну підготовку для проведення занять зі студентами у формі дистанційного навчання [3]. Він має володіти загальними знаннями в галузі інформаційних технологій, психології, педагогіки, спеціальними знаннями в галузі інтернет-технологій, умінням використовувати сучасні педагогічні технології.

Перед викладачами природничих дисциплін на підготовчому відділенні стоїть комплексне завдання створення дистанційних курсів (розміщення навчальних матеріалів (аудіо-, відеороликів, лекцій, презентацій тощо) і питань для самоконтролю, тестувань, методів оцінювання) з урахуванням усіх

особливостей пропедевтичної підготовки іноземних слухачів. Навчально-методичний комплекс дисципліни, на нашу думку, має містити такі засоби навчання:

- навчальні книги, посібники, довідники, дидактичні матеріали на друкованій основі;
- звукові посібники;
- аудіовізуальні посібники;
- електронні навчальні матеріали (підручники, посібники, практикуми);
- комп'ютерні програми навчального призначення (для проведення лабораторних занять тощо).

Згідно з Положенням про дистанційне навчання [5] основними видами занять у ЗВО є самостійне вивчення матеріалу дистанційного курсу, лекція, консультація, семінар, дискусія, практичне заняття, лабораторне заняття.

Минулорічний досвід упровадження дистанційного навчання дав змогу зробити певні висновки:

- дистанційне навчання не завжди є ефективним для слухачів підготовчого відділення, оскільки досить часто навчальні елементи потребують додаткового пояснення. Викладач не має можливості вчасно реагувати на слова, міміку, жести слухача, що знижує результативність навчання;
- неоднаковий рівень підготовленості іноземних слухачів вимагає диференційованих завдань та індивідуальної роботи, а в умовах дистанційної освіти викладач змушений орієнтуватися на програму та середній рівень підготовленості. Втрачається атмосфера живого спілкування, яка є більш сприятливою для консультування, ніж прослуховування аудіозапису;
- відсутність можливості повною мірою контролювати процес навчання знижує дисциплінованість студентів;
- слухачам важко перебувати впродовж тривалого часу біля екрана комп'ютера і сприймати інформацію нерідною мовою;

- відсутність належної комп'ютерної техніки або технічних можливостей долучатися до навчальних платформ (Moodle, Classroom, Zoom тощо) обмежує слухачів у доступі до онлайн-навчання;
- проведення іспиту в режимі онлайн-тестування є набагато простішим, ніж проведення іспиту в аудиторії. Однак викладач позбавлений можливості контролювати самостійне виконання завдань, що збільшує спроби «шахрайства» з боку слухачів (відповідь на питання з чиеюсь допомогою, пошук інформації в інтернеті). Тому важко досягти повної об'єктивності оцінювання знань слухача;
- відсутність методик створення і використання дистанційних курсів у навчальному процесі пропедевтичної і мовної підготовки іноземців позначається на ефективності підготовки викладача до занять, вимагає чимало зусиль і часу.

Упровадження елементів дистанційного навчання має не тільки недоліки, а й переваги, сприяє розширенню географії вищої школи України, активізує вихід на нові ринки освітніх послуг у межах країни і за кордоном, забезпечує доступність вищої освіти для іноземних громадян (країн СНД і країн, що розвиваються), особливо в умовах світової пандемії covid-19.

Отже, застосування принципу поєднання традицій з інноваціями, використання класичного і діджиталізованого підходів є ефективним у роботі з іноземною аудиторією, підвищує зацікавленість студентів у процесі навчання й покращує загальний рівень освіти.

Література

1. Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія / [М.Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
2. Довгодько Т. І. Діджиталізація як соціокультурний феномен: філософсько-освітній аспект / Т. І. Довгодько, О. Ю. Корчук // Молодь і ринок. – 2020. – № 6-7 (185-186). – С. 104–110.
3. Ляхоцька Л. Л. Формування професійної компетентності куратора-тьютора навчальної групи / Л. Л. Ляхоцька // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1 (20). – С. 71–74.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>

5. Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН № 466 від 25.04.13 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/print/.

6. Порядок організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства. Наказ МОН України № 1541 від 01.11.2013 (із змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки № 1272 від 11.12.2015, № 1167 від 11.08.2017). – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13#Text>.

Юлія Новикова

канд. філол. наук, доцент, доцент, м. Київ

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПЕРІОД АКАДЕМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ

Найважливішим завданням підготовчого відділення є мовна підготовка іноземних студентів. Саме від рівня сформованості мовної компетенції залежить успішність подальшого навчання іноземних студентів, зокрема засвоєння ними спеціальних дисциплін.

Мовна підготовка іноземних студентів пов'язана з низкою труднощів не лише навчального, а й психологічного характеру, адже припадає на адаптаційний період. Студенти відчують інформаційну перенасиченість, емоційні перевантаження, до того ж часто для них бувають незвичними умови праці й побуту. Нові форми й методи організації навчального процесу, наприклад, інша система оцінювання знань або усні іспити замість тестів можуть стати стресом для іноземних студентів.

Академічна адаптація передбачає цілеспрямовану роботу викладача щодо мінімізації стресів. Як показує практика, найбільш ефективним у цій роботі є диференційований підхід, при якому враховуються індивідуальні особливості кожного студента. Так, під час вивчення української мови застосовуються різноманітні методичні прийоми відповідно до потреб студента, проводиться систематичний контроль засвоєння знань різного рівня складності: від тестів до самостійно оформлених творів.

На початковому етапі навчання для розвитку комунікативних умінь і навичок викладач-мовник починає включати в заняття діалоги, рольові, імітаційно-моделюючі ігри, які враховують міжкультурні відмінності. Особливу увагу приділяє завданням на засвоєння норм мовного етикету [1]. Ці

види роботи сприяють встановленню міжкультурного взаєморозуміння, допомагають подолати бар'єри комунікації.

Диференційований підхід дозволяє враховувати й індивідуальні етнокультурні особливості представників різних націй. Різниця соціальних культур призводить до протиріч у вербальній і невербальній комунікативній поведінці. Поведінка викладача чи інших студентів, яка не вкладається в межі стереотипів іноземного студента, може викликати комунікативний шок, що знижуватиме ефективність педагогічного процесу. Дієвими методами формування комунікативних умінь іноземних студентів можуть бути спільні походи в музеї, театри, на виставки, підготовка та проведення свят, прогулянки історичними місцями, читання й обговорення класичної літератури і т. д. Головним при цьому є не протиставлення, а зіставлення особливостей різних культур, адже культура не віддаляє, а зближує народи.

В іншомовній аудиторії важливу роль відіграє мовлення викладача. Дикція має бути максимально чітка, але без перебільшення, оскільки студенти повинні звикати до природної української вимови. Міміка й жести мають бути зрозумілими, що не завжди є легким завданням, оскільки в різних культурах вони мають різне, а часом і протилежне значення. Щоб викликати й підтримувати увагу іноземних студентів, мовлення викладача повинно бути емоційним.

Важливо, щоб на початковому етапі вивчення української мови іноземні студенти мали можливість зіставляти почуте з побаченим у підручнику. Це є суттєвою підтримкою в розумінні й запам'ятовуванні навчального матеріалу.

Отже, рівень мовної підготовки іноземних студентів на підготовчому відділенні буде залежати не тільки від спільних зусиль студента й викладача, а й від того, наскільки м'яким буде процес академічної адаптації.

Література

1. Кудрейко І. О. Формування мовленнєвої компетенції іноземних студентів підготовчого факультету : краєзнавчий аспект / І. О. Кудрейко, Ю. М. Новикова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Вип. 8. – Львів : Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – С. 298–306.

КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Протягом останнього часу навчальні заклади використовують дистанційну форму навчання на базі комп'ютерних технологій. Найчастіше використовуються сервіси Google Classroom та Google Meet.

Одним з важливих завдань як традиційного, так і дистанційного навчання є організація контролю результатів навчання студентів. Google Classroom надає можливість створення тестів таких видів:

- з короткими відповідями – передбачається, що відповіддю на запитання тесту є короткий текстовий рядок, який вводиться студентом з клавіатури;
- абзац (з довгими відповідями) – відповіддю на тестове запитання є довгий текстовий рядок (абзац);
- з варіантами відповідей (перемикачі) – надаються варіанти відповідей, з яких правильною є лише одна;
- прапорці – надаються варіанти відповідей, з яких правильними є кілька;
- спадний список – варіанти відповідей подаються у вигляді випадного списку, правильною є лише одна;
- лінійна шкала – варіанти відповідей розміщені над горизонтальним рядом перемикачів (зручно використовувати при великій кількості варіантів відповідей та коли вони подаються у вигляді малюнків або кількох символів);
- таблиця з варіантами відповідей – варіанти відповідей подаються у вигляді таблиці перемикачів, у кожному рядку може бути лише одна правильна відповідь;
- сітка прапорців – варіанти відповідей подаються у вигляді таблиці прапорців, у кожному рядку може бути кілька правильних відповідей.

Безперечною перевагою комп'ютерного тестування є скорочення часу на перевірку навчальних досягнень студентів, оскільки опрацювання результатів тестування та оцінювання може здійснюватись автоматично.

При проведенні заняття в Google Meet слід продемонструвати презентацію з певної теми, супроводжуючи її усним поясненням. Для закріплення матеріалу можна використати завдання з навчального посібника чи практикуму. Перевіряти правильність виконання завдань зручно за допомогою невеликого тесту.

Наприклад, завдання з математики для студентів в Google Classroom може бути таким:

1. Опрацюйте матеріал презентації «Логарифми», зробіть конспект у зошиті.
2. Виконайте в зошиті завдання № 194 (1-12), № 195 (1-10) з практикуму.
3. Виконайте тест «Логарифми».

Приклад тестового завдання:

1. Правильна відповідь до завдання № 194 (12) (1 бал):

А) 3; Б) -3; В) $1/3$.

Одним з основних недоліків комп'ютерного тестування є складність встановлення, чи тест дійсно виконував певний студент. Значною мірою цей недолік може бути усунений викладанням тесту на сайт у точно визначений час, жорстким обмеженням часу на його виконання, а також вимогою виконувати тест у реальному часі, під час роботи в Google Meet, коли викладач має змогу спостерігати за процесом його виконання. Іншими недоліками є ймовірність вгадування правильної відповіді та, навпаки, можливість випадкового вибору неправильної відповіді.

Отже, комп'ютерне тестування в умовах дистанційного навчання значно полегшує процес контролю успішності студентів, але через неможливість об'єктивної та всебічної перевірки навчальних досягнень його варто застосовувати лише в комплексі з іншими видами контролю – наприклад, усним опитуванням та письмовими контрольними роботами.

Наталія Кириченко
доцент, доцент, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» В НАУ ЗА УМОВ ПАНДЕМІЇ

Зі стрімким розвитком науково-технічного прогресу на планеті в ХХ–ХХІ ст. невпинно проходить якісна трансформація суспільства в сфері інформаційно-цифрових технологій, комп'ютерної техніки, удосконалення новітніх міжнародних електронно-інформаційних систем в усіх галузях наукової, технічної, соціальної діяльності людства.

Технологічно-інформаційна революція, яка розпочалася з др. пол. ХХ ст., крім науково-технічної галузі вплинула на всю сферу освітньої діяльності: від ланки середньої школи до закладів вищої освіти в усьому світі. Щороку збільшується кількість інформаційно-комунікативних та цифрових технологій. У світовому науковому середовищі проходить тотальне використання можливостей кібернетичної техніки, діджиталізації інформативних процесів та розробок у галузі штучного інтелекту всіх соціально-економічних процесів суспільства, особливо це стосується форм і методів роботи галузей науки, які вимагають новітніх розробок та високих технологій.

Сучасний світ невпинно якісно трансформується, науково модернізується, створюючи нову систему суспільного існування, яка базується на оновленій парадигмі технічного та інтелектуального розвитку суспільства, його нагальних соціально-економічних потребах та можливих планетарних викликах сучасності, які постійно виникають перед людством.

Одним із таких найбільш загрозливих агресивних викликів, які постали останнім часом перед людством, є загроза зараження сотень мільйонів людей на планеті вірусом COVID-19. Ця небезпечна хвороба вже забрала більше двох мільйонів життів на планеті, зруйнувала економіку багатьох країн світу, у результаті чого в них був запроваджений режим локдауну та загального карантину і призупинена діяльність промислових, торговельних та громадських установ, включно із закладами освіти. Людство вимушене було провести комплексні заходи щодо протидії пандемії на COVID-19, створити новітні

технології лікування цієї хвороби, були винайдені нові ефективні вакцини та ліки, створена сучасна антивірусна міжнародна система протидії поширенню пандемічної загрози, запроваджена сучасна діагностична та реанімаційна техніка.

Освітня сфера, як і більшість масових галузей суспільної діяльності людства, не може залишитись осторонь загальних проблем виконання умов і правил режиму запровадженого карантину в період означеної пандемії на COVID-19. У цей період стали в нагоді форми та методи *дистанційного навчання*, які раніше здійснювали допоміжну функцію отримання необхідних знань та навичок у закладах вищої освіти і виконували допоміжну роль забезпечення засвоєння програмного матеріалу відповідно до навчального процесу. З метою недопущення розповсюдження захворювання серед професорсько-викладацького складу та студентів керівництвом держави та МОН України, виконуючи рекомендації МОЗ України, тимчасово, на час карантину, в усіх вишах було запроваджено дистанційне навчання. Основною метою запровадження дистанційного навчання, окрім безперервності в отриманні необхідних знань та засвоєння матеріалів навчальної програми, було створення належних умов профілактики розповсюдження хвороби за принципом «розриву ланцюга передачі вірусної інфекції», шляхом запобігання масовому аудиторному скупченню студентів та викладачів у навчальних закладах.

Із початку пандемії та введення режиму карантину МОН України здійснювався постійний публічний моніторинг ефективності запровадження такої креативної форми освітньої роботи. Аналіз дистанційної освітньої діяльності в Україні за 2020 рік показав доречність та своєчасність її запровадження; також були з'ясовані досягнення і недоліки цієї роботи, зазначені перспективи дистанційної форми навчання в екстремальних умовах карантинних обмежень, відмічені наявні відмінності та специфіка методики навчального процесу. Об'єктивним висновком таких досліджень є те, що ті заклади вищої освіти, які успішно, а головне, вчасно запровадили дистанційне

навчання за допомогою інтернет-ресурсів на постійній основі, мають високі показники та шанси вистояти в конкурентній боротьбі серед ЗВО аналогічної спрямованості навчання на ринку освітніх послуг в Україні та за кордоном.

Прикладом прогресивного розуміння справи є організація дистанційного навчання щодо підготовки фахівців цивільної авіації, у тому числі студентів-іноземців, що здобувають освіту в Національному авіаційному університеті.

Слід зазначити, що з самого початку загрози пандемії в Україні керівництвом університету, що прогнозувало негативний стан речей, а також персоналом факультетів та профільних кафедр була проведена велика організаційна та практична робота щодо запровадження через систему «Інтернет» за допомогою програми Google Class дистанційного навчання іноземних студентів, які вибрали для отримання освіти програму підготовки фахівців, розроблену професорсько-викладацьким складом НАУ.

Актуальність цього питання впливає з того, що своє навчання в університеті іноземні студенти починають з вивчення *української мови як іноземної*, що є обов'язковою умовою засвоєння базової програми навчання за технічним профілем, і таким чином отримують можливість подальшого якісного навчання в університеті.

Особливістю такого навчання є те, що деякі з них, уклавши договір на навчання в процесі карантину або ще раніше, з метою запобігання захворювання виїхали до своїх країн на місця свого постійного проживання. У таких умовах дистанційне навчання залишається єдиним джерелом отримання знань за програмою навчання «Українська мова як іноземна», а студенти природно позбуваються можливості прямого аудиторного спілкування з викладачами і не мають побутового середовища спілкування українською мовою поза межами навчального процесу. Кожний факультет заздалегідь провів комплекс організаційних та методичних заходів щодо забезпечення іноземних студентів необхідними навчальними підручниками, посібниками з практичних вправ, іншими дидактичними матеріалами і текстами з метою їх використання в процесі он-лайн конференцій, практичних уроків, модульних

контрольних робіт, он-лайн лекцій, мультимедійних курсів та чат-занять за комунікативною програмою Google Meet.

Інша особливість дистанційного навчання полягає в тому, що іноземні студенти повинні бути забезпечені всім необхідним для можливості брати участь у відео конференціях он-лайн, а для цього вони повинні бути зареєстрованими в навчальних групах у Google Classroom на своїх факультетах, мати особисту електронну пошту і вільний доступ, а головне – технічну можливість використання комунікації за програмою Google Meet.

У разі відсутності з будь-яких причин у іноземного студента необхідної навчальної літератури за курсом «Українська мова як іноземна» в процесі дистанційного навчання виникає проблема забезпечення їх навчальним матеріалом і, як показує практика, ця додаткова проблема лягає на плечі викладачів, які вимушені витратити час на сканування текстів завдань і розсилати такі матеріали через електронну пошту.

У подальшому потрібно заздалегідь більш ретельно підходити до питання забезпечення студентів необхідними посібниками і навчальними матеріалами, оскільки вони, перебуваючи в країні за місцем свого проживання, не мають можливості фізично скористатися послугами бібліотеки і фондами кафедр університету. За повноту комплектування необхідними навчальними матеріалами іноземних студентів з курсу навчання за дистанційною формою повинні відповідати куратори груп на факультетах та деканати, а допомагати їм в цьому можуть викладачі кафедр за профілем навчання. Зазначена навчальна література повинна повністю забезпечувати можливість іноземному студенту брати участь в он-лайн уроках, виконувати контрольні роботи, складати іспити у спосіб «питання-відповідь» у режимі відео конференції. У перспективі, очевидно, треба було б розглянути питання щодо можливості створення в структурі університету окремого департаменту дистанційного навчання та впровадження цифрових технологій в навчальний процес.

Програма Google Classroom була спеціально розроблена для такої специфічної форми отримання освітніх послуг, як дистанційне навчання, де

створені всі необхідні інтерактивні мережеві «Off-line» умови віддаленої взаємодії всіх учасників навчального процесу, де передбачений достатній обсяг самостійної роботи, що проводиться в режимі «Just-in-time», дотримані сучасні освітні технології упорядкування та реєстрації навчального матеріалу тощо. Програма передбачає декілька обов'язкових розділів, які забезпечують якість дистанційної підготовки. По-перше, це розділ «календар», де зазначена можливість помісячного щоденного планування навчальної роботи та сповіщення студентів про заплановані он-лайн заняття. По-друге, це розділи «на перевірку» та «перевірені», де фіксуються всі завдання курсу навчання та оцінюються результати роботи студента.

Крім цього, сформовані самі класи, які мають інтернет-коди та можливість посилання на вхід до Google Meet. У кожному класі за прізвищами іноземних студентів сформовані групи студентів відповідних факультетів, де зазначено: номер навчального потоку, навчальні завдання, що задаються студентам, а також терміни їх виконання. У розділі «оцінки» передбачено створення облікового журналу оцінювання рівня знань студентів та загальної їх атестації за курсом навчання. Важливо, що заняття за посередництва системи Google Meet проходять у віртуальних класах, але студенти мають змогу бачити один одного, спілкуватися з викладачами та між собою.

Ще однією особливістю курсу навчання «Українська мова як іноземна» (початкового та подовженого) є те, що окрім вивчення професійної термінології за фахом та лексики майбутньої спеціальності іноземні студенти обов'язково вивчають основні етапи історичного розвитку, культурну спадщину та вікові традиції України. Крім цього, за допомогою методики модульного навчання, розробленої фахівцями НАУ, було досягнуто комплексне вивчення загальних основ мовної підготовки шляхом поєднання фонетичних, граматичних та лексичних правил української мови. Сталося це тільки завдяки послідовному науково-методичному плануванню семестрового навчального навантаження, комбінації та поєднання лексично-граматичних матеріалів та напрацювання викладачами методичних рекомендацій.

Практика показала, що в подальшому було б дуже корисно додатково до існуючих дидактичних матеріалів з курсу української мови за дистанційною формою навчання розробити відео- та аудіоматеріали у вигляді відеокліпів, аудіотекстів та електронних підручників, куди повинні увійти основні положення програмного матеріалу за курсом вивчення української мови як іноземної.

Таким чином, на відміну від традиційних джерел знань стаціонарного навчання дистанційне навчання на період форс-мажорних обставин (запровадження пандемічного карантину або «тимчасового особливого стану» на певній території України, можливого стихійного лиха тощо) може бути в достатній мірі універсальним заміником забезпечення освітньої діяльності та засвоєння студентами базової програми навчання за рівнем вищої освіти.

Олександра Новікова
ст. викладач, м. Київ

ОНЛАЙН-СЕРВІСИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У нашому сьогодні, коли дистанційна форма стала майже єдиним можливим варіантом організації навчального процесу, а традиційні засоби отримання, обробки та передавання або збереження інформації є недовірними, пошук нових шляхів, ефективних рішень, різноманітних ресурсів та інструментів, опанування ними – найактуальніше завдання викладача української мови як іноземної.

Серед різноманіття доступних сучасному викладачу інтерактивних та онлайн-інструментів (Інтернет як такий, подкасти, онлайн-сервіси, електронні дошки, блоги, соціальні мережі, відеоконференції, спеціальні мобільні додатки тощо) може бути непростим знайти такі, що забезпечать високий якісний рівень викладання, допоможуть вирішити поточні методичні завдання та створити умови для успішного навчання.

Наш досвід роботи в дистанційному режимі показує, що використання інтерактивних засобів має бути спрямоване на ефективну та комфортну

комунікацію учасників освітнього процесу. На нашу думку, найбільшою перевагою «вимушеної» дистанційної роботи для викладача української мови як іноземної є використання онлайн-сервісів або додатків для гаджетів, які сприяють дотриманню принципу наочності у процесі засвоєння або закріплення матеріалу, адже саме зорове сприйняття та запам'ятовування розвинене у більшості студентів якнайкраще.

Серед інших сервісів, спрямованих на створення візуального контенту, варто відзначити дизайнерську платформу *Canva* [1], за допомогою якої зовсім нескладно унаочнити та структурувати інформацію, зробити практичні заняття більш цікавими та інформативними. У цьому онлайн-конструкторі численні шаблони дозволяють у швидкий та зручний спосіб створити інфографіку до будь-якого уроку, проілюструвати навчальний матеріал. Користування сервісом безкоштовне, також існує додаток для смартфонів. Використання сервісу *Canva* стане в нагоді викладачу української мови як іноземної, щоб зацікавити студентів навіть складною темою та подавати інформацію в яскравому форматі, який чудово сприймається візуально.

Інший сервіс для створення мультимедійних освітніх матеріалів (електронні дидактичні матеріали, мультимедійні конспекти уроків, інтерактивні блок-схеми, інтерактивні плакати тощо) – це *Thinglink* [2]. Проектна або дослідницька діяльність студентів, проведення вебконкурсів, інтерактивних ігор, вікторин – ось неповний перелік ситуацій, у яких можуть бути використані теги *Thinglink*. До того ж сервіс чудово працює на всіх пристроях, від маленьких телефонів до великих сенсорних екранів. Віднедавна *Thinglink* оголосили про інтеграцію з *Canva* [3], що дало можливість створення базової графіки безпосередньо в потоці створення *Thinglink*. Таке поєднання двох популярних онлайн-сервісів дозволить викладачам забезпечити дистанційні практичні заняття професійними інтерактивними матеріалами та стане запорукою підвищення мотивації іноземців у вивченні української мови.

Перебуваючи в постійному пошуку способів підвищити рівень якості викладання дисципліни, шляхів заохочення студентів до навчання та

оптимізувати свою роботу, сучасний викладач української мови як іноземної послуговується всіма можливими засобами візуалізації матеріалу, які передбачають активну взаємодію учасників навчального процесу, сприяють кращому засвоєнню та закріпленню набутих знань.

Література

1. Платформа графічного дизайну Canva. – Режим доступу : https://www.canva.com/uk_ua/.
2. Сервіс Thinglink. – Режим доступу : <https://www.thinglink.com>.
3. Блог Thinglink. – Режим доступу : <https://blog.thinglink.com/marketing/canva>.

ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ

Ольга Бурко

канд. пед. наук, доцент, доцент, м. Київ

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОКОМУНІКАНТІВ

Компетентнісний підхід є методологічною основою сучасної системи вищої освіти. Вітчизняні та зарубіжні науковці дали відповіді на низку методичних питань щодо його впровадження. Одним із них є питання створення комплексів спеціальних текстів, присвячених розкриттю однієї з тем. Польська дослідниця із Вроцлавського університету Ольга Барабаш-Ревак ставить завдання: «Знайти текст, який мав би певний обсяг та містив ті граматичні конструкції, які вивчаються, потрібний відсоток нової лексики, який необхідно ввести в активний словник іноземців» [1, с. 39–40]. Одним із дієвих способів роботи над спеціальним текстом називає його читання, переклад і переказ, рекомендує творчо адаптувати навчальні тексти, враховувати побажання студентів. Використовуємо її напрацювання, уводячи до системи роботи над текстом прийом «Лінгвокультурне унаочнення»: студенти-інокомуніканти здійснюють пошукову роботу з питання: «Який із музеїв науки та техніки Китайської Народної Республіки, на Вашу думку, повинні відвідати туристи з України?». Студенти-четвертокурсники подають такі пропозиції: музей історії Китаю (*Юйсі Лю*), Китайський автомобільний музей (*Цзивей Юань*), Китайський науково-технічний музей у м. Пекіні (*Лін Цзихао, Сяосін Пен, Чуцяо Хуан, Ся Вейюй*), Китайський музей стародавніх тварин, Китайський геологічний музей (*Чженпень Чжоу*), Китайський музей авіації в м. Тайвані (*Є Хайян*), Китайський військовий музей (*Ло Мян*), Китайський космічний музей у м. Пекіні (*Хуан Цзецін*), Китайський науково-технічний музей у м. Гуанчжоу (*Хайхуа Ван*), Китайський науково-технічний музей у м. Наньчан провінції Цзянсі (*Бо Цзінь*), Китайський науково-технічний музей у м. Чунцин провінції Кайчжоу (*Ботан Чжоу*), Китайський науково-технічний музей у м. Таншань провінції Хебей (*Сюй Шинзя*), Китайський науково-технічний музей у м. Канцжоу провінції Хебей (*Цзінь Бай*), Китайський музей

у м. Чанша провінції Хуань (*Вейлун Юань*), Музей науки та техніки у м. Чженцзяні (*Ван Шен'ї*), Музей науки та техніки у м. Сучжоу провінції Цзянсі (*Ван Цінле*), Музей цивільної авіації в м. Пекіні (*Бяо Чжен*), Національний науковий музей Китаю у м. Наньчан (*У Цун'їн*), Національний музей науки та техніки Китаю у м. Цзянсі провінції Цзянсі (*Ху Хаохао*), Національний музей Китаю у м. Пекіні (*Чживей Ван*), Шанхайський науково-технічний музей (*Бяо Чжен, Лі Пейсень*).

Відповідно викладач здійснює пошукову роботу з питання: «Який із музеїв науки та техніки України повинні відвідати туристи з Китайської Народної Республіки?». Подає такі рекомендації: Державний музей авіації імені Олега Антонова, Ангар-музей Національного авіаційного університету, Меморіальний кабінет-музей авіаконструктора Олега Антонова в НАУ, Музей історії цивільної авіації НАУ, політехнічний музей Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» імені Сікорського, «Експериментаніум» у Києві, Музей науки в Києві, Музей космонавтики імені Сергія Корольова у Житомирі, Музей авіації і космонавтики у Полтаві, Музей авіації та космонавтики в Чернівцях. Адаптуємо тексти про культурно-освітні заклади та додаємо рубрику «Більше читайте тут», де міститься інформація про те, як зайти на сайт музею. Результативність прийому визначаємо шляхом тестування. Під час його проведення 24 студенти обрали відповідь «Так» до завдання «Ви прочитали інформацію про музей науки та техніки в Україні за вказаним посиланням?». Тільки 1 студент відповів «Ні». На запитання «Чому Ви не прочитали інформацію про цей музей?» він обрав такий варіант відповіді: «Я не зміг знайти інформацію за цим посиланням». Отже, запропонований прийом доповнює способи роботи над текстом: розкриває пізнавальний матеріал, який міститься в текстах про музеї науки та техніки в Китайській Народній Республіці та в Україні.

Вітчизняна дослідниця І. Фецько системно опрацьовує тему використання музейних експонатів як ефективного засобу наочного вивчення термінології в курсі української мови як іноземної. Науковець переконливо аргументує, що

вивчення термінолексем є одним із найголовніших способів збагачення інтелектуальних здібностей студентів і ознайомлення їх із національно-культурними особливостями народу [4, с. 172]. Вона зазначає: «Завдання викладача – <...> перетворити відвідування музею на продуктивний вид співпраці з іншомовною аудиторією» [4, с. 181]. Напрацьований нею алгоритм допомоги фахівцям передбачає такі кроки: викладач вимовляє українською мовою нові термінолексеми, а студенти проставляють на картці кружечок з номером відповідно до експоната; викладач знову пропонує їм картки з лексемами українською мовою відповідно до експонатів, студенти по чергово підходять до експонатів і прикріплюють по одній картці; екскурсанти беруть фото із зображеннями предметів, назви яких вивчали, й вимовляють українською зображений на ньому музейний предмет; потім пишуть його назву на чистій картці й ставлять біля експоната. З досвіду І. Фецько приймаємо форму роботи – розігрування діалогів. З урахуванням умов дистанційного навчання моделюємо перехресні віртуальні діалоги викладача-екскурсанта із студентом-екскурсоводом музею та навпаки. Їх шість відповідно до кількості мікрогруп, у які об'єдналися студенти АКФ 418-а та АКФ 418 б. Подаємо варіанти орієнтовних віртуальних перехресних діалогів у таблиці 1.

Таблиця 1

Зразки віртуальних діалогів про музеї науки і техніки в Китаї та Україні

Зразок віртуального діалогу про музей науки і техніки в Китаї	Зразок віртуального діалогу про музей науки і техніки в Україні
<p><i>Викладач-екскурсанти:</i></p> <p>– Ху Хаохао, чому треба відвідати названий Вами Національний музей науки і техніки Китаю?</p> <p><i>Студент-екскурсовод:</i></p> <p>– Тут можна побачити нові технології. Наприклад, радіотелескопи. Вони мають багато форм: однокаліберний</p>	<p><i>Студент-екскурсанти:</i></p> <p>– Я чув про Музей-ангар НАУ. Хочу його відвідати.</p> <p><i>Куратор студента:</i></p> <p>– Це легко зробити. Він знаходиться у корпусі № 11.</p> <p><i>Студент-екскурсанти:</i></p> <p>– О! Це навпроти нашого</p>

<p>радіотелескоп, закріплений на землі; радіотелескоп, схожий на супутник; радіотелескоп, зроблений із металевих стрижнів. Їх використовують для отримання випромінювання від радіочастоти об'єктів.</p> <p><i>Викладач-екскурсант:</i></p> <p>– У якому місті він знаходиться?</p> <p><i>Студент-екскурсовод:</i></p> <p>– У місті Чанша провінції Хуань.</p> <p><i>Викладач-екскурсант:</i></p> <p>– Який із музеїв Вашої країни Ви відвідали?</p> <p><i>Студент-екскурсовод:</i></p> <p>– Саме цей музей.</p>	<p>Аерокосмічного факультету?</p> <p><i>Куратор студента:</i></p> <p>– Так. Але чому саме цей музей?</p> <p><i>Студент-екскурсант:</i></p> <p>– Я читав, що в музеї-ангарі знаходиться великий парк авіаційної техніки.</p> <p><i>Куратор студента:</i></p> <p>– Так, у ньому ще є два пасажирських авіалайнери, три літаки малого класу, кілька гелікоптерів, наприклад, МИ-8, авіаційні двигуни, чорні скриньки.</p> <p><i>Студент-екскурсант:</i></p> <p>– Буду чекати закінчення карантину, щоб відвідати його.</p>
--	---

Таким чином, апробований прийом «Перехресні віртуальні діалоги» спричиняє позитивну мотивацію вивчення української мови. Проте не вдається налагодити їх читання з першої спроби, поки не розпишемо ролі із зазначенням автора кожної репліки, систематично звертаємося до такого прийому роботи на практичних заняттях. Також подаємо україно-англійський словник ужитих слів та словосполучень, переклад діалогів англійською мовою.

Слушною вважаємо дидактичну настанову вченої Н. Бессараб: «Реалізації принципу опори на міжкультурний діалог сприяють ситуації освітньо-трудої, сімейно-побутової та соціокультурної сфер спілкування» [5, с. 162]. Науковець вважає оптимальною ситуацією для засвоєння нової лексики уявні поїздки до визначних пам'яток України та інших країн, ситуації, пов'язані з обговоренням набутих знань про національні реалії іншої культури, наприклад, про свята, валюти, культуру. Цю ідею реалізуємо в методичних рекомендаціях засвоєння граматичних норм української мови: уводимо прийом «Допомога віртуального друга». Його ім'я – Дмитро Хоркін, ведучий програми «Лайфхак українською».

Під час вивчення теми «Місцевий відмінок у значенні місця. Питання *де?* Прийменники *в (у), на*. Дієслова, після яких вживається місцевий відмінок» розглядаємо ситуацію: Ви гід і проводите віртуальну екскурсію для своїх батьків про Україну. Як правильно сказати: Ви приїхали в Україну чи на Україну? Зверніться за допомогою до Дмитра Хоркіна» у YouTube за посиланням: <https://www.youtube.com/watch?v=xbcJNQu5FFo>.

Перевага інноваційного прийому «Допомога віртуального друга» в тому, що сприяє попередженню граматичних помилок. Однак студенти сприймають граматичний коментар тільки візуально. Відтак уводимо рекомендовані конструкції в речення й подаємо їх інокомунікантам для розпізнавання.

Для формування лінгвокультурної компетентності студентів-іноземців увели прийом «Упізнай слово». Для його реалізації на першому етапі запропонували знайти слово в тексті про музей популярної науки та техніки в м. Києві, якого немає в мові інокомунікантів. Наприклад, вони знайшли лексему «експериментаніум» у тексті «Експериментаніум – це музей популярної науки і техніки в місті Києві. Йому минуло сім років. Постійна експозиція музею налічує близько трьохсот інтерактивних експонатів. Найновіший із них – «Зоетроп». Тривалість його роботи одна-дві хвилини. До Вашої уваги – експозиція з анатомії, оновлена експозиція «Механіка да Вінчі», зали «Таємниці води», «Новітні технології». Відвідувачі музею можуть запустити хмаринку під стелю, видути гігантську бульбашку, намалювати вигадливий візерунок за допомогою маятника, «заблукати» в дзеркальному чи лазерному лабіринтах, побудувати міст без жодного цвяха. Музей проводить науково-популярні дослідження: електричний «Тесла-шоу», хімічний «Реактив-шоу», фізичне шоу «Екстремал», акустичне шоу «Лабораторія звуку», шоу «Кріо-лабораторія», шоу «Експерименти на кухні», шоу «Битва наук», «Шоу великого вибуху», шоу «Кристаломанія». Цікаво, чи не так?». Разом зі студентами простежуємо спосіб творення слова (суфіксальний): твірна основа експеримент+суфікси -ан- та -іум- Ъ експериментаніум.

На другому етапі пропонуємо студентам текст про музей космосу в Китаї: «Гонконгський музей космосу (кит:香港太空館) – аерокосмічний музей і планетарій під одним дахом. Розташований у Гонконзі. Він був відкритий 1980 року. Музей космосу складається з планетарію з характерною напівсферичною формою (площа близько 8000 м²) та експозиції музею освоєння космосу. На загальній площі 1600 квадратних метрів у "Залі Космосу" та "Залі досліджень космосу" розміщено сотню експонатів. Більша частина їх є інтерактивними. Наприклад, у "Залі досліджень космосу" на першому поверсі екскурсант може зайти на перевернену віртуальну космічну станцію, щоб відчувти відчуття дезорієнтації в невагомості. Інсталяція "Людина в космосі" демонструє історію освоєння космосу людиною» [Більше читайте тут: https://www.lcsd.gov.hk/CE/Museum/Space/en_US/web/spm/exhibition.html].

Викладач порушує проблемне запитання: «У чому особливість назви людини, яка здійснила космічний політ, у китайській мові?». Потім він створює проблемну ситуацію за допомогою прийому «Довідкове інтернет-бюро». Пропонує інокомунікантам об'єднатися в робочу мікрогрупу «Довідкове інтернет-бюро». Студенти, які ввійшли до його складу, працюють із електронним виданням «Україна-Китай» [<https://sinologist.com.ua/wp-content/uploads/2018/10/ukraine-china-n13-2018.pdf>]. Вони виписують тлумачення термінів «тайконавт» або «тайкунавта»: «太空», tàikōng: тайкун «космос» + «наута» (грец. ναυτα), «мореплавець» – використовується в КНР і в китаємовному світі. Крім того, у китайській мові для позначення людини, що літає в космосі, існує ще три терміни: «тайкунжень» («太空人», tàikōng rén, «космічна людина») – загальноживаний термін у всіх китаємовних країнах, «юйхан'юань» («宇航», yǔhángyuán, «мореплавець у всесвіті») – використовується у пресі й «хантяньюань» («航天员», hángtiānyuán, «мореплавець у небі») – використовується в космічній промисловості та в науці» [3, с. 47]. Інокомуніканти наводять приклад слова із китайської мови, якого немає в українській мові, – тайконавт. Разом із ними простежуємо спосіб

його творення (складання основ): тайк + інтерфікс о + навт Ъ тайконавт. Апробований інноваційний прийом «Довідкове інтернет-бюро», що передбачає порівняння українських слів, яких немає в китайській мові, і навпаки, є ефективним. Нами проведений аналіз доцільності його впровадження з позиції «за»: дає змогу студентам іноземних держав зрозуміти, як з'являються нові слова в українській мові, вдосконалює вміння послуговуватися ними; з позиції «проти»: його використання потребує попередньої консультації викладача з мовознавцями для критичного осмислення інформації з інтернет-джерел.

Підсумовуючи, наголосимо, що виявлено низку вразливих місць у процесі формування лінгвокультурної компетентності студентів іншомовних держав:

- значний націєтворчий потенціал тестів про музеї науки та техніки і незначна кількість методичних праць, що окреслюють цю проблему;
- потужний виховний потенціал надбань музеїв науки та техніки і переважно низька мотивація студентів до опанування їхніх колекцій.

Частково їх можна усунути за умови реалізації напрацьованих прийомів: «Лінгвокультурне унаочнення», «Допомога віртуального друга». «Упізнай слово», «Довідкове інтернет-бюро». Вони стали складниками методичного забезпечення навчання інокомунікантів університету української мови у рамках компетентнісного підходу.

Література

1. Барабаш-Ревак О. Робота над спеціальними текстами в процесі вивчення української мови як іноземної: практичні зауваги / О. Барабаш-Ревак // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2019. – Вип. 14. – С. 34–41.
2. Єщенко Т. Текстові категорії у практиці викладання української мови як іноземної / Т. Єщенко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2019. – Вип. 14. – С. 149–158.
3. Кіктенко В. Космічні обрії соціально-економічного підйому Китаю / В. Кіктенко // Україна – Китай. – 2018. – № 12. – С. 47. – Режим доступу : https://sinologist.com.ua/wp-content/uploads/2018/07/ukraine-chine-n12_6.pdf.
4. Фецько І. Музейні експонати як ефективний засіб наочного вивчення термінологіки в курсі української мови як іноземної / І. Фецько // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2017. – Вип. 13. – С. 172–183.
5. Bessarab N. Education of interculturally tolerant personality in the multicultural education space of general secondary education / N. Bessarab // Нова педагогічна думка. – 2020. – № 3 (103). – С. 159–162. – Режим доступу : <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/236>.

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ
ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЁМ**

Глаголы движения (ГД) в русском языке являются устойчивой структурно-семантической группой глаголов несовершенного вида, объединяющихся в пары слов (18 пар) с общим корнем (кроме разнокорневых в паре *идти – ходить*). Слова в каждой паре противопоставлены друг другу по значению однонаправленности – неоднаправленности движения [3, с. 599–600], например: *бежать – бегать, везти – возить, катиться – кататься, лезть – лазить* и др. Глаголы со значением однонаправленного и неоднаправленного движения отличаются особенностями употребления. Усвоение этих особенностей вызывает трудности у студентов-иностранцев и сопровождается грамматическими ошибками в их речи, например: *Вчера я ехал (вместо ездил) в центр; Она шла (вместо ходила) в деканат с моей зачёткой, но лаборантка её не взяла*. Глаголы движения, являясь существенной лексико-грамматической особенностью русского языка, постоянно находятся в поле зрения лингвистов и методистов – специалистов в области преподавания русского языка как иностранного [2, с. 606–638; 4]. В частности, в лингводидактике предлагается уточнить и дополнить семантическую классификацию глаголов движения для того, чтобы иностранные учащиеся смогли прочно запомнить эти слова и осознанно их употреблять. Так, по мнению В. Н. Климовой [1], ГД можно классифицировать не только по признаку ‘направление движения’, но и по признаку ‘способ и обстоятельства передвижения’¹. В соответствии с данным признаком ГД дифференцируются следующим образом: 1) движение по твердой поверхности; 2) способ передвижения (использование / неиспользование средств передвижения

¹ Данная классификация была представлена В. Н. Климовой в лекции «Трудные случаи русской грамматики для иностранцев», прочитанной в рамках курса по повышению квалификации «Практическая методика преподавания РКИ» в Государственном институте русского языка имени А. С. Пушкина (г. Москва) в период с 21.05.2018 г. по 11.07.2018 г.

субъекта / объекта); 3) среда передвижения (земля – воздух – вода); 4) факт принуждения к передвижению.

Движение по твердой поверхности обозначают глаголы *идти – ходить, ехать – ездить, брести – бродить, бежать – бегать, ползти – ползать, вести – водить, нести – носить*. **Использование средств передвижения** предполагают действия, обозначенные глаголами *ехать – ездить, везти – возить*; действия, называемые глаголами *идти – ходить, брести – бродить, бежать – бегать, ползти – ползать, нести – носить, вести – водить*, происходят **без использования средств передвижения**. Средой передвижения могут быть: **земля** (*идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, брести – бродить, ползти – ползать*), **воздух** (*лететь – летать*), **вода** (*плыть – плавать*). Еще две семантические подгруппы представлены непереходными и переходными ГД. Непереходные ГД обозначают действие, которое осуществляется субъектом **без объекта**: *идти – ходить, бежать – бегать, брести – бродить, ползти – ползать, ехать – ездить, лететь – летать, плыть – плавать*; переходные ГД обозначают действие, которое осуществляется субъектом и предполагает **объект, принуждаемый к перемещению**: *нести – носить, вести – водить, везти – возить, катить – катать, тащить – таскать, гнать – гонять*. В данной классификации устанавливается также корреляция между непереходными и переходными ГД по признаку ‘способ передвижения субъекта / перемещения объекта’. Если непереходный ГД обозначает действие субъекта, совершаемое без средства передвижения, то в тексте рядом с таким глаголом могут быть употреблены переходные ГД, указывающие на перемещение объекта также без средства передвижения, т. е. возможными являются сочетания типа *идти и вести, идти и нести, ползти и тащить, брести и катить, бежать и гнать* и под. Если же непереходный ГД обозначает действие субъекта, который использует средство передвижения, то в тексте с таким глаголом могут быть употреблены переходные ГД, указывающие на перемещение объекта также с помощью средства передвижения, т. е. возможными являются сочетания типа *ехать и везти,*

лететь и везти, плыть и везти. Данная информация оказывается совершенно необходимой для объяснения таких ошибок в русской речи иностранцев, как *Вчера из Китая прилетел мой папа и принёс мне мои любимые книги.*

Таким образом, с методической точки зрения глаголы движения – это один из трудных случаев грамматической системы русского языка, и его преодоление иностранными учащимися в значительной степени зависит от того, насколько понятной будет информация об этих глаголах. Представленная в статье классификация ГД не отражается в учебниках по РКИ, но, на наш взгляд, вполне может быть использована преподавателем для эффективной демонстрации семантических и грамматических особенностей данных глаголов в русском языке.

Литература

1. Климова В. Н. Ресурсы портала «Образование на русском» в помощь преподавателю РКИ. – Режим доступа : <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=287>.
2. Книга о грамматике. Для преподавателей русского языка как иностранного / под ред. А. В. Величко. – СПб. : Златоуст, 2018. – 752 с.
3. Русская грамматика : в 2 т. / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Наука, 1980. – Т. I : Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 1980. – 783 с.
4. Скворцова Г. Л. Глаголы движения – без ошибок : пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный / Г. Л. Скворцова. – 6-е изд. – М. : Русский язык. Курсы, 2010. – 136 с.

Наталія Нагорна

канд. філол. наук, доцент, м. Київ

ДОКУМЕНТАЛЬНЕ І ХУДОЖНЄ В НАРАЦІЙНІЙ СТРУКТУРІ («АВТОБІОГРАФІЯ» ПИСЬМЕННИКА)

Сучасна наратологія, розвиваючи традиції філологічної науки к. XIX – XX ст., істотним чином відкоригувала ієрархію проблем і завдань, поставивши на чільне місце феномен *персонально-індивідуальної особистості*, «переформатувала» підхід до теорії нарації («теорії оповіді»), пов'язавши поняття *наративності* з комплексом питань біографічного і автобіографічного циклів. На основі міждисциплінарного підходу успішно розвиваються галузі гуманітарного знання: біографіка і біографістика, автобіографістика, документалістика [1; 7].

Незважаючи на надзвичайно широкий діапазон уживання терміна «автобіографізм», дефініція потрапила в коло інтересів термінологів, культурологів, наратологів, теоретиків літератури лише в наш час [4; 2]. Актуальними залишаються питання про визначення «статусу автобіографії», її роль «у процесі становлення усвідомленого художнього вимислу в літературі» [5], документальний модус жанру.

Ми назвали автентичні письменницькі «Автобіографії» *ексклюзивним жанром*, маючи на увазі специфічні умови їх створення і «входження» в «систему літератури». Усі письменницькі «Автобіографії» XVIII–XX ст. (автори Г. Державін, І. Гончаров, М. Некрасов, Т. Шевченко, М. Лєсков, А. Чехов, І. Франко, М. Драгоманов, О. Блок, В. Брюсов та ін.) були «виконані» на прохання, запрошення або пропозицію літературознавців, літературних критиків, редакторів журналів, укладачів біографічних, біобібліографічних, енциклопедичних видань. Така прагматична спрямованість спричинила з наукового погляду, на нашу думку, безпідставні й несправедливі сумніви у продуктивності нараційної структури «Автобіографії» письменника, її естетичного потенціалу.

Документальний і художній дискурси об'єднані в самій *генезі* автобіографічного жанру. Двотекстова нараційна структура, яка ґрунтується на синтезі фактуального (non-fiction) і фікційного / фікціонального (fiction) текстів, формувалася, починаючи з першоджерел, у літературі Київської Русі. Необхідно врахувати, що в аспекті історичної поетики жанр «автобіографії письменника» має своїх «попередників» – жанри *життя і літопису*. *Прецедентним текстом і претекстом* виступає пам'ятка XVII ст. «Житіє протопопа Аввакума, ним самим написане» – автобіографія ідеолога старообрядництва, видатного письменника. Текст «Житія» знайдено у складі створеного в Пустозерській земляній тюрмі збірного рукопису 1670-х рр., який містить літературні артефакти пустозерських в'язнів – Аввакума, Єпіфанія, Лазаря, Федора (в автографах і списках). 1861 року «Житіє» вперше було надруковано М. Тихонравовим.

Прототекстом для автобіографій Нового часу можна вважати частину «Повчання» Володимира Мономаха, відому як «розповідь Мономаха про своє життя», або «Літописець» Мономаха [3, стп. 247–252]. Це вставний текст, включений хроністом у літописну статтю *1096 р. Лаврентіївського літопису за списком 1377 року разом із трьома відносно автономними частинами (проповідь, лист до Олега Святославича, молитовне звернення) під одним заголовком – «Пооучєньє» [3, стп. 240].

Відмітною особливістю автобіографії як жанру є те, що документальне і художнє начала наративного тексту репрезентовані у процесі взаємодії, контамінації та інтерференції. У жанрах *non-fiction* (до яких належить і автобіографія) фікціональний, такий, що стосується авторського вимислу, дискурс не перешкоджає об'єктивно-суб'єктивному моделюванню «картини світу» і створенню (нарративними способами і засобами) «образу наратора» як «представника» і медіума реального автора. Головне, що «під дією фікціональності й естетичності оповідь <...> зв'язку з позалітературною дійсністю не втрачає» [6, с. 38].

Поняття «документального дискурсу» як константного показника автобіографічності набагато ширше за пов'язане з ним поняття *історичного хронотопу*, обмеженого просторово-часовими координатами.

У стислій формі *curriculum vitae* документальний дискурс представлений насамперед комплексом інформаційних даних різних рівнів: антропонімічного, темпорального (датування та інші способи зазначення часу подій), спадіального (просторового), предметного, фактологічного, соціометричного, подійного тощо. Елементами нарративізації позначений також рівень, зумовлений фактором *професійної діяльності письменника: переліки* назв часописів, альманахів, збірників, на сторінках яких друкувалися твори авторів біографій; *списки* повістей, романів, оповідань тощо, які вийшли друком; указання на відгуки літературної критики або вкрай стислий авторський коментар. Наративна тенденція в подібних випадках сильно редукована, однак навіть і такі частково «нарративізовані» документальні свідчення наділені певною

загальногуманітарною функцією і заслуговують на детальний наратологічний аналіз.

Порушення балансу документального і художнього в тексті не може сприйматися з оцінної точки зору, що, на жаль, наявне у працях, присвячених автобіографічному дискурсу і, конкретно, жанру автобіографії. Фікціональність і естетичність якоюсь мірою послаблюють дію документального фактора, але при цьому вони посилюють увагу до внутрішньої референтності різних рівнів, що сприяє цілісному уявленню персонально-індивідуальної творчої особистості письменника.

У письменницьких «Автобіографіях» дихотомія документально-історичного і художньо-літературного дискурсів є органічною і не містить бінарного протиставлення одного іншому, але вказує на загальний «стовбур», від якого відгалужуються дві «гілки», розвиваючись самовільно і водночас існуючи в нерозривній єдності, зумовленій світоглядною морально-ціннісною позицією реального автора і позицією наратора у структурі персональної гомодієгетичної нарації Ich-Erzählung.

Поглиблене вивчення теорії жанру в курсі професійної підготовки іноземних студентів – майбутніх філологів розширить їх літературознавчий кругозір, зокрема дасть змогу відрізнити жанр «автобіографії письменника» від таких споріднених жанрів, як спогади, мемуари, автобіографічна повість, щоденник.

Література

1. Валуевский А. Л. Основания биографики / А. Л. Валуевский. – К. : Наукова думка, 1993. – 110 с.
2. Болдырева Е. М. Автобиографизм и автобиография : самоконструирование и семиотизация субъекта / Е. М. Болдырева // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 242–251. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/avtobiografizm-i-avtobiografiya-samokonstruirovanie-i-semiotizatsiya-subekta>.
3. Лаврентьевская летопись // Полное собрание русских летописей. – М. : Языки русской культуры, 1997. – Т. 1. – 733 стп.
4. Медарич М. Автобиография / автобиографизм / М. Медарич // Автоинтерпретация : Сборник статей по русской литературе XII–XX вв. / под ред. А. Муратова и Л. Иезуитовой. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 1998. – С. 5–32.
5. Черноиваненко Е. М. Автобиография и история литературы / Е. М. Черноиваненко // Проблемы современного литературоведения : сб. науч. пр. – Одеса, 2002. – Вип. 1. – С. 11–28.
6. Шмид В. Нарратология. – М. : Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.

7. Ясь О. В. Біографістика [Електронний ресурс] / О. В. Ясь // Енциклопедія історії України / редкол. : В. А. Смолій та ін. ; НАН України. Інститут історії України. – К. : Наукова думка, 2003. – Т. 1. – 688 с. – Режим доступу : <http://www.history.org.ua/?termin=Biografistyka>.

Ганна Лесик

канд. пед. наук, ст. наук. сп., доцент, м. Київ

ЛЕКСИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ПІДГОТОВЧЕ ВІДДІЛЕННЯ)

Одним з актуальних завдань навчання іноземних студентів є засвоєння лексико-граматичної системи української мови, її закономірностей та вживаності словосполучень у живому мовленні. Роботу зі словами-інтернаціоналізмами в іноземній аудиторії зазвичай спрямовано на опанування пласту лексики, уже сформованої в їхній рідній мові, що значно полегшує процес сприйняття та розуміння наукових текстів, які не вимагають семантизації.

Інтернаціоналізми – це міжмовна лексика, яка зустрічається в неспоріднених мовах, має спільне джерело походження, однакове лексичне значення, близька за графічним і орфоепічним оформленням; «слова, які виражають поняття міжнародного характеру у галузі науки та техніки, політики, культури, мистецтва і функціонують у різних, насамперед неспоріднених мовах, збігаються повністю або частково» [3, с. 197]. В. Акуленко та Е. Есейнова наголошують, що інтернаціоналізми будь-якого типу з'являються в результаті «цілого комплексу складних взаємопов'язаних процесів. Сама ж категорія інтернаціональної лексики не може впливати з умовної групи запозичених слів, але не збігається вона й з іншомовними словами» [2].

У мовознавстві представлено дві протилежні думки щодо лексичної інтерференції. Так, перша група науковців (К. Яковлев, Ю. Шевельов, Л. Войцещук та ін.) вважає це явище таким, що гальмує розвиток мовної системи, а велика кількість запозичень негативно впливає на власну словотвірну систему. Друга група мовознавців (С. Семчинський, Г. Їжакевич, О. Білецький та ін.) прихильно ставиться до запозичень з інших мов,

переконана в тому, що запозичення вдосконалюють і активізують власномовні ресурси.

Джерелом запозичень упродовж останніх двох десятиліть найчастіше виступає англійська мова, що є логічним наслідком глобалізаційних світових тенденцій. Відбувається активне запозичення англіцизмів у різних сферах вживання не тільки в українську, а й інші мови. Процес мовної інтерференції (від лат. *inter* – між, взаємно та *ferens, ferentis* – який несе, переносить) – взаємодія мовних систем в умовах білінгвізму, яка виникає або під час мовних контактів, або у процесі індивідуального засвоєння нерідної мови [1] – стає не тільки проблемою існування мовних інваріантів, але й прискорює порозуміння в науковому полі. Відтак, запозичення у формі неологізмів, синонімів, антонімів, лексем уможливають розповсюдження й укорінення в мовленні цих одиниць. Найчастіше лексична інтерференція інтернаціональної лексики поєднується з фонетичною та морфологічною, при цьому кілька їх проявів можуть співіснувати одночасно (*кондуктор, метро, спорт, футбол, плюс, мінус, об'єкт, мінерал, кристал, реакція* тощо).

На початковому етапі навчання іноземної мови слід виробити у здобувачів потребу користуватися словниками та звичку з'ясовувати ступінь тотожності значення слів у рідній та іноземній мові. Різниця семантики може виявлятися у сферах уживання слова (*аналіз-розбір, каталог-покажчик, результат-підсумок*), у культурному сприйнятті (*студент, професор*) тощо.

Отже, практика вивчення української мови в іноземній аудиторії засвідчує необхідність зважати на диференціацію у групах інтернаціоналізмів та важливість вводити в обіг передусім інтернаціоналізми з повною тотожністю змісту.

Література

1. Есенова Е. Й. Запозичена та інтернаціональна лексика : теоретичні аспекти проблеми. – Режим доступу : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jsptui/bitstream/lib/8310/1> (дата звернення : 16.02.2021).
2. Інтерференція (лінгвістика). – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення : 03.02.2021).
3. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Формування іншомовної комунікативної компетенції сучасних студентів-іноземців в умовах недостатньої мотивації та українськомовного оточення потребує особливої уваги і вимагає створення відповідних матеріалів для практичних занять та самостійної роботи з української мови як іноземної. Мотивація студентів підвищується, якщо матеріал цікавий, текст автентичний, а вивчений матеріал можна відразу застосовувати за межами аудиторії як у спілкуванні з носіями української мови, так і з носіями інших мов, для яких мова навчання є мовою комунікації (наприклад, спілкування в університетському середовищі між представниками різних країн і культур).

Для студентів-іноземців, що навчаються у Києві, вже з елементарного та базового рівнів доцільно використовувати матеріал, пов'язаний з Київським метрополітемом та пересуванням у цьому громадському транспорті. Лексику та відповідні лексико-граматичні конструкції можна використовувати як під час вивчення тем, що є актуальними для щоденного спілкування, так і у процесі засвоєння соціально-культурної та офіційно-ділової сфер комунікації. Зокрема, це теми транспорту і подорожей, візитів, гостини, орієнтації у часі й просторі, місця роботи чи навчання, робочого дня, відпочинку та захоплень.

У методиці викладання іноземних мов під автентичним текстом розуміють «реальний продукт мовленнєвої діяльності носіїв мови», неадаптований для іноземців [1, с. 25–26], тобто усний чи письмовий текст, створений носіями мови для носіїв цієї мови. Тексти поділяють на автентичні неадаптовані, автентичні адаптовані та автентичні синтезовані [3, с. 204–205]. Такими текстами є схеми метрополітену, розклад руху поїздів та режим роботи станцій, правила, інструкції, оголошення у вагонах та на ескалаторі, реклама в метро, сайт метрополітену [2]. Варто наголосити, що автентичні тексти як навчальний матеріал – неадаптовані, спеціально створені (скопійовані з автентичних) чи частково адаптовані з урахуванням відповідного лексико-

граматичного матеріалу – повинні співвідноситися з рівнем вивчення української мови як іноземної, відповідати запитам студентів, містити цікаву і корисну інформацію, мати комунікативний потенціал.

Ознайомлення студентів-іноземців із цікавими фактами про історію та сучасний стан Київського метрополітену створює атмосферу позитиву і налаштовує на опрацювання матеріалу. Зокрема, варто повідомити, що станція метро «Арсенальна» – найглибша станція метро у світі, станція «Золоті ворота» входить до рейтингу найгарніших станцій світу, а її мозаїки розповідають про історію Києва, що найбільш завантаженими є станції «Вокзальна», «Лісова» та «Почайна», а станція «Майдан Незалежності» мала декілька перейменувань, і що в Київському метрополітені є станції-привиди. Цю інформацію можна доповнити маловідомими фактами, наприклад, про максимальну швидкість потягів метро або чому співробітники метрополітену носять червоні шапочки, а машиністи метро лише чоловіки, як визначають періодичність руху поїздів, чи можна курити і цілуватися в метро, чому в київському метрополітені ви не знайдете смітник. Для іноземців корисною може бути інформація про правила безпеки користування цим громадським транспортом, а також про бюро знахідок і музей метрополітену.

Першочерговою умовою засвоєння матеріалу та продукування на його основі власного висловлювання є дотекстовий етап, який включає вивчення нових слів та відповідних лексико-граматичних конструкцій. Пропонуємо передусім опрацювання такої лексики: лінії та станції метро, розклад руху поїздів (*станція, автоматичний контрольний пункт, турнікет, ескалатор, платформа, колія, обмежувальна лінія, потяг, вагон, поручні, машиніст, пасажир, тунель*); оплата проїзду (*вартість проїзду, одноразова поїздка, електронний квиток, проїзний квиток, картка, поповнення картки*); правила користування метрополітеном, поведінки на ескалаторі та безпеки пасажирів під час знаходження в метрополітені (*не бігти, не притулятися, не затримуватися, не сідати на східці; забороняється ставити речі на поручні ескалатора, заступати за жовту обмежувальну лінію*) тощо. Лексику

доцільно вводити за тематичним принципом, використовувати контекстуальну та наочну семантизації (фотографії, малюнки та схеми метрополітену). Обов'язковим є уточнення значення та правильного вживання лексем *станція*, *зупинка*, *стоянка* та *водій*, *машиніст*. Різноманітні завдання допоможуть не лише засвоїти нову лексику, але й сформуванню навички правильного вживання в українській мові дієслів руху, видів дієслова, наказового способу дієслів. Незважаючи на те, що поясненню та опрацюванню згаданого граматичного матеріалу присвячені як окремі теми в підручниках для іноземців, так і ціла низка навчально-методичних праць, досвід роботи в іноземній аудиторії свідчить, що орієнтація на необхідність вирішення реальних комунікативних завдань робить процес засвоєння набагато ефективнішим.

Автентичні аудіо- та відеотексти інформаційного характеру, зокрема голосові повідомлення (оголошення, реклама) та відео, студенти можуть слухати у метро, а також переглядати на сайті метрополітену. Так, наприклад, серія відеороликів «Київська підземка. Як це працює» (зокрема, «Оплата проїзду», «Безпека руху», «Ескалатори») [2] – лаконічні, яскраві, гарної якості та з корисною інформацією тексти – є чудовим матеріалом для розвитку навичок аудіювання української мови іноземних студентів.

Отже, під час створення матеріалів для практичних занять та самостійної роботи студентів-іноземців доцільно використовувати автентичні тексти і керуватися принципами цікавості, корисності та комунікативності. Заохочення інокомунікантів відбувається за умови формування вмінь та навичок, що задовольняють потреби спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

Література

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. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Київський метрополітен. – Режим доступу: <http://www.metro.kiev.ua/> (дата звернення: 24.02.2021).
3. Швець Г. Д. Теорія і практика навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей : монографія / Г. Д. Швець. – К. : Фенікс, 2019. – 529 с.

ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ СЛОВ С ПРЕФИКСОМ ПРЕД-

Лексические единицы, функционирующие в современном русском языке, в морфемном составе которых есть префикс ПРЕД-, составляют достаточно большую группу слов (более 340 единиц). Среди них есть общеупотребительные стилистически нейтральные лексемы (*предвидеть, предвоенный, предшествовать* и др.), а также термины (*предплечье, предсердие* и др.) и книжные лексемы. Таким образом, овладение данными наименованиями является важным условием формирования лексической и шире – языковой компетентности. А раскрытие значения таких лексем, их семантизация – это важная составляющая процесса обучения русскому языку как иностранному.

Все слова, ставшие объектом данного описания, являются производными. Семантика же производного слова, как правило, складывается из значений составляющих его морфем [1, с. 5].

Как известно, приставка ПРЕД- служит для обозначения того, что бывает раньше во времени или впереди, если речь идёт о пространстве [2, т. 3, с. 57]. Поэтому, присоединяясь к уже существующему слову, она добавляет к его значению новую сему, обозначающую предшествование во времени или в пространстве. Например: *предвесенний, предрассветный, предпоследний, предударный* и др.

Несмотря на ведущую роль приставки в образовании нового слова, важным условием успешной семантизации новообразованной единицы является знание и понимание слов, от которых образуется префиксальный дериват. В отношении подавляющего большинства лексем с приставкой ПРЕД- это условие не вызывает проблем, так как их семантизация осуществляется путём суммирования значений морфем.

Однако в ряде случаев могут возникать затруднения, связанные с тем, что слово, послужившее производящей основой, является устаревшим, не входит в активный лексический состав современного русского языка и может быть

незнакомо иностранному учащемуся. Это касается таких глаголов, как: *ректи* → *предрекать*, *знаменоватъ* → *предзнаменоватъ*, *вещать* → *предвещать*.

Устаревшим иногда оказывается лишь одно из значений производящего слова. Но именно это значение в своё время послужило базой для семантики деривата с префиксом ПРЕД-. Например: глагол *предписывать* «отдавать распоряжения» [2, т. 3, с. 368] образован от вышедшего из активного употребления семантического варианта глагола *писать* «сообщать о чём-либо в письменной форме» [2, т. 3, с. 126].

Трудности возникают и в тех случаях, когда семантическая эволюция исходной лексемы и слова с префиксом ПРЕД- различна. Тогда изменения значений приводят к тому, что семантическая связь между формально родственными словами теряется. Например: глагол *восхищать* «приводить к высшей степени удовлетворения от чего-либо» [2, т. 1, с. 218] с современной точки зрения не является основой семантики слова *предвосхищать* «делать, применять, употреблять что-либо раньше других; предугадывать» [2, т. 3, с. 364]. Отсутствует логическая связь между значениями слов *взять* и *предвзятый*, *положить* и *предположить*, *вкушать* и *предвкушать* и др.

В целом же, несмотря на указанные выше проблемные случаи, словообразовательный анализ как способ семантизации производных слов с префиксом ПРЕД- является достаточно эффективным.

Литература

1. Арбатский Д. И. Способы толкования лексического значения слова / Д. И. Арбатский // Практические занятия по современному русскому языку. – М.: Просвещение, 1985. – С. 5–7.
2. Словарь русского языка : В 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981. – 1984.

Людмила Медведева

канд. филол. наук, доцент, доцент, г. Киев

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР В РЕЦЕПТИВНОЙ И ПРОДУКТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ

Изучение любого языка предполагает овладение грамматикой в рецептивном и продуктивном аспектах. Этому способствует и само устройство грамматики, назначение которой – типизировать сходные смыслы в

повторяющихся структурах слов и высказываний. Словообразовательный механизм заключается в формализации связей между понятиями в виде связей между словами, что находит отражение в деривационных моделях со специальными маркерами, в роли которых чаще всего выступают аффиксальные форманты. Благодаря этому изучающий русский язык как иностранный быстро запоминает, например, что существительные на *-ниj(e)* образуются от соответствующих глаголов и обозначают отвлеченное действие, а существительные с суффиксом *-тель* – производителя действия. Эти знания служат и ключом к семантизации дериватов, и образцом для продуцирования подобных.

Однако грамматика русского языка, как и любого другого естественного, не так последовательна, как система правил искусственного языка. И поэтому наличие даже очень продуктивных моделей не гарантирует успех как в дешифровке, так и в попытках сконструировать слово по аналогии. Примеров тому немало, и к ним, в частности, могут быть отнесены дериваты, образованные по указанным выше моделям от таких важных в контексте изучения РКИ глаголов, как *говорить, слушать, читать, писать*.

У всех названных глаголов есть родственные существительные со значением отвлеченного действия: *говорение, слушание, чтение, писание*. Но последнее слово, хотя и фиксируется словарями как обозначающее «действие по значению глагола писать» с примерами типа *писание мемуаров*, в современном русском языке в данном смысле практически не употребляется. Поэтому встречающиеся в речи иностранцев попытки реализации модели вроде **писание слов* оказываются вне нормы. В ряду наименований видов речевой деятельности соответствующий вид называется существительным *письмо*. Следует, однако, обратить внимание на то, что и это слово не является «чистым» синтаксическим дериватом. Закрепившись в таких абстрактных значениях, как «умение писать» (*обучать письму*) и «система графических знаков для передачи речи» (*кириллические письмо*), данное существительное не

употребляется в конструкциях номинализации типа *писать диктант* → **письмо диктанта*.

Что касается других имен на *-ниj(e)*, то, пожалуй, только существительное *чтение* свободно коррелирует с предикатом *читать* в разных значениях (*читать текст, лекцию, мысли* → *чтение текста, лекции, мыслей*); существительное *слушание* уже не так частотно и универсально (*слушать лекцию, музыку, советы* → *слушание лекции, музыки, но не *слушание советов*); существительное *говорение* для номинализации конструкций не используется (*говорить громко* → не **громкое говорение, говорить правду* → не **говорение правды*).

Неоднозначно работает и модель производных с суффиксом *-тель*. Есть наименования субъекта действия *читатель, слушатель, писатель*, но нет *говоритель*, хотя такое слово и может быть сконструировано по аналогии. Традиционно отмечается фразеологичность семантики существительного *писатель*, однако следует обратить внимание и на то, что два других слова редко выступают в значениях, равных словообразовательному, как, например, в научном дискурсе о видах речевой деятельности, где субъекты соответствующих видов обозначаются как *читатель* и *слушатель*. В обычном же употреблении *читатель* – это не просто «тот, кто читает», а «тот, кто читает специально предназначенные для этого произведения»; отсюда бóльшая частность формы множественного числа (*интересы читателей, встреча с читателями*) или употребление в единственном с обобщенной семантикой (*интересы читателя*). Еще одно специализированное значение – «посетитель публичной библиотеки» (*читатель ЦНБ*). Существительное *слушатель* тоже чаще выступает в значении с «семантической добавкой»: «тот, кто слушает специально предназначенные для аудиовосприятия произведения» (*слушатели радио*); практически оторвалось от словообразовательного значение «учащийся некоторых учебных заведений» (*слушатель академии*). Таким образом, ненормативны употребления данных дериватов в контекстах типа: *студент*

*читает текст → *читатель текста или студент слушает объяснение → *слушатель объяснения.*

Неосложненное указание на лицо – конкретное или обобщенное – по его связи с действием обычно передается расчлененными конструкциями: *тот, кто читает / слушает / говорит / пишет,* или субстантивированными причастиями: *читающий / слушающий / говорящий / пишущий.*

Рассмотренный материал подтверждает значимость словообразовательного фактора для овладения грамматикой и лексикой русского языка как иностранного. В то же время непростой характер связей между деривационной и лексической семантикой производных слов требует от преподавателя соответствующих знаний и умения объяснять многие нюансы этих связей.

*Тетяна Мишакова
ст. викладач, м. Київ*

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИМИ СЛУХАЧАМИ ЗВОРОТНИХ ДІЄСЛІВ ІЗ ЧАСТКОЮ -СЯ

Під час вивчення української мови іноземними студентами на підготовчому відділенні виникає багато питань, особливо важко студенти сприймають тему вживання дієслів з часткою *-ся*. Дієслова із загальнозвороним значенням показують, що дії зосереджені, замкнені на самому діячеві. Приєднання частки *-ся* до відповідних незворотних перехідних дієслів позбавляє ці дієслова перехідності: *Хлопчик опустил руку. – Рука опустилася (сама).* Зворотні дієслова можуть позначати різні види значень:

1) рух, переміщення виконавця дії у просторі (*рухатися, плентатися, кидатися, гнатися, наближатися, повертатися, пробиватися, спускатися*). Підмет виражений іменником, який позначає істоту або неістоту;

2) зміна у стані виконавця дії, в його зовнішньому положенні (*перетворюватися, розвиватися, ламатися, змінюватися, варитися, озброюватися, роззброюватися, нагріватися, охолоджуватися, опускатися, оглядатися, обертатися, підвищуватися, заглиблюватися, прокидатися,*

руйнуватися, розчинятися, розширюватися, рватися, нагинатися, випростуватися, знижуватися, зніматися, погіршуватися, поліпшуватися, посилюватися, загострюватися, заспокоюватися, активізуватися). Підмет виражений іменником, який позначає істоту або неістоту;

3) початок, продовження, закінчення дії (*починатися, продовжуватися, закінчуватися, припинятися*). При дієсловах зворотної форми зі значенням початку дії підмет може виражати тільки неістоту;

4) значення «стати до якої-небудь роботи», що виражене дієсловами (*братися за роботу, включитися в роботу*).

Частка **-ся** може надавати деяким перехідним і неперехідним дієсловам безособового значення (*хочеться, не спиться*). Оскільки в одних іноземних мовах загальнозворотне значення дієслів виражається різноманітними засобами, в інших мовах безособових речень узагалі немає, ми не можемо говорити про безособове значення дієслів. Більшість помилок пов'язана з тим, що іноземні студенти вдаються до буквального перекладу, будують речення, спираючись на синтаксичні правила своєї рідної мови.

Дієслова з часткою **-ся** можуть виражати дії, які позначають постійні властивості виконавця дії. Ці дієслова поділяють на дві групи: а) дієслова, що позначають здатність предмета здійснювати дію (*собака кусається*); б) дієслова, що позначають здатність предмета піддаватися дії (*скло б'ється*) [1].

Важливо звернути увагу студентів на те, що в українській мові наявна низка дієслів із часткою **-ся**, які не мають співвідносних форм без **-ся** (*пишати, лінуватися, сподіватися, сміятися, піклуватися, насолоджуватися, згоджуватися, користуватися, прислухатися, трудитися, старатися, спілкуватися* та ін.), коли дія спрямована на самого себе. Крім того, у сучасній українській мові майже відсутні пасивні дієслівні форми з постфіксом **-ся** на позначення теперішнього та інших значень часу [2, с. 9].

Порівняно численну групу становлять префіксальні дієслова з часткою **-ся** та префіксами, які виражають різні значення (*розгорятися,*

наговорюватися та ін.), але звичайно подібні дієслова на заняттях із іноземними студентами розглядаються окремо.

Отже, наявність кількох груп дієслів із часткою *-ся* становить значні труднощі для засвоєння їх уживання іноземними студентами. Покращити якість знань студентів може лише систематична практична робота з цією формою дієслів.

Література

1. Гінзбург М. Д. Термінологічні проблеми вживання ся-дієслів в українських фахових текстах / М. Д. Гінзбург // Термінологічний вісник. – 2017. – Вип. 4. – С. 71–79.
2. Вихованець І. Дієслівно-іменниковий граматичний тип української мови / І. Вихованець // Українська мова. – 2012. – № 2. – С. 3–10.

Григорій Сериков

канд. філол. наук, доцент, доцент, г. Гомель

НАСТРОЙКА НА ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОТОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

Лучший в мире кинозал – это мозг,
и ты понимаешь это, когда читаешь хорошую книгу.

Ридли Скотт

Задача преподавателя РКИ – развитие у своих учащихся языковых компетенций, и, желательно (для обеих взаимодействующих сторон), как можно в более короткий срок. Основными компетенциями считаются: грамматическая, социолингвистическая, стратегическая, языкового дискурса. Приступая к обучению иностранных слушателей русскому языку, наш преподаватель, как правило, редко выясняет у своих подопечных мотивы их обучения РКИ и, тем более, не задаёт вопросов об их личном видении этого процесса и ожиданиях. Обучение языку начинается по умолчанию с той предпосылкой, что «так надо».

Тем не менее, как показала практика, весьма полезной является рефлексия слушателей на вводных занятиях по поводу их *личных* дидактических стратегий в освоении нового для них языка. При помощи современных разнообразных электронных голосовых переводчиков в виде интернет-приложений к смартфонам сегодня становится возможным полноценно пообщаться с неоднородной многоязыковой аудиторией, чтобы

выяснить широкий круг вопросов и поставить необходимые цели перед иностранными учащимися. Показательно то, что к эффективным путям овладения русским языком они относят: 1) погружение в языковую среду, 2) усвоение правил грамматики, 3) обогащение памяти лексическим запасом и фразеологией. Что касается последнего пункта, к способам достижения необходимого уровня лексической загрузки памяти иностранные слушатели всё чаще относят просмотры фильмов на русском языке, чтение новостей и объявлений на русскоязычных сайтах, живое общение с соседями по общежитию и лишь на последнем месте упоминают чтение книг (художественной русской классики и научно-популярной литературы на интересующие их темы). В связи с этим полезным для них является разъяснение необходимости подключения к ментальному лексическому потоку, которое (подключение) достигается путём чтения образцовых поучительных коротких текстов мировых мыслителей на русском языке. В качестве аргумента полезности такой практики выдвигается пример настройки на ментальный поток, применяемой современными учёными: перед написанием научных статей многие из них инстинктивно обращаются к книгам Л. Н. Толстого, Н. В. Гоголя, А. С. Пушкина и мн. др. как к «естественным источникам мозгового тонуса» [1, с. 26]. Поэтому, во-первых, донесение этой мысли до учащихся является очень важной дидактической установкой в деле успешного обогащения их личного словарного запаса. Во-вторых, одним из самых лучших источников для начинающих изучать РКИ, на наш взгляд, являются короткие поучительные притчи и афоризмы, извлечённые из книги Л. Н. Толстого «Об истине, жизни и поведении» [2].

Итак, в работе с иностранными слушателями мы обращаем внимание на эффект стимуляции участков мозга, отвечающих за работу памяти и «раскачивание» речевой деятельности посредством включения мозговых центров в гармоничный текстовый поток. Несмотря на то, что этот эффект пока не нашёл «прописку» в языке официальной науки, мы успешно им пользуемся так же, как и электрическим током, не умея, однако, до сих пор очень точно

описать сущность самого электричества. Но принципиально важным шагом в данном лингводидактическом приёме (настройке на поток) является именно *доведение* последнего до сведения слушателей подготовительного отделения, изучающих РКИ, *обсуждение* этого феномена и *принятие* его как необходимого лексиконакопительного фактора в деле успешного усвоения языка.

Литература

1. Бехтерева Н. Петровна. Магия мозга и лабиринты жизни / Наталья Бехтерева. – М. : Изд-во АСТ, 2020. – 384 [16] с.
2. Толстой Л. Об истине, жизни и поведении / Лев Толстой. – М. : Изд-во Эксмо, 2002. – 1040 с.

Світлана Литвинська

канд. філол. наук, доцент, доцент, м. Київ

Анастасія Сібрук

канд. філол. наук, доцент, доцент, м. Київ

МОВНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ВИВЧЕННЯ КЛИЧНОГО ВІДМІНКА

В умовах освітньої глобалізації питання щодо викладання української мови іноземним студентам є надзвичайно актуальним. Вивчення української мови стало необхідною умовою здобуття вищої освіти студентами-іноземцями в українських ЗВО відповідно до статті 7 Закону України «Про освіту» № 3491-д, чинного від 10.07.2017. Під час формування мовних компетентностей особливої уваги потребує вивчення кличного відмінка, оскільки він є важливим елементом милозвучності та самоідентифікації української мови. На початковій стадії опанування мовним матеріалом варто стимулювати студентів до вивчення найуживаніших лексем, щоб вони мали змогу побудувати найпростіші діалоги. Маючи необхідну комунікативну базу, здобувачі розпочинають засвоювати навчальний матеріал про основні відмінки української мови. Ця тема є складною для більшості іноземців, тому варто розпочинати з називного та кличного відмінків. Україномовні студенти вивчають цю тему, спираючись на відміни іменників. Однак для іноземних здобувачів вищої освіти цей метод не є дієвим. Тому необхідно також звернути увагу на те, яка мова є рідною для студентів. У більшості слов'янських мов

зазначена категорія вокативу збереглася: польська (*syn – syni*), болгарська (*Бог – Боже*), чеська (*Eva – Evo*), сербська (*жена – жено*), білоруська (*сын – сыне*). «Праслов'янські говори відзначалися вокативом у чотирьох відмінах. Древня основа надовгий *-a* давала форми: *жено* (після твердого приголосного) та *душе* (після м'якого), а основа на *-o*: *отче* (після твердого) та *Игорю* (після м'якого). Древня основа на *-u* відповідно: *сыну*, а на *-i*: *Господи*» [3].

Якщо іноземні студенти не є носіями слов'янських мов, то перш за все, можна разом зі студентами поставити їхні імена у кличному відмінку, а потім виокремити основні закінчення, що зустрічалися у жіночому та чоловічому родах. І тільки після цього варто запропонувати переглянути таблицю відмінкових закінчень. «Варто пам'ятати, що кожна людина має свій темп і стиль навчання: хтось краще сприймає матеріал на слух, хтось – у процесі руху (наприклад, щось записавши), хтось запам'ятовує тільки побачене. Саме тому комбінування завдань й надання достатнього часу для їхнього виконання є дуже важливим» [1, с. 37]. Після засвоєння цієї теми студентів потрібно ознайомити з основними правописними змінами. У 1990 році зафіксовано перше вживання терміна кличний відмінок замість кличної форми. Після громадського обговорення в травні 2019 року було затверджено новий Український правопис і з червня цього року рекомендовано дотримуватися його норм. За редакцією Українського правопису 2019 року, кличний відмінок вживаємо в таких випадках: 1. У звертаннях до жінок, що складаються із загальної назви та прізвища, форму кличного відмінка мають обидва іменники: *панно Вариводо*. 2. У звертаннях, утворених із двох загальних назв, форму кличного відмінка мають обидва слова: *пане офіцере*. 3. У звертаннях, що складаються із загальної назви та прізвища, форму кличного відмінка набуває загальна назва, власне ім'я може вживатися у кличному і в називному відмінку: *пане Шевченко / пане Шевченку*. 4. Імена *Олег, Ігор* у кличному відмінку мають такі форми: *Олеже / Олегу; Ігорю* [2, с. 85].

Таким чином, лише комплексний підхід до вивчення граматики дозволить іноземним студентам подолати мовні бар'єри та засвоїти відмінкову систему української мови.

Література

1. Мацюк З. Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної / З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 31–39.

2. Правопис 2019 року. Український правопис / Затверджено Українською національною комісією з питань правопису. – Режим доступу : [http://www.inmo.org.ua/assets/files/2019/Ukr.%20pravopys%20\(2019\).pdf](http://www.inmo.org.ua/assets/files/2019/Ukr.%20pravopys%20(2019).pdf).

3. Старовойт Ю. Л. Про унікальність і багатство кличного відмінка української мови (у порівнянні з вокативом інших мов) / Ю. Л. Старовойт // Вісник Донецького національного університету. – Вінниця : Вид-во Вінницького державного педагогічного університету, 2003. – Вип. 6. – С. 272–277.

Александр Остапко
ст преподаватель, г. Киев
Галина Горбань
ассистент, г. Киев
Виктория Шрайф
ст преподаватель, г. Киев

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ МНОГОЧЛЕННЫХ ГЕНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ЗАВИСИМЫМ РОДИТЕЛЬНЫМ ПАДЕЖОМ В ТЕКСТАХ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Развитие умения общения в профессиональной сфере невозможно без выработки навыка владения единицами языка, наиболее актуальными для данной сферы. Такими единицами являются, в частности, генитивные конструкции (ГК), которые представлены в научных текстах по специальности как многочленные цепочки, которые позволяют реализовать такие черты научной речи, как стремление к точности, однозначности, компрессии. Минимальная длина ГК составляет два компонента, тогда как максимальная может достигать семи и более. Например: *функция денег, возникновение кредитных отношений, распределение денежных средств общества, оформление завершения действия таможенной процедуры, моделирование современных методов планирования транспортного процесса, гарантирование действия всего механизма регулирования импорта и экспорта, обеспечение соблюдения действующего законодательства и установленного порядка перемещения товаров.*

Усвоение многочленных ГК, как показал наш опыт, представляет для иностранных студентов значительные трудности. Они заключаются в том, что родительный падеж – это единственный в системе падежей русского да и украинского языка, который обладает способностью выстраиваться в линейные многочленные цепочки, в которых каждый зависимый компонент является одновременно главным по отношению к следующему звену цепочки. Все компоненты ГК, кроме первого, имеют одну грамматическую форму, что и затрудняет их понимание иностранными учащимися. Также трудность восприятия многочленных ГК объясняется тем, что иностранцу нужно разложить многочлен на двучлены и форму родительного падежа главных компонентов соотнести с именительным падежом. Такие действия требуют дополнительных усилий, в то время как для носителя языка такой процесс происходит автоматически.

Методика работы с научным текстом должна учитывать трудности восприятия многочленных ГК и состоять в том, чтобы обучать студентов во-первых, определять границы многочлена, во-вторых, разлагать их на двучленные словосочетания и выделять в них главный компонент. Таким компонентом могут быть: 1) существительные, образованные от переходных глаголов, имеющих при себе прямые объекты, которые в именных словосочетаниях принимают форму родительного приименного (например: *распределение средств*); 2) непереходные глаголы, которые выступают в роли предикатов двусоставных предложений, трансформируясь в существительные – главные компоненты ГК, а субъекты принимают форму родительного падежа, сохраняя при этом субъектное значение (например: *возникновение кредитных отношений*); 3) главным компонентом выступают существительные, мотивированные страдательными причастиями или прилагательными со значением отвлеченного признака или свойства, требующие зависимого компонента, который выражает носителя данного признака или свойства (например: *безопасность движения*).

Чтобы повысить мотивацию студентов изучать многочленные ГК, следует разъяснить им, что значительное присутствие родительного присубстантивного в научных текстах связано с большим количеством терминологических словосочетаний. И овладев навыками распознавания и понимания значений ГК, студенты освоят один из самых продуктивных способов образования терминов, что сможет им существенно облегчить дальнейшую профессиональную деятельность.

Tetyana Savenko

Cand. Philol. Sciences, Associate Professor, Professor, Kyiv

Svitlana Grytsai

Senior Teacher, Acting Director of the Centre of International Education, Kyiv

SPEECH EXERCISES IN THE SYSTEM OF LEARNING WRITTEN SPEECH

Implementation of the principle of communication learning of a foreign language helps students think creatively about course material while encouraging them to grasp, organize, and integrate prior knowledge with new concepts. Furthermore, good communication skills are valuable assets both in and out of the classes. When teachers provide students with opportunities to organize ideas and improve their ability to articulate those ideas, they contribute to both the education and professional development of their students.

In fact, the communicative oriented learning aims to create high motivation of the study. Therefore, beginning from the first lessons it is necessary to involve students in the spoken activity mastering language they are learning.

In modern conditions, the preparatory departments of higher education institutions of Ukraine prepare students for educational programs based on (selectively) Ukrainian or English languages which, in turn, later become as working languages for further study.

Communicative oriented learning involves the selection and modulation of educational material, which would be determined by the forms and situations of communication itself, which includes socio-cultural aspects of speech behavior of

native speakers and communication needs of students [2, p. 139]. Current program documents and textbooks do not take into account the written communication needs of students; do not fully reflect the communicativeness, stages in the selection and presentation of lexical and grammatical material required for the production of written expression [2, p. 137].

One of the most difficult problems of learning is the ratio of communicative orientation and systematic presentation of language material. Real mastering a foreign language is provided by three types of language skills; language, speech and communication competences [1, p. 14]. All three types of skills are associated with consistent subordination and complication. To speak proficiency is not limited to know the language system (although it is provided by it), and know the communication does not mean only the ability to verbalize the utterances. Learning language and speech out in classes leads to a gap between the lexical and grammatical material and the really communication skills of students in the main types of speech activity. Creatively thinking problems are designed to convert students from passive to active learners who use course concepts to confront problems, gather and analyze data, prepare hypotheses, and formulate arguments. Most writing activities aim to promote the use of active creatively thinking strategies on the part of students. To best obtain this goal, focused the problems that require thorough and innovative approaches to course material. Written speech throughout the learning process largely determines the level of language competence of students, and written products have the character of speech patterns that link the entire learning process.

Generating a written expression in a foreign language is a complex, multi-level process that needs a supporting. Such supports, first of all, are language knowledge and skills, which are formed by a system of certain tasks. The role of these tasks is preparatory. At the same time, speech exercises should be the mainstays of written production to receive and to product utterances. The formation of lexical and grammatical automatisms occurs in close interaction with the development of speech

skills. Therefore, it is advisable to create a system of exercises that ensure the development of skills of written speech.

The main purpose of such exercises is to form the knowledge and skills needed to solve communication problems. The exercises should help students select and combine linguistic forms of speech depending on the situation, prepare a transfer from purely mechanical activities aimed at achieving automatic process in the learning of language forms to the creation of detailed expression in writing, associated with the proposed theme or situation. The sequence of exercises is determined by the stages of formation of speech skills: presentation of sample, imitation, consolidation, independent usage by analogy.

Among the learning exercises that provide the formation of knowledge and skills, there are speech and conditional speech exercises. Special places in the formation of skills are occupied by conditional-speech exercises, because they most accurately model the real speech communication. When designing these activities, it might be find out useful to use terms like formulate, develop, defend, appraise, criticize, judge, argue, determine, evaluate. In this case, the student's interest is focused on the ability to solve a speech problem; automatic language forms serve for students only as a meaning to perform this task. The form is learned simultaneously in the process of implementing the task. Here are some examples of types of short writing activities:

– *You study in Kyiv and friend of yours studies in Lviv. You don't know how he is going. Ask him write it in a letter. (Use the question words When, Where, What, Why).*

– *Write a letter to your friend. Note that you can not go to the cinema (theatre) today.*

In the exercise should be shown a sample of this note.

Write photo caption «Our Life in Kyiv». Below of each photos you should write where are the students. (Use phrases and words...).

The stage of formation of skills in this type of speech activity is provided by speech exercises, which are a new type in comparison with conditional-speech exercises:

– *Write: a) What do you want to do and why: b) What does want to do your brother, your sister and why.*

– *Write a greeting letter to your friend (girlfriend, teacher), congratulate them on the holiday (happy birthday).*

– *Write an application a) if you want to go to Odessa (Lviv, Dnipro) within a winter break. (Your application will be signed by the Head of the Preparatory Department); b) take examinations when the holidays are over or you are ill. (Your application will be signed by the Vice-Dean of your Faculty) etc.*

Particular attention should be paid to word order in questions and answers. To develop the skills of automatic knowledge of the structure of questions and answers at the beginning level it must be used elementary structures with a clearly defined word order. Interrogative sentences without interrogative words also require consideration in the construction and the main role is played by intonation, which emphasizes a certain semantic load. In order to correct mistakes in conversational language, students are offered exercises, games tasks, composing dialogues to describe situations.

Speech exercises are a specially organized form of communication that develops student's speech activity, they also require students to step outside the course material in order to see it more objectively, can make explanation to students that issues of writing style and structure are secondary in these activities while evidence of in-depth and thoughtful engagement with speech material is highly valued.

Thus, speech exercises can be considered as one of the means to link the gap between pre-communication and communication skills. So, in the process of teaching Ukrainian as a foreign language it is necessary to understand that the main goals for written speech exercises are to clarify thinking, explore ideas, ask questions, reflect on learning, and search for connections between theory and practice. These exercises

are not meant to refine and polish writing skills (at least, not directly). Rather, conditional-speech and speech exercises as the sequence and system of their use are a value process over product. High importance is generally attributed to interaction in language use and learning written speech in view of its central role in communication.

References

1. Gaponova S. V. Interrelated learning of speech activities in the process of learning a foreign language / S. V. Gaponova // Foreign Languages. 2009. – № 2. – P. 13–16.
2. Ushakova N. I. The concept of language training of foreigners in Ukrainian Universities / N. I. Ushakova, V. V. Dubichynsky, O. M. Troshchynska // Language teaching in higher educational institutions. – 2011. – № 19. – P. 139–146.

Тетяна Матвієнко

канд. філол. наук, доцент, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

У сучасних умовах процес глобалізації веде до розширення взаємодії різних країн, народів та їхніх культур, що здійснюється за допомогою культурних обмінів і прямих контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами, шляхом наукового співробітництва, торгівлі, туризму, освіти. Спілкування з іноземцями, з представниками інших культур входить у повсякденне життя. Все частіше заклади вищої освіти здійснюють обмін студентами, викладачі організують спільні проекти і проходять стажування за кордоном, беручи, таким чином, участь у міжкультурній комунікації та діалозі культур.

Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення кількості іноземних громадян, які бажають отримати вищу професійну освіту в українських вузах. У зв'язку з цим актуальним постає питання про мовну підготовку майбутніх іноземних фахівців, метою якої є формування загальномовної і професійної мовної та комунікативної компетенцій, що дозволяють здійснювати спілкування українською мовою в різних комунікативних ситуаціях.

Відмітимо, що першим етапом навчання для іноземних громадян є підготовчий факультет (відділення), де вони здобувають знання для

подальшого успішного навчання у ЗВО. Так, на початковому етапі навчання української мови іноземні студенти знайомляться з фонетикою мови, з класифікацією звуків, нормами вимови голосних і приголосних, різних звукосполучень, набувають артикуляційних навичок. Для успішного оволодіння мовою студентам потрібно розвивати слухо-вимовні навички, які лежать в основі формування всіх видів мовленнєвої діяльності – говоріння, читання, письма, аудіювання [1, с. 15].

Читання виступає одним із важливих видів мовленнєвої діяльності іноземних студентів. У процесі читання тексту вони намагаються повторювати звуки, букви, слова та граматику мови, запам'ятовувати написання слів, значення словосполучень. Від уміння іноземних студентів читати правильно й швидко залежать їх успіхи в навчанні, у розвитку грамотності. Завдяки читанню, іноземні студенти отримують матеріал для формування навичок і умінь у інших видах мовленнєвої діяльності.

Наступною умовою навчання іноземних студентів у ЗВО є оволодіння ними навичками письмового мовлення. Їх формування тісно пов'язане з говорінням. На початковому етапі навчання письмове мовлення має більш послідовну структуру та передбачає фіксацію усного мовлення. У практиці викладання мови іноземцям пропонується навчання на розмовній основі з опорою на діалоги. Також з метою розвитку письмового мовлення рекомендуються різні типи завдань: заміна коротких відповідей повними; вправи, які звернені до студента й передбачають повну відповідь на питання; записування студентом змісту прослуханого діалогу із заміною прямого мовлення непрямым [2, с. 16].

Таким чином, процес навчання іноземних студентів української мови як мови спеціальності відрізняється багатоаспектністю й багатогранністю. Викладачам важливо враховувати низку факторів (лінгвістичних, соціокультурологічних, етнокультурних і т. д.), щоб навчання української мови навіть на початковому етапі сприяло формуванню компетенцій, необхідних для успішної та ефективної комунікації в сфері професійної діяльності.

Література

1. Коваленко В. До питання про мовну підготовку слухачів-іноземців на підготовчих факультетах / відділеннях для іноземних громадян / В. Коваленко, В. Кревс, Н. Цісар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2015. – Вип. 11. – С. 10–18.
2. Ушакова Н. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади / Н. Ушакова, О. Тростинська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2014. – Вип. 9. – С. 12–21.

Елена Полуян

канд. філол. наук, доцент, декан, г. Гомель, Беларусь

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ РКІ

Основной целью преподавания русского языка как иностранного является формирование коммуникативных и культурных компетенций у студентов-инофонов. Иноязычное образование в современных условиях, в том числе и обучение русскому языку как иностранному в университете, должно строиться на широкой культурологической базе. Культурологический компонент обучения – равноправная и неотъемлемая часть содержания учебного комплекса наряду с грамматикой, фонетикой и лексикой. Историко-культурные и природные достопримечательности нашей страны выступают в роли дополнительного ресурса обучения РКІ. Тексты должны быть не только интересными с точки зрения сюжета, но и значимыми в лингвокультурологическом и лингвострановедческом аспектах. Небольшие по объему тексты можно читать прямо в аудитории, однако в некоторых случаях текст заранее задается на дом.

Например, для изучения студенты получают текст «Исторический центр Гомеля» и задание: прочитайте текст; значения выделенных слов смотрите в лексическом словаре (словарь есть в практическом пособии). Текст в аудитории может быть представлен преподавателем. При прочтении текста важна зрительная поддержка чтения и слушания, поэтому студенты должны следить за текстом, читаемым преподавателем. Затем начинается притекстовая и внутритекстовая работа. Студентам предлагается выполнить следующие задания.

Задание 1. Выделите в тексте крупные смысловые части и на основе этого составьте план.

Задание 2. Ответьте на следующие вопросы.

1. Назовите официальную дату образования города Гомеля.
2. Какое событие повлияло на формирование центра Гомеля?
3. Чем считали Гомель до 1772 года?
4. В соответствии с какими требованиями был разработан план застройки города?
5. Назовите композиционное ядро города.
6. Опишите Базарную площадь того времени и сравните ее с современной площадью имени В. И. Ленина.

Задание 3. Согласитесь со следующими утверждениями или возразите.

1. Гомель не помнит года своего основания.
2. Общегородской пожар имеет определенный символический смысл.
3. Главные улицы образовывали трехлучевую, веерную планировочную систему.
4. Люди ехали и шли на Базарную площадь, чтобы продать что-нибудь.
5. С северо-запада к площади примыкал собор.

Задание 4. Объясните значения слов. Определите смысловое или стилистическое различие между данными ниже словами (словосочетаниями).

Политический центр – центр окружности;

перелом эпох – перелом ноги;

архитектурный организм – организм человека;

крепость (сооружение) – крепость напитка;

композиционное ядро – ядро ореха.

Задание 5. Замените причастные обороты придаточными предложениями.

Формирование современного гомельского центра нужно связывать с очень сильным пожаром, уничтожившим в первый год XIX века старый, дорумянцевский город.

С этого времени территория, располагавшаяся непосредственно перед собором и парком, стала называться Соборной площадью.

Задание 6. Составьте предложения со следующими выражениями: *данная территория, определенный символический смысл, формирование городского центра, год основания, уникальное здание.*

Задание 7. Запишите имена числительные словами и прочитайте их: *1142 год; до 1772 года; в начале XIX века; в 1824 году.*

После работы с текстом можно рекомендовать просмотр видеоролика, а логическим завершением будет экскурсия по историческому центру Гомеля.

*Ольга Ковалюк
викладач, м. Київ*

ДЕМОНСТРАЦІЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ІНОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ КРИЗЬ ПРИЗМУ ЕТИМОЛОГІЧНИХ ВИТОКІВ

У процесі підготовки до практичних занять з української мови як іноземної викладачеві щоразу доводиться визначати оптимальну кількість мовних одиниць, яку студент може сприйняти та запам'ятати на окремих етапах навчання. У своїй сукупності такі слова утворюють цілісні лексико-семантичні поля в лексичному фонді української мови, а тому заслуговують на висвітлення власної семантичної історії з особливою увагою до етимологічних витоків. «Вивчення генезису й еволюції слів у складі гнізда як певної системної єдності в усій повноті їхніх взаємозв'язків, – пише Т. О. Черниш, – дозволяє дати уявлення про фрагмент історії мови як реальної системи, а етимологізування в контексті генетичних гнізд допомагає здійснити реконструкцію повніше й достовірніше» [3, с. 15]. Короткий екскурс в історію розвитку значень допоможе іноземним слухачам усвідомити закономірності формування та функціонування різноманітних у семантичному відношенні класів слів, що зробить процес запам'ятовування нових слів більш результативним та комфортним.

За нашими спостереженнями, студенти швидше фіксують у своїй пам'яті мовні одиниці на позначення матеріальних предметів, що не викликає здивування, адже конкретна лексика часто фігурує в побутовому спілкуванні. Залучення етимологічних розвідок допоможе репрезентувати узагальнену

схему семантичного розвитку абстрактних слів, а саме: «конкретне, матеріальне» → «абстрактне». У лінгвістичній літературі хрестоматійним вважається твердження про те, що лексичні значення з високим рівнем абстрактності виникали переважно завдяки метафоричним та метонімічним перенесенням.

Звернення до етимологічних джерел дозволило з'ясувати, що внутрішній зміст слова *боязнь* співвідноситься зі значенням «бити», лексеми *жаль* – із семантикою «колоти, жалити, біль, тортури, смерть», лінгвоодиниці *сором* – з вихідним значенням «турбота, досада, образа; мука, біль», іменника *страх* – із семантикою «ціпеніти, твердіти; загрожувати», мовної одиниці *гнів* – з давнім значенням «розпалювати, вогонь», номінатива *горе* – з етимологічним значенням «горіти», субстантива *печаль* – з конкретним значенням «пекти». Лише згодом відповідні слова почали семантизувати емоції та емоційні стани людини.

На думку О. С. Мельничука, «протиставлення синхронії і діяхронії в мовознавстві припустиме лише як умовний, штучний методичний прийом, за яким не повинен втрачатися з поля зору безперервний процес мовного розвитку» [1, с. 7]. При цьому варто пам'ятати, що «вивчаючи семантику слова чи то синхронічно, чи то діяхронічно, ми досліджуємо мікросистеми, до яких належить це слово; розглядати семантику слова відірвано від інших елементів цієї системи не можна» [2, с. 92].

Отже, демонстрація лексичного матеріалу на заняттях з української мови як іноземної має спиратися на результати наукових досліджень лексикологів, істориків мови, етимологів, що допоможе оптимізувати процес вивчення нової мови, зробить його більш комфортним та осмисленим.

Література

1. Мельничук О. С. Аспекти методології лінгвістичних досліджень / О. С. Мельничук // Мовознавство. – 1986. – № 1. – С. 3–11.
2. Ощипко І. Й. Синхронічне і діяхронічне вивчення семантики слова / І. Й. Ощипко // Методологічні питання мовознавства. – К. : Наукова думка, 1966. – С. 81–93.
3. Черниш Т. О. Слов'янська порівняльно-історична лексикологія та її завдання [Електронний ресурс] / Т. О. Черниш // Слов'янський збірник. – 2013. – Вип. 17. – С. 7–20. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/kdsm_2009_10_39 (дата звернення 30.08.2019). – Назва з екрана.

Людмила Пазюра
ст. викладач, м. Київ

АКТИВІЗАЦІЯ ВНУТРІШНЬОЇ ФОРМИ СЛОВА ПРИ ВИВЧЕННІ НОВОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ

Поняття внутрішньої форми слова входить до кола пріоритетних питань сучасної лінгвістичної науки. Вивчення цієї категорії було започатковано видатним українським мовознавцем Олександром Потебнею ще наприкінці ХІХ століття. У праці «Мысль и язык» О. О. Потебня, зокрема, зазначає: «Слово, взяте в цілому, є сукупність внутрішньої форми і звука» [2, с. 93]. Внутрішня форма – це певний образ, ознака, покладена в основу процесу називання предметів, дій, явищ тощо. Зовнішня, звукова сторона слів невід’ємна від внутрішньої: обидві вони направляють сприйняття слухача / читача.

Як зазначав М. П. Кочерган, мотиватор не завжди визначається важливістю, він може відображати і випадкову характеристику, що привернула до себе увагу. Люди виділяють певну суттєву для них на даний момент ознаку і поширюють її на весь предмет. Яку ознаку народ покладе в основу номінації, залежить і від його фантазії. Саме так відбулося з називанням української веселки (від слова *веселий*), пролісків (від слова *ліс*), з назвами птахів за кольором (*лебідь* – «білий», *синиця* – «синій», *ворона* – «вороний») [1, с. 236–237].

Хоча для носіїв мови внутрішня форма цілої низки загальноновживаних слів може бути прозорою (*лісостеп, їдальня, водосховище*), іноземні студенти потребують спеціального роз’яснення. Із часом зв’язок внутрішньої і зовнішньої форм багатьох слів втрачається, внутрішня форма стає затемненою (*серце і середина, жити і жир*) навіть для носіїв мови. Відновленню мотиваційної ознаки приділяють увагу на заняттях з історичної граматики на філологічних факультетах закладів вищої освіти.

Принцип пошуку, «оживлення» внутрішньої форми мовних одиниць видається доцільним у процесі роботи саме з іноземними студентами, оскільки дає змогу перетворити просте запам’ятовування нових слів на усвідомлене

надбудовування невідомого на вже засвоєне. Наприклад, вивчати назви місяців чи дні тижня можна шляхом пояснення їхнього змістового походження: *січень* – «мороз січе», *лютий* – тому що «злий», *березень* – «береза», *квітень* – «квітки», *понеділок* – «по/після неділі», *середа* – «середина тижня», *п'ятниця* – «п'ятий за порядком день», *неділя* – «немає діла».

Аналогічно працює й «просвітлення» внутрішньої сутності при опрацюванні студентами певних словотворчих моделей: приміром, назви приміщень *читальня*, *приймальня*, *вітальня*, утворені від дієслів *читати*, *приймати*, *вітати*.

Цікавим і доволі перспективним може бути пошук словесного мотиватора при вивченні лінгвокраїнознавства, адже, скажімо, географічні назви іноді прямо вказують на образ, покладений в основу найменування: *Біла Церква*, *Львів*, *Звенигород*, *Запоріжжя*, *Калинівка* тощо.

Варто пам'ятати, що вплив будь-якого мовлення, особливо художнього, є актуальним під час знайомства студентів з літературними творами, безпосередньо пов'язаний з гнучкістю внутрішньої форми слів, оскільки тільки так кожен читач здатен наповнити лексичну одиницю власним розумінням і суб'єктивним емоційним співпереживанням. В іншому випадку слово залишиться лише звуковою оболонкою, позбавленою відгомону в розумі й серці.

Отже, різниця в розумінні, запам'ятовуванні й відтворенні словесних одиниць напряду залежить від нетотожності сприйняття їхніх внутрішніх форм, що зумовлено різним досвідом, рівнем володіння мовою, ставленням до світу. Використання лексико-граматичних завдань, які розкривають внутрішню форму слова, сприятиме підвищенню якості засвоєння нової лексики іноземними студентами.

Література

1. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства / М. П. Кочерган. – К. : Вид. центр «Академія», 2002. – 368 с.
2. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Констатуючи нерозривність понять «мова» і «народ», «мова» і «культура», мовознавець Вільгельм фон Гумбольдт доводить, що опанувати іноземну мову неможливо, не заглибившись у культурний простір народу [1, с. 347]. Саме тому видається доцільним залучати студентів до знайомства з фразеологізованими одиницями вже на початковому етапі вивчення мови. Попри те, що проблемам фразеології, методики засвоєння фразеологізмів, критеріям відбору присвячено багато наукових праць [5, с. 213], все ж у більшості підручників з дисципліни «Українська мова як іноземна» немає фразеологічного мінімуму, який повинен засвоїти студент-іноземець. Відтак ми зосередимо свою увагу на добірці деяких українських фразеологізмів, які здатні полегшити вивчення відмінків.

Розпочнімо з тих фразеологізмів, які варто наводити, знайомлячись з орудним відмінком (відмінок № 5).

Їхати зайцем. Цей фразеологізм про безоплатний проїзд досить поширений в українському мовленні, якщо коректно переповісти його зміст, то студентам він безперечно сподобається [тут і далі – 4].

Носити воду решетом – даремно, безрезультатно робити щось. Решето, як відомо, – предмет хатнього начиння з маленькими отворами для просіювання. Отже воду в ньому не перенести, тому і вислів вказує на те, що не варто витратити час на марні справи.

Місцевий (відмінок № 6).

Як риба у воді – почуватися вільно, невимушено, добре. Студенти розуміють, що рибі у воді добре, бо це її природне середовище, так само, як і людині у сприятливих життєвих умовах.

На вербі груші – безглузда вигадка, нісенітниця. Є ще продовження: *а на осиці – кислиці*. Цей фразеологізм порушує цілу низку запитань/відповідей: де що росте?

Знахідний (відмінок № 4).

Бити байдики (справляти посиденьки) – нічого не робити, нічим не займатися; байдикувати. Тут вже без етимологічного словника не обійтися. Слово *байда* – це «колода, чурбак», «дерев'яна підставка під щось» [3, с. 278]. За іншою версією можливо, що *бити байдики* означало якийсь вид дитячої гри.

Покривати голову – одружуватися. За українським звичаєм на весіллі мати нареченого покриває голову нареченої хусткою, що символізує заміжжя дівчини. Подібні традиції зустрічаються у багатьох народів. Скажімо, голову нареченої-марокканки традиційно прикрашають квітами. Квіти, мушлі, татування із хни («мехенді») виконують роль оберегів і амулетів.

Дати гарбуза – антонім до «**покривати голову**», означає відмову дівчини від залицяння, сватання. Слово «гарбуз» запозичене з тюркських мов і буквально означає «віслучий огірок». Отже для більшості народів поняття «гарбуз» відоме. Однак не зайвим буде продемонструвати фото, пов'язати слово зі смачною українською кашею, або ж з традицією Хелловіну.

З'їсти собаку (вовка, муху) – набути великого досвіду в якійсь справі; ґрунтовно, до тонкощів вивчити що-небудь. Сам процес вважається справою дуже складною, а тому людину, яка з нею впорається, можна вважати великим майстром. Скажімо, китаєць, який вивчатиме українську «з нуля», цей вираз обов'язково зрозуміє. В іншому разі значення можна потрактувати в іронічному контексті. Мовознавці вважають, що вислів походить від прислів'я «*собаку з'їв, а хвостом подавився*». Йдеться про людину, яка майже виконала важку справу, але спіткнулася на нісенітниці, якійсь дрібниці.

Грати першу скрипку – бути головним у якій-небудь справі. Вираз виник у мові музикантів. Провідну роль в оркестрі грала перша скрипка. На занятті можна запропонувати виконати спільне завдання і пояснити значення подібного виразу: *грати свою скрипку* – тобто у якій-небудь спільній роботі виконувати окрему ділянку.

Фразеологія – окраса народної мови. У ній відбито життєвий досвід багатьох поколінь. До кожного фразеологізму можна дібрати синонімічні ряди,

антонімічні сполуки. Щоб краще запам'ятати ці сполуки, на заняттях можна запропонувати знайти відповідник рідною мовою, скласти речення чи діалоги, розіграти якусь мініісторію, задати питання один одному.

Література

1. Гумбольдт В. фон. Об изучении языков, или план систематической энциклопедии всех языков / В. фон Гумбольдт // Язык и философия культуры, пер. с нем. – М. : Прогресс, 1985. – С. 346–349.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підруч. для студ. філол. спец. ВНЗ / М. П. Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», 2006. – 463 с. – (Альма-матер).
3. Лучик В. В. Етимологічний словник топонімів України / В. В. Лучик. – К. : Академія, 2014. – 544 с.
4. Словник фразеологізмів української мови / уклад. : В. М. Білоноженко та ін. – К. : Наукова думка, 2003. – 1104 с.
5. Сціра М. Фразеологізми у навчанні української як іноземної: системність та доцільність / Марія Сціра // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2017. – Вип. 13. – С. 212–220.

Тетяна Дячук

канд. філол. наук, доцент, м. Київ

ЯВИЩЕ ОМОНІМІЇ ТА ЙОГО ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ

Різні аспекти вивчення омонімів та їх сприйняття іноземними студентами досліджували М. Фоміна, Р. Попов, Л. Рахманова, О. Микитюк. Мета цієї розвідки – привернути увагу до вивчення омонімів як особливої групи лексики, що є причиною помилок, непорозумінь у писемній та усній комунікації, особливо серед такої специфічної аудиторії, як іноземна.

Студенти-іноземці, потрапляючи в чужу для них дійсність, першою чергою, повинні засвоїти мову тієї країни, куди вони потрапили. В ієрархії мовних рівнів особливе значення має засвоєння лексичного рівня, зокрема активного словникового складу мови. Навчитися правильно вживати слова, урахувавши те, що більшість слів у мові багатозначні, – один із найважливіших компонентів змісту навчання іноземної мови.

У великих містах, особливо в Києві, поширений білінгвізм, коли комунікативні потреби водночас забезпечують дві мови: в офіційних сферах – українська, а на побутовому рівні мовою спілкування більшості краян є російська або суржик. Така ситуація, звісно, знижує мотивацію іноземців, не лише студентів, а й тих, що прибувають в Україну з іншими цілями, наприклад,

з метою працевлаштування, до вивчення української мови, адже засвоєння мови має бути продиктоване й щоденними практичними потребами.

З-поміж парадигматичних явищ, що складно засвоїти іноземним студентам, виділяються омоніми – лексичні одиниці, які в більшості випадків звучать і пишуться однаково, проте мають абсолютно відмінні значення. Омонімія – явище, притаманне мові як природно сформованій системі зі своїми законами функціонування. Традиційно виділяють омоніми лексичні, або повні та неповні. Лексичні омоніми належать до однієї частини мови й збігаються в усіх граматичних формах: *дисципліна* («твердо встановлений порядок») – *дисципліна* («галузь наукового знання, навчальний предмет»), *місяць* («одна дванадцята частина астрономічного року») – *місяць* («небесне світило»), *коса* («вид зачіски») – *коса* («вузька смуга суходолу у прибережній частині моря») – *коса* («сільськогосподарське знаряддя»).

Неповні омоніми представлені кількома типами: **омоформи** – лексичні одиниці, що збігаються в деяких граматичних формах, здебільшого належать до різних частин мови: *поле* (ім.) – *поле* (дієсл.); *три* (числ.) – *три* (від дієсл. *терти*), *мати* (ім.) – *мати* (дієсл.); **омографи** – відрізняються наголосами: *за́мок* – *замо́к*, *го́ри* – *горі́*; **омофони** – звучать однаково, але пишуться по-різному: *роман* – *Роман*, *чи не сонце* – *чи не сон це* [1].

З огляду на розповсюджене явище білінгвізму варто звернути увагу студентів на функціонування на неофіційному, розмовному рівні міжмовних, зокрема українсько-російських омонімів: укр. *неділя* («вихідний день») – рос. *неделя* («сім днів на тиждень»), укр. *луна* («відлуння») та рос. *луна* («місяць»); рос. *кров* («житло») – укр. *кров* («рідина, що циркулює по кровоносній системі»), рос. *час* («година») – укр. *час* («період»), укр. *баня* («опуклий дах у формі півкулі») – рос. *баня* («лазня») [1].

Як показує досвід, засвоєння теми «Омоніми» непросто дається іноземним студентам, хоча, звісно, таке явище має універсальний характер і притаманне не лише українській, а й усім мовам світу, у тому числі й рідним мовам студентів.

Викладачу для кращого засвоєння матеріалу студентами (щоб у подальшому студенти робили щонайменше помилок) варто не лише озвучити теоретичний матеріал, а й подати велику кількість прикладів, лексичні вправи, спрямовані на розвиток пам'яті, логіки, розумових здібностей, активізацію мислення.

Література

1. Кочерган М. П. Словарь русско-украинских межъязыковых омонимов = Словник російсько-українських міжмовних омонімів / М. П. Кочерган. – К. : «Академия», 1997. – 400 с.

Татьяна Пасечник
преподаватель, г. Київ

СЕМАНТИЗАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

При отборе фразеологического материала в учебных целях, его организации, выборе приемов большое значение в методике обучения русскому языку придается возможностям его перевода на родной язык. Гугл-переводчик, как правило, не дает корректный, правильный с точки зрения фразеологии перевод. Поэтому помощь преподавателя необходима.

Как известно, методическая типология фразеологического материала основывается на его лингвистических особенностях и трудностях овладения им. В основу методической классификации русских фразеологизмов можно положить признак семантической слитности компонентов.

Для семантизации обычно используют основные или состоящие из свободных словосочетаний толкования, как правило, передающие только денотативное значение фразеологизма (*бить баклуши* – ничего не делать, *битком набитый* – очень полный, *сломя голову* – очень быстро).

Интересные возможности семантизации дают так называемые фразеологические единства. Комментирование таких фразеологических единств опирается на раскрытие образа, живого для носителя языка, но фразеологическое значение которого может быть неожиданным для иностранного студента.

Комментирование такого типа фразеологизмов проводится по схеме: толкование фразеологизма в современном языке; разъяснение ключевого слова; объяснение прямого значения; объяснение переносного значения. В дальнейшем обучении – ситуативный диалог, тематическая беседа и как результат монологическое высказывание студента [2].

На данном этапе приходится предполагать, что выбор внутреннего образа в качестве переносной основы фразеологизма случаен. Поэтому можно представить, что носитель языка без специального объяснения не поймет содержания фразеологизма.

При классификации фразеологизмов следует учитывать степень деформированности внутреннего образа. По философии Л. Витгенштейна, важна установка: «язык – это воплощение, это формы жизни» [1].

Можно выделить три группы: первую группу составят фразеологизмы с незначительно измененным образом переводного эквивалента. Ко второй группе можно отнести фразеологизмы с прозрачной внутренней формой, в качестве их переводных эквивалентов могут выступать фразеологизмы как с близкой внутренней формой, так и сильно отличающейся: рус. *держат язык за зубами* (не болтать лишнего) – франц. *garder bouche cousue* (держат язык пришитым) в том же значении; рус. *делает большие глаза* – франц. *ouvrir de grands yeux* (открыть большие глаза) в том же значении. К третьей группе относятся русские фразеологизмы с непрозрачной внутренней формой. При семантизации таких фразеологических единиц, семантика которых связана со значением отдельных составляющих их компонентов, достаточно раскрыть значение этих компонентов, указав на их правильное употребление.

Рассмотрение семантизации фразеологических единиц помогает уточнить понятие фразеологизмов применительно к лингводидактике. Основным критерием тут является не отсутствие полного или частичного переводного эквивалента, а совокупность нескольких критериев. Также учитывается лингвострановедческий аспект – отсутствие в языке обучаемого определенных

реалій (культури, верованій, быта, історії) і відповідного їх словесного вираження.

Література

1. Витгенштейн Л. Філософські дослідження [пер. с нем.] / Л. Витгенштейн // Нове в зарубіжній лінгвістиці. – Вип. XVI. Лінгвістическа прагматика. – М. : Прогрес, 1985. – С. 79–128.

2. Проскуркіна Я. І. Научний стиль речі: учебне посібник для студентів-іноземців / Я. І. Проскуркіна, Т. Л. Цареградська; под ред. Л. Н. Корочкиної. – К. : Кафедра, 2013. – 296 с.

Наталія Удод

ст. викладач, м. Київ

ПОЄДНАННЯ ПРИГОЛОСНИХ ФОНЕМ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХ ВИМОВА

Фонетика вважається фундаментом курсу української мови для іноземців, оскільки неможливо зрозуміти ні закони писемної мови, ні орфографічні норми, не засвоївши фонетичних особливостей українського мовлення. Про важливість фонетичних занять на початковому етапі вивчення мови свідчить наявність навчальних і навчально-методичних матеріалів з фонетики (Василенко Н. В. «Збірник вправ з практичної фонетики української мови для студентів-іноземців» [1], Корженко В. Я. «Українська мова для студентів-іноземців початкового відділення (розмовно-фонетичний курс)» [4], Литвин О. Б. «Практична фонетика української мови для іноземців» [6] тощо). Фонетичним вправам приділено увагу в навчальних посібниках для іноземних студентів (Зайченко Н. Ф. «Практичний курс української мови для іноземців» [3], Лисенко Н. О. та ін. «Українська мова для іноземних студентів» [5] та ін.). Водночас, як показує практика викладання УЯІ, у підручниках та посібниках з української мови, розрахованих на іноземних студентів підготовчих факультетів ЗВО, традиційно міститься недостатньо відомостей з фонетики та орфоєпії, даються лише базові знання, переважає пасивна лексика.

Українська мова вирізняється багатством звукової й граматичної систем, але найбільше захоплює її милозвучність, її фонетичний лад. Тому викладач має приділяти увагу не лише навчанню граматики чи лексики мови, а й

формуванню фонетичних навичок у іноземних студентів: навчати правильної вимови звуків, артикуляції, інтонації та ритміки. Студент повинен розрізняти фонему за глухістю / дзвінкістю, твердістю / м'якістю; чітко вимовляти наголошені голосні; оглушувати дзвінкий [z] та дзвінкі приголосні в прийменниках і префіксах перед глухими приголосними; вимовляти африкати [дж], [дз] як один звук; усвідомлювати різницю між проривним r і z тощо.

Поєднання приголосних фонем в українській мові залежить від цілого ряду умов. Значну роль у цьому відіграє позиція приголосного у слові та морфемна структура самого слова. Наша мета – зацентувати увагу на правильній вимові слів, у яких спостерігаємо збіг двох чи трьох приголосних, котрі під час усного мовлення можуть зазнавати різного роду позиційних змін. Головну роль у цьому відіграє процес асиміляції в поєднанні приголосних різної артикуляції.

Так, у результаті регресивної асиміляції глухі приголосні у позиції перед дзвінкими вимовляються як дзвінкі: 1) у середині слова: боротьба [бород'ба], вокзал [вогзал], якби [йагби], футболка [фудболка]; 2) на межі двох слів (при швидкому темпі мовлення): хочуть знати [хочуд' знати], наш батько [наж бат'ко] [7, с. 135].

Дзвінкі приголосні перед глухими не асимілюються, а вимовляються дзвінко: [стежка], [ложка], [казка]. Але приголосний [г] зазнає впливу глухого, тому у словах *легко* [лехко], *вожкий* [вожкий], *нігті* [н'іхт'і], *кігті* [кіхт'і], *дьогтю* [д'охт'у] відбувається оглушення [г]; вимовляємо глухий [х] на місці дзвінкого [г] у позиції перед глухим приголосним. Проте в дієсловах [г] перед глухим не асимілюється: [бігти], [печречмогти] [7, с. 139].

В українській мові, для якої характерна загальна схильність до дзвінкої виразної вимови, ніколи не оглушуються дзвінкі приголосні в абсолютному кінці слова: [гриб], [Париж], [сад], [дуб], [маз'], [с'н'іг], [н'іж], [мороз], [сторож], [ге^{дз}']. Тому треба пам'ятати, що ці приголосні зберігають свою дзвінкість і, відповідно, вимовляються дзвінко [7, с. 136].

Найбільшого впливу глухих приголосних зазнають дзвінки на початку слова. На межі префікса і кореня приголосний [з] у префіксах *роз-* та *без-* частково оглушується (*роз-* – сильніше; *без-* – слабше): *розклад* [роз^склад], *безпечно* [бе^зпечно], *розказати* [росказати^с], *безправ'я* [бе^зпраўйа]. Але перед глухим [с] дзвінкий [з] у префіксах *роз-* та *без-*, як правило, зберігається: [розсипати^с], [бе^зсилий]. Ще сильніше піддається впливові глухих прийменник / префікс *з-* перед першим кореневим глухим [с]; у такій позиції він асимілюється і чується як тотожний йому глухий: *зсунути* [с:унути], *зсапати* [с:апати], *зсипати* [с:ипати], *з сином* [с:ином]. А перед першими кореневими *к*, *п*, *т*, *ф*, *х* префікс *з-* повністю реалізується у звуковий варіант [с]: *спитати*, *сказати*, *сховати*, *створити*, *сфокусувати* [2, с. 56–57].

У прийменниках *з* та *без* дзвінкий [з] перед глухим приголосним наступного слова також може частково асимілюватися: *з тобою* [с тобою], *з ким* [с ким], *без тебе* [бе^с тебе^н] і [бе^з тебе^н], *з кулі* [с^з кулі], *з холоду* [с холоду], *з саду* [с^з саду], *з хати* [с хати], *з ферми* [с^з ферми] [2, с. 57–58]. Водночас приголосні [д], [б], [ж] у кінці префіксів та прийменників зберігають властиву їм дзвінкість перед глухими: [обп'ікати], [п'ідкинути], [міжпланетний], [п'ід хатою], [об ст'іну], [між кл'ітин], [над фермою] [6, с. 18].

Оскільки кожна мова має свою неповторну звукову систему, яка становить значні труднощі під час її вивчення, мета викладача української як іноземної – навчити студентів правильно вимовляти всі звуки, інтонаційні структури й конструкції, а потім закріпити їх вживання під час читання буквосполук (складів), слів, словосполучень, речень і текстів.

Література

1. Василенко Н. Збірник вправ з практичної фонетики української мови для студентів-іноземців / Н. Василенко. – Черкаси : ЧДТУ, 2008. – 23 с.
2. Грищенко А. П. Сучасна українська літературна мова / А. П. Грищенко. – К. : Вища школа, 2002. – 439 с.
3. Зайченко Н. Ф. Практичний курс української мови для іноземців : усне мовлення / Н. Ф. Зайченко. – К. : Знання України, 2010. – 324 с.
4. Корженко В. Я. Українська мова для студентів-іноземців початкового відділення (розмовно-фонетичний курс) : навч. посіб. / В. Я. Корженко, Л. В. Горчинська. – Вінниця : ВНТУ, 2005. – 237 с.

5. Лисенко Н. О. та ін. Українська мова для іноземних студентів : навч. посіб. / Лисенко Н. О., Кривко Р. М., Світлична Є. І., Цапко Т. П. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.

6. Литвин О. Б. Практична фонетика української мови для іноземців : метод. вказівки / О. Б. Литвин. – Івано-Франківськ : ІФНТУНГ, 2011. – 35 с.

7. Чумак В. В. Українська мова як іноземна у системі кредитно-модульного навчання / В. В. Чумак. – К. : Знання, 2011. – 631 с.

Лілія Федчук

канд. філол. наук, доцент, доцент, м. Київ

ДІАЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У сучасній методиці й практиці викладання української мови як іноземної домінує комунікативно орієнтоване навчання, яке на перший план висуває завдання формування в іноземних студентів навичок говоріння, зокрема діалогічного. Система роботи з розвитку діалогічного мовлення в лінгводидактичній літературі отримала назву «діалогізація» [2, с. 4]. Мета цього дослідження – акцентувати увагу викладачів-філологів на важливості широкого впровадження в освітній процес діалогізації, з'ясувати основні принципи, ефективні методи й прийоми досягнення очікуваного результату.

Сучасна методика навчання української мови чітко окреслює діалогічні вміння, найважливішими серед яких є здатність адекватно сприймати діалогічне мовлення та вести діалог із дотриманням вимог українського мовленнєвого етикету [1, с. 106–107]. Аналіз методичної літератури з досліджуваного питання та багаторічний досвід роботи засвідчують, що ефективним процес формування діалогічного мовлення буде лише тоді, коли будуватиметься на принципах систематичності та комплексності. Принцип систематичності вимагає застосування в навчальному процесі спеціальних, комунікативно зорієнтованих завдань не епізодично, а регулярно, на кожному занятті.

Принцип комплексності передбачає планування багатоаспектної роботи, тобто врахування в системі завдань, зорієнтованих на формування діалогічних умінь, сукупності основних особливостей діалогу. Ось чому викладач перш за все сам повинен добре усвідомити комунікативно релевантні особливості

діалогу, зокрема такі: 1) діалог може складатися з діалогічних єдностей – двох чи більшої кількості реплік, тісно пов'язаних між собою за змістом; 2) виділяються такі типи діалогічних єдностей: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення; 3) за функціональним призначенням виокремлюють такі види реплік: запитання, відповідь, повідомлення, повідомлення у відповідь, додаткове повідомлення, спонукання, згода, відмова тощо; 4) кожен тип діалогічних єдностей має по кілька схем розгортання, як-от: запитання + відповідь; повідомлення + запитання + повідомлення у відповідь тощо; 5) за місцем і роллю в розгортанні діалогічної єдності репліки поділяються на стимулювальні, реагуювальні та реакційно-стимулювальні; 6) за структурою репліки можуть бути короткими (еліптичними) та розгорнутими; 7) діалог, як правило, супроводжується репліками мовленнєвого етикету (вітання, прохання, вдячності, побажання, привертання уваги, прощання тощо); 8) вихідним пунктом (стимулом) побудови діалогу є мовленнєва ситуація – опис умов, за яких здійснюється те чи інше діалогічне спілкування; 9) елементами мовленнєвої ситуації є: адресант, адресат, тема, мета та місце висловлювання. Детальний опис лінгвістичних засад формування усного діалогічного мовлення міститься в дослідженні Е. Я. Палихати [3, с. 17–120].

Усі особливості діалогічного мовлення в реальному акті спілкування перебувають у тісному взаємозв'язку, й кожному з них треба враховувати, вибудовуючи систему роботи з формування діалогічного мовлення, щоб процес діалогізації не був однобічним.

Важливу роль в організації ефективного процесу діалогізації відіграє і принцип поступового нарощування труднощів: від простіших завдань – до більш складних, від мовних – до умовно-мовленнєвих, а від них – до власне мовленнєвих.

Для методики викладання української мови в цілому, а також діалогічного мовлення зокрема велике значення має визначення раціональної системи вправ. Назвемо доцільні, на нашу думку, прийоми процесу діалогізації навчання

української мови з урахуванням принципу поступового ускладнення завдань: читання студентами діалогів та заучування їх напам'ять; питання викладача на основі виучуваної теми чи опрацьованого тексту – відповідь студента; питально-реактивна бесіда студентів на основі змісту прочитаного чи прослуханого тексту; читання діалогів за ролями та складання нових діалогів шляхом заміни окремих слів іншими; додавання або замінювання окремих реплік діалогу відповідно до зміненої ситуації спілкування; читання діалогів та складання своїх за поданим зразком; прослуховування аудіодіалогів з подальшим їх відтворенням в парах; відновлення у запропонованих діалогах пропущених реплік (стимульованих чи реактивних); завершення діалогів за поданим початком; побудова діалогів за поданою моделлю, наприклад: прохання + відмова + переконання + згода + вдячність + відповідь на вдячність; побудова діалогів за поданою моделлю з використанням запропонованих реплік; складання й розігрування діалогів за описаною ситуацією або темою (рольові ігри); озвучування знайомих мультфільмів; складання діалогів за малюнком чи серією малюнків.

Складовою частиною більшості діалогів є питально-відповідна бесіда, ось чому у ході підготовки до виконання власне діалогічних завдань особливу увагу варто звертати на вироблення у студентів умінь ставити різнотипні питання: загальні, які передбачають стверджувальну чи заперечну відповідь; альтернативні, частина яких і є відповіддю; спеціальні, які потребують розгорнутої самостійної відповіді.

Систематичне проведення на заняттях української мови як іноземної багатоаспектної роботи з навчання діалогічного мовлення, урізноманітнення комунікативно зорієнтованих вправ, суттєве збільшення їх кількості дозволить інтенсифікувати процес діалогізації, а отже дасть бажані результати.

Література

1. Галябарда Н. В. Співвідношення теорії і практики у процесі вивчення синтаксису діалогічного мовлення студентами-економістами [Електронний ресурс] / Н. В. Галябарда // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 104–108.
2. Голуб Н. Б. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи / Н. Б. Голуб // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер. «Психологія і педагогіка». – 2014. – Вип. 29. – С. 3–8.

З. Палихата Е. Я. Система навчання українського діалогічного мовлення учнів основної школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Елеонора Ярославівна Палихата. – К., 2005. – 416 с.

Алла Макаренко
преподаватель, г. Киев

ЧТЕНИЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Чтение является одним из четырех видов речевой деятельности, необходимых при изучении иностранного языка. Это рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание написанного текста. Обучение чтению как виду речевой деятельности является одной из главных проблем методики преподавания русского языка как иностранного.

В данной статье пойдет речь об учебных текстах, ориентированных на выработку определенных грамматических навыков и на развитие коммуникативных способностей студентов. При этом тексты, созданные «для грамматики», должны быть эмоционально насыщенными и информационно целостными сообщениями.

Учебный текст – это прежде всего текст, который учит. Его нужно выбрать, его нужно адаптировать, с ним нужно работать и отработать на нем можно все. Как отмечается в книге А. А. Акишиной и О. Е. Коган «Учимся учить», «если через обычные тексты провести все языковые явления, надо воспроизвести миллион фраз, а это практически невозможно. Значит, текстовый материал нужно отбирать. Есть только одно условие быстрого продвижения в языке – это изучение языка с помощью моделей, клише» [1, с. 49]. Именно модели, клише, а также изучаемый в данный момент грамматический и лексический материал должны быть представлены в учебном тексте.

На начальном этапе обучения мы имеем дело с ограниченным набором грамматических средств, который затрудняет создание «живых» учебных текстов. Тексты должны быть сюжетно законченными и небольшими по объему. Адаптация текста должна производиться с ориентацией, с одной стороны, на использование наиболее частотной, общеупотребительной лексики, с другой – на максимальную связанность с конкретной грамматической темой. На начальном

уровне студент усваивает небольшое количество грамматических моделей и слов, которые дают ему возможность использовать в речи пройденный материал. На освоение этого материала уходит обычно 2-3 месяца в зависимости от интенсивности обучения.

На базовом уровне (4-6 месяцев обучения) студенты должны владеть основными грамматическими моделями и уметь общаться на простые бытовые темы. На этот уровень владения языком выходят студенты подготовительных факультетов вузов после годового обучения.

В методике преподавания иностранных языков большое значение имеет принцип концентрического расположения материала. Тексты нужно расположить по концентрическому признаку, с одной стороны, по степени увеличения их сложности, с другой – по принципу расширения и углубления в текстах грамматического и лексического материала, пройденного ранее. «В методике РКИ считается целесообразным не одноразовое (линейное) предъявление темы (ситуации), а трехразовое. При концентрическом подходе усвоение языкового материала способствует развитию основных видов речевой деятельности (чтению, говорению, аудированию и письму)» [2, с. 24].

На каждом последующем этапе учащиеся будут повторять пройденное и встраивать в систему изученного новый учебный материал. Когда в полном объеме вводится разноплановый материал (линейный принцип введения), студенты испытывают трудности в его усвоении и теряют интерес к обучению. Кроме того, при линейном способе введения в основном развиваются пассивные виды речевой деятельности – чтение и письмо. Если же преподаватель ограничится введением темы только на одном (первом) уровне, то в дальнейшем окажется, что тема по-настоящему не усвоена.

Принцип концентрического введения материала следует соблюдать не только при общем планировании, но и при введении любого сложного материала (темы, текста). «Организация языкового материала требует соблюдения дидактического принципа системности и последовательности, который конкретизируется в четырех правилах: от простого к сложному, от легкого к

трудному, от известного к неизвестному, от близкого к далекому. Отбор текстов производится на основе принципов социальной нейтральности, а также сюжетности и увлекательности для учащихся» [3, с. 87].

Тексты, которые используем при обучении русскому языку на подготовительном отделении КНУ имени Шевченко, распределены по четырем центрам. В текстах первого и второго центров представлены лексические темы, изучаемые на начальном этапе обучения («Моя семья», «Мой друг», «Мой родной город», «Мой день», «Наша группа», «Письмо Ахмеда», «Выходной день», «Семья Вейлуна», «Мы учимся на подготовительном отделении», «Город, в котором мы живём» и т. д.).

Таким образом, коммуникативность, доступность в усвоении материала обеспечивается за счет такого подхода на ранних этапах обучения. Число выделяемых центров зависит от контингента учащихся и целей обучения. Это позволяет ввести каждую тему постепенно, не перегружая учащихся, и в конце периода обучения получить запланированный результат.

Литература

1. Акишина А. А., Коган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного / А.А.Акишина, О. Е. Коган. – М. : Русский язык. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Савченко Т. В. Методика РКИ. Обучение грамматике / Т. В. Савченко, О. В. Синева, Т. А. Шорина // Русский язык. – 2007. – № 7. – С. 20–26.
3. Чубарова О. Э. Интересный учебный текст / О. Э. Чубарова // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – М. : ЦМО МГУ, 2006. – № 6. – С. 81–90.

МОВА СПЕЦІАЛЬНОСТІ. ТЕРМІНОЛОГІЯ

Ганна Межжеріна

докт. філол. наук, професор, професор, м. Київ

ОПТИМАЛЬНА ДОВЖИНА АВІАЦІЙНОГО ТЕРМІНА

Під час опанування спеціальністю іноземні студенти Національного авіаційного університету неминуче стикаються з необхідністю перекладу навчальної і наукової літератури. Адекватному сприйняттю та засвоєнню наукової інформації значною мірою сприяє знання основ перекладознавства, розуміння природи і структури термінів, у даному випадку авіаційних. Продовжуючи серію наших публікацій з проблем перекладу англійських авіаційних термінів українською мовою, розглянемо проблему оптимальної довжини терміна в площині співвідношення англо-українських кореляцій авіаційних термінологічних словосполучень.

Стрімке збагачення, зростання й розгалуження термінологічних систем викликало в середині ХХ ст. дискусію стосовно меж та оптимальної довжини термінологічної одиниці. Виступаючи проти бездумного слідування вимозі «термін має бути коротким», В. М. Лейчик свого часу запропонував математичну формулу оптимальної довжини та ідеальної структури терміна, зазначивши, що «оптимальна <...> довжина терміна – це така його довжина, при якій враховуються реальні умови утворення термінів у певній терміносистемі <...> Говорячи про структуру терміна, слід назвати ідеальною таку структуру, при якій зв'язки між терміноелементами однозначно виражають логічні зв'язки між поняттями» [2, с. 67]. Питання оптимальної довжини терміна пов'язане з протиріччям двох тенденцій, перша з яких полягає в прагненні до компресії, друга – у прагненні до повноти та вичерпності у вираженні наукової думки. Проаналізувавши закономірності в побудові термінів, А. В. Лемов дійшов висновку про те, що «ці якості повною мірою неможливо сумістити в одному знаку, і справа термінологів, не абсолютизуючи якоїсь однієї з цих ознак, знаходити оптимальний варіант в їх гармонійній рівновазі» [4, с. 140].

Вивчаючи питання залежності обсягу пам'яті людини від кількості інформації, що припадає на одиницю тестового матеріалу, залежності довжини

повідомлення від зміни кількості символів у процесі перекодування, американський психолог Дж. Міллер у статті «The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information» (1956) спирається на положення про те, що «існує кінцевий обсяг безпосередньої пам'яті і що для більшості типів тестового матеріалу цей обсяг не перевищує 7 одиниць» [5, с. 571]. Американський лінгвіст В. Інґве довів, що правило семи символів діє в англійському синтаксисі на рівні структури речення, коли глибина речення не перевищує семи символів [1]. Спробуємо перевірити, чи поширюється правило семи символів на англійську та українську авіаційні терміносистеми.

За нашими підрахунками, в англійській та українській авіатерміносистемах двокомпонентні і трикомпонентні терміна-словосполучення становлять 80 % від загальної кількості термінів, чотирикомпонентні – 15 %. Головні відмінності в плані довжини термінів спостерігаються у вузькому секторі (5 %) багатоконпонентних термінів: в англійській авіатерміносистемі довжина багатоконпонентних термінів не перевищує п'яти одиниць, або п'яти повнозначних слів, в українській системі вона коливається в інтервалі п'ять-дев'ять компонентів. При перекладі довжина англійських термінів збільшується на два-шість компонентів: *artificially augmented flight control system* – система керування польотом з автоматикою покращення стійкості і керованості; *airborne troop* – категорія сил спеціального призначення Великої Британії, яка спеціалізується на повітряному десантуванні. Максимальна довжина англійських авіаційних термінів-словосполучень становить п'ять компонентів (*airframe plus surface departure resistance*), українських – дев'ять (*схема самолёту вертикального злету і посадки з підйомним і підйомно-маршовим двигунами*). Очевидно, що для англійської авіатерміносистеми правило максимального обсягу пам'яті становить мінус дві одиниці від «магічних» семи, тоді як для української – плюс дві одиниці до «магічних» семи. Середній показник збільшення довжини терміна-словосполучення під час перекладу становить чотири компоненти: *air*

combat capabilities – здатність літального апарата діяти проти повітряних цілей;
advanced carbon-carbon airframe – планер з композиційного матеріалу на основі вуглецю, армованого вуглецевим волокном.

Незалежно від інтенцій термінологів і спеціалістів у певній галузі науки, термінологічна система, будучи системно-структурним утворенням, має здатність до саморегулювання, у тому числі регулювання довжини термінологічних словосполучень. Безумовно, «свідомий вибір формальної структури термінів сприяє тому, що саме в сфері термінів можливо досягати оптимальності довжини і структури лексичних одиниць, вирішуючи тим самим термінознавчі завдання» [3, с. 62]. Однак ця думка відбиває ідеалізовану, на наш погляд, ситуацію, оскільки середня довжина термінологічного словосполучення залежить насамперед від організації самої мови, закономірностей її розвитку як системи. Мовні закони виявляються сильнішими за прагнення перекладачів до збереження кількості конститuentів у структурі англійського терміна.

Випадки, коли англійський авіатермін-словосполучення і його український відповідник мають однакову кількість компонентів, є нечастими: *nose boom* – носова штанга; *wet area* – паливний відсік; *Bayesian estimation method* – бейєсівський метод оцінювання; *cockpit procedures trainer* – тренажер кабінних процедур. Завдяки аналітичному складу англійської мови, однією з визначальних закономірностей формування англійської авіатерміносистеми є тенденція до максимальної компресії. У відповідній українській системі логіко-семантичні зв'язки переважають над формально-структурними, «українська авіаційна лексика тяжіє до створення багатокomпонентних термінологічних словосполучень (ТС), що передають складну внутрішню співвіднесеність галузевих понять, їхню багатоаспектність і постійну структурування» [6, с. 139].

Зазначені процеси є настільки сильними, що максимальне збільшення кількості компонентів при перекладі українською мовою англійських авіатермінів спостерігається навіть тоді, коли відбулося синтаксичне стягнення

англійського словосполучення шляхом заміни однієї з його частин на аббревіатуру: PST capability (PST є скор. від poststall) – здатність до керованого польоту на закритичних кутах атаки; VEO-wing configuration (VEO-wing є скор. від vectored-engine-overwing) – схема розташування над крилом двигуна з поворотом вектора тяги; NOTAR concept (NOTAR є скор. від no-tail rotor) – концепція струминної системи врівноваження реактивного моменту несучого гвинта і шляхового управління.

Отже, зіставлення англо-українських корелятив показало, що основні відмінності в плані довжини авіаційних термінів наявні у вузькому секторі багатокомпонентних термінів. В англійській авіатерміносистемі довжина багатокомпонентних термінів сягає п'яти одиниць (повнозначних лексем), в українській – коливається в діапазоні п'ять-дев'ять компонентів. При перекладі довжина англійських термінів збільшується на два-шість компонентів, середній показник збільшення становить чотири компоненти.

Література

1. Yngve V. H. The Depth Hypothesis / V. H. Yngve // Structure of Language and Its Mathematical Aspects: Proceedings of Symposia in Applied Mathematics (New York, 1960). – Vol. XII. – Publisher : American Mathematical Society, 1961. – P. 130–138.
2. Лейчик В. М. Оптимальная длина и оптимальная структура термина / В. М. Лейчик // Вопросы языкознания. – 1981. – № 2. – С. 63–73.
3. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
4. Лемов А. В. Об одном противоречии в построении термина / А. В. Лемов // Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. A, Řada jazykovědná. – Brno : Universita J. E. Purkyně. – 1988. – Vol. 37. – Iss. A 36. – С. 135–141.
5. Миллер Дж. Магическое число семь, плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию / Дж. Миллер // Инженерная психология : сб. статей / пер. с англ.; под ред. Д. Ю. Панова и В. П. Зинченко. – М. : Прогресс 1964. – С. 564–581.
6. Халіновська Л. А. Українська авіаційна термінологія : формування і функціонування / Л. А. Халіновська. – К. : КММ, 2017. – 240 с.

Людмила Халіновська

канд. філол. наук, наук. сп., м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЕРМІНА В СУЧАСНОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПРОСТОРИ

Стрімкий і мінливий світ сьогодення надміру насичений інформацією, її вагомою частиною є терміни, за різними відомостями – це понад 90 % нових слів. Невпинний науково-технічний розвиток постійно коригує лінгвістичну

модель світу, адже нині значну частину загальнонаціонального мовного фонду складає фахова лексика (терміни та номенклатурні назви), що належать до різних сфер науки й техніки, які, своєю чергою, є частиною світової науки.

Для глобалізованого й динамічного суспільства актуальним є наукове знання та фахова термінологія як його основа. Вона перетворилася на обов'язкову й невід'ємну складову професійної компетентності. Якість комунікації між фахівцями полягає у наявності стандартизованої та унормованої термінології, яка була б зрозумілою для усіх учасників наукового товариства. Звичайно, найзручніше послуговуватися лексемами, які мають ознаки «ідеального» терміна: системність; наявність точної дефініції; тенденція до однозначності в межах свого термінологічного поля; оптимальна довжина терміна; стилістична нейтральність; точність семантики; висока інформативність тощо [1]. З погляду творення такі слова мають бути сконструйовані на основі грецьких та латинських основ (стилістично нейтральних, семантично прозорих, зручних для міжнародної комунікації).

Сучасне потрактування терміна полягає у вивченні його з точки зору антрополінгвістики, адже ця наука «посідає одне з центральних місць під час дослідження терміносистем, оскільки лексичний склад мов і вживання певного набору термінів безпосередньо залежить від людини» [2, с. 35]. На думку С. В. Гриньова-Гриневича, основними постулатами новітнього напрямку є: характер пізнання людського знання, відбитий у кількісному зростанні та якісних змінах вживаної людиною лексики; якісні зміни у словниковому складі (загальноновживана лексика – професіоналізми – прототермін – термін); зміна історичних типів мислення людини (від донаукового (наївного) – до виробничого (заснований на спеціальних уявленнях) та сучасного (наукового) типу мислення, який оперує складними науковими теоріями та глобальними системами понять); розвиток лексики усього людства схарактеризований сталим зростанням обсягу словника; розвиток пізнання та й загалом усі знання людства вирізняються уточненням, спеціалізацією первинних загальних синкретичних значень слів шляхом збільшення лексичного матеріалу мов; і,

нарешті, автор наголошує на схожості мислення людини в різні історичні епохи з мисленням сучасної дитини, якому притаманний граничний обшир і розмитість значень слів, відсутність строгих наукових класифікацій та дефініцій [3, с. 14–15].

Отже, царина новітнього наукового дослідження терміна, на нашу думку, повинна опиратися на теорію, прагматику й практику, які передбачають вивчення природи терміна, історію виникнення, його місце в системі літературної мови, співвідношення національних та міжнародних компонентів у сучасних терміносистемах, адже термін генерує знання та досвід людства та є засобом фахової комунікації.

Література

1. Халіновська Л. Основні вимоги до терміна: прагнення до ідеалу чи реальне функціонування / Л. А. Халіновська // Термінологія документознавства та суміжних галузей знань : зб. наук. праць / Київський національний ун-т культури і мистецтв; Ін-т державного управління; за заг. ред. В. В. Бездрабко. – К. : Четверта хвиля, 2011. – Вип. 5. – С. 39–44.
2. Болховитянов И. В. Становление терминологической антропологистики и ее воздействие на исследование общих проблем перевода спортивной терминосистемы / И. В. Болховитянов // Филологические науки. Вопросы теории и практики : В 3 ч. – Ч. 2. – № 10 (40). – Тамбов : Грамота, 2014. – С. 35.
3. Гринев-Гриневиц С. В. Язык как средство изучения познания и эволюции человека (к 10-летней годовщине появления антропологистики) / С. В. Гринев-Гриневиц, Э. А. Сорокина // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика. – М., 2014. – № 5. – С. 14–15.

Ольга Косович

докт. філол. наук, професор, завідувач кафедри, м. Тернопіль

ФУНКЦІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛІЙСЬКОМОВНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

Формування єдиної наукової інфосфери в умовах сучасного мультилінгвального світу неминуче пов'язане з необхідністю сприйняття іншомовних джерел і їх подальшого перекодування рідною для суб'єкта мовою. При цьому реципієнт у процесі освоєння даних велику увагу приділяє функційній специфіці текстів цієї жанрово-стильової приналежності. Так, аналіз мовних і стилістичних особливостей іншомовного наукового дискурсу дає можливість не тільки найбільш повно перекласти представлені матеріали рідною мовою, а й точніше розкрити логічні зв'язки, які містяться в них, що також є необхідним для подальшого продукування автентичних текстів

іноземною мовою. У зв'язку з цим має значення позначити загальні особливості наукового стилю, які виділяються незалежно від приналежності академічного тексту до тієї чи іншої мовної культури.

У цілому функційні особливості англійськомовного наукового дискурсу і мовних засобів вираження логічних зв'язків можна звести до нижченаведених характеристик: 1) мовна компресія (стислість викладеного матеріалу) [2, р. 6]: використання атрибутивних словосполучень (*productivity increase, quality improvement*); заміна підрядних речень дієприкметниковими або інфінітивними конструкціями (*companies supply ingenergy*); використання фраз з прийменниками (*the first step in seeking the right solution*); використання фраз-додатків (*In four cohorts (Athens, Keio, Mayo, and Florence), investigators stated that...*); 2) формальність [1, с. 9–10]: використання нейтральної або формальної лексики (*discuss vs. talk about, examine vs. have a look at*); використання формальної граматики (безособові *there / it* як підмети); використання неозначених конструкцій замість стверджувальних (модальні дієслова *may / might*, прислівники *possibly / probably*, дієслова *seem to / appear*); використання пасивного стану як безособових конструкцій (*some restrictions should be imposed...*); 3) номінальність (тенденція до більшого вживання іменників порівняно з віддієслівними частинами мови); 4) зв'язність (лексичні та граматичні зв'язки) [3, р. 162–165]: посилення (займенники, які заміняють або вказують на інші слова або частини тексту); еліпсис (опущення слова або фрази, зрозумілих з контексту); заміщення (заміна слова або цілої фрази аналогічною за змістом мовною одиницею); сполучникове з'єднання (сполучники служать не тільки для зв'язку підрядного речення з головним, але і вказують на тип зв'язку); лексична зв'язаність (використання синонімів і близьких за значенням слів, а також узагальнення і конкретизація); об'єктивність (безособова манера викладу матеріалу) [1, с. 11]; хеджування (пом'якшення відповіді, приховане вираження авторської думки) за допомогою: модальних дієслів, що виражають ймовірність, дозвіл, здатність (*can, might*), необхідність, повинність (*had better, have to, ought to*), волю (*would, shall*);

прислівників, що виражають визначеність (*certainly, infact*), ймовірність (*apparently, perhaps, possibly*), ставлення (*amazingly, surprisingly*), підхід (*according to, generally, typically*); вказівників множини (*all, most, many, some, certain*); складних речень з використанням дієслів, які виражають відношення (*It appears that, It might be suggested that...*), прикметників, що виражають відношення (*It may be possible to obtain...*), іменників, які виражають відношення (*It could be the case that...*); 5) обмежена експресивність [1, с. 11–13]: емоційно-експресивні прикметники (*outstanding*); форми найвищого ступеня порівняння прикметників (*the most interesting thing*); вступне слово, прислівники, підсилювальні й обмежувальні частки, дискурсивні маркери (*highly, entirely, significantly, relatively*); «проблемні» питання, що привертають увагу читача (*What can be done in this case?*).

Вищенаведені особливості свідчать про те, що англійськомовний науковий дискурс характеризується низкою функційних характеристик, які властиві всім академічним текстам незалежно від їх мовної приналежності.

Література

1. Поспелова Г. Б. Характеристики научного стиля в англійском языке / Г. Б. Поспелова // Иностранные языки: теория и практика. – М. : Изд-во «ООО ТЕЗАУРУС», 2012. – № 2 (15). – С. 8–14.
2. Biber D., Gray B. Challenging stereotypes about academic writing: Complexity, elaboration, explicitness / D. Biber, B. Gray // Journal of English for Academic Purposes. – 2010. – №9. – P. 2–20.
3. Halliday M. A. K., Hasan R. Cohesion in English / M. A. K. Halliday, R. Hasan. – London : Longman, 1976. – 356 p.

Ігор Загороднюк

канд. біол. наук, доцент, ст. наук. сп., м. Київ

ЗООЛЕКСЕМИ В СИСТЕМІ ВІЗИТНИХ КАРТОК УКРАЇНИ

Тварини є вкрай важливими об'єктами у формуванні української мовної картини світу, досить згадати такі тотемні родовиди, як свиня, віл, коза, кінь [3; 4; 5]. Фіксуючи об'єкти природи, що несуть важливу інформацію – фольклорну, господарську, економічну тощо, зоолексеми становлять одну з найбільш пам'ятних частин словникового складу мови. Такі номени мають виразне емоційне забарвлення, слугують основами прізвищ та прізвиस्क, широко використовуються на позначення тотемних тварин, персонажів епосів і

казок, раритетів природи, мисливських трофеїв, об'єктів, зображених на гербах, монетах, різного роду символах, зокрема маскотах – символах, обраних для асоціативного позначення продуктів або проєктів (наприклад, панда як символ Фонду Дикої Природи, пінгвін як символ Linux) [1; 2]. Як зазначають філологи, розгалужена система способів номінації, функціонального призначення лексем, зв'язків між словом і об'єктом відбилася в наявності значної кількості відповідних термінологічних одиниць: зоолексема, зооморфізм, зооморфний фразеологізм, зооморфна метафора, зоометафора, зоосемізм [4; 5].

Спробуємо окреслити коло знакових зоолексем, визначити область потенційного використання цих назв та зображень відповідних тварин в українській символіці. Матеріалом слугують назви представників класу ссавців (Mammalia), що входять до складу диких або тих свійських тварин, які можуть перебувати у природних умовах (на випасі тощо). У біогеографічному обсязі найрепрезентативнішими є види тварин лісостепу і великих річкових долин, а частково і представники фауни Степу, Полісся, Криму і Карпат.

Зоолексеми можуть бути використані у процесі підготовки навчальних матеріалів для іноземних студентів, насамперед при описі історії України, традицій, вірувань, пісень, казок, легенд, а також сучасного стану фауни й особливостей природних комплексів. Визначною є роль таких назв як асоціативних, що сприяють збагаченню мовних образів, розширенню художнього мислення та галузей використання словникового запасу.

Нижче наведено огляд характеристичних зоолексем, згрупованих у три групи: «Свійські тварини», «Синантропи», «Мисливські та інші дикі звірі».

І. Свійські тварини. Ця група зоолексем представлена назвами найбільш відомих звірів, які пов'язані з давнім побутом і давніми поняттями господарського добробуту і сталості переважно або тільки сільських (тобто первинних) поселень: *баран, бик, вівця, віл, кінь, кіт, коза, корова, пес, свиня*. Ідеться про тварин так званої «корисної» групи, від існування, наявності, здоров'я, приросту поголів'я або біомаси яких залежав добробут кожної родини. Перелік високочастотних зоолексем, які варто включати в курс мовної

підготовки іноземних студентів, може бути дещо відмінним у технічних та гуманітарних навчальних закладах.

При виборі титульних назв, що використовуються у списках фауни, інколи постає питання (а часом і тривалі суперечки) про правильність використання того чи іншого слова як єдиної родової чи видової назви: наприклад, *бик* чи *корова*, *коза* чи *козел*, *баран* чи *вівця*. Загальною тенденцією в зоології є фіксація назв чоловічої статі як основних [1]. Складності виникають при доборі назв свійських чи диких форм одного й того ж виду (*бик* vs *тур*, *свиня* vs *кабан*). У курсі викладання природничих дисциплін важливо дотримуватися суто наукового, «зоологічного» підходу, тоді як під час мовної підготовки іноземних студентів акцент робиться на використанні форм чоловічого і жіночого роду (*козел* – *коза*, *бик* – *корова*). Звертається увага на стилістично забарвлені слова: наприклад, зоолексема *пес* уживається переважно щодо молодих, старих і добрих тварин, тоді як лексема *собака* позначає частіше злих або здичавілих представників цього роду.

Важливими господарськими властивостями свійських тварин є помічна сила (тяглові та в'ючні тварини, охорона садіб, лов мишей тощо), їжа (як джерело білка і жирів), корисні деривати (шкіра, роги, шерсть, жир тощо). Зазначені властивості нерідко лежать в основі найменування свійських тварин, дають цінний матеріал для вивчення мови, культури і традицій народу, поглиблюють знання про фауну України.

II. Синантропи. Група включає види, які здавна відомі людині як супутня фауна, і представлена назвами тварин, що поселяються біля людини в людських (переважно господарських) оселях або формують стійкі поселення в суміжних з людськими оселями місцезнаходженнях: *вивірка*, *вовчок*, *їжак*, *кажан*, *ласка*, *лилик*, *миша*, *пацюк*, *тхір*, *хом'як*. Оскільки загалом ці тварини толерантні до присутності людини та свійських тварин, людина має з ними найчастіші контакти. Але такі контакти фактично ніколи не розглядаються крізь призму господарських властивостей. Тому й зазначені види тварин почасти не мають прямого господарського значення, хоча практика

господарювання поділила їх на «корисних» і «шкідливих». Останні два поняття – суто економічні, які виміряють прибутками або збитками в господарській діяльності. Поділ тварин на «корисних» і «шкідливих» можна використовувати при доборі зооназв для знайомства з місцевою фауною.

Як в епосах та казках, так і в реальній практиці господарювання увага до «корисних» тварин-синантропів виражається у сприянні їхньому існуванню, створенні штучних сховищ, підгодівлі, тоді як «шкідливих» синантропів усіляко відваджують від осель, садиб і господарств.

III. Мисливські та інші дикі звірі. До цієї групи входять назви тварин, які добре відомі не лише природокористувачам, але й загалу, оскільки такі види тварин є типовими для природних екосистем, їх можна спостерігати, вони пізнавані, їх наявність може бути (або історично була) важливим фактором існування людей. Зокрема, такі тварини були об'єктами промислу, джерелом фобій або й небезпеки. Такі тварини в нормі не є синантропами чи свійськими. Проте нерідко вони стають об'єктами утримання в неволі, зокрема у звіринцях і зоологічних парках; саме тут з ними найчастіше мають контакти громадяни і гості країни.

До десятки найбільш поширених зоолексем цієї групи входять *бабак, бобер, ведмідь, вовк, заєць, кріт, куна, лис, олень, ховрах*. Завдяки тому, що ці види добре відомі в різних регіонах, у мові сформувалися ряди семантичних синонімів: *вовк – вовцюра – сірий – сіроманець, заєць – косий – русак, кріт – кертиця, куна – куниця – білодушка, лис – лисиця, олень – волинь, ховрах – оврашок – єврашка*. Особливості місцевої фауни знаходять вияв у функціонуванні зоолексем у складі порівняльних зворотів: *злий як вовк, хитрий як лис, швидкий як олень, тремтить як заєць* тощо.

Важливо не лише окреслити коло знакових видів, але й назвати можливі галузі застосування їхніх назв і використання їхніх зображень у символіці. Мовна підготовка майбутніх природничиків (а також філологів) передбачає знайомство з усіма назвами тварин, але в технічному навчальному закладі цей перелік має бути відкоригований з урахуванням поширення видів і, відповідно,

частоти вживання зоолексем. Власне, це і запропоновано у трьох представлених вище переліках. Навчальна лексика буде варіюватися залежно від спеціалізації, що визначатиме переважну увагу до одного з поданих вище списків, у тому числі для природничих, технічних або гуманітарних навчальних закладів.

З огляду на освітнянські задачі і потреби ознайомлення іноземних студентів з історією, культурою і природою України можна розрізнити три основні напрямки застосування назв видів-символів:

1) освітнянські виміри і соціалізація: • знання епосу і народних героїв, • знання приказок і усталених виразів, • знання місцевої природи і видів-символів;

2) об'єктні маскоти: • гасла дослідних чи освітніх проєктів, • символіка у позначенні місць чи об'єктів (топоніми, девайси), • символічні назви окремих професійних деталей;

3) соціальна організація і просторові виміри: • назви творчих колективів, спортивних команд, • назви винаходів тощо, • прізвиська друзів, відомих людей.

Отже, зоолексеми містять цінну інформацію про тваринний світ, географію, світогляд українського народу і відіграють важливу роль у мовній підготовці іноземних студентів.

Література

1. Загороднюк І. Мисливська теріофауна України : видовий склад і вернакулярні назви / І. Загороднюк, І. Дикий // Вісник Львівського університету. Сер. біологічна. – 2012. – Вип. 58. – С. 21–44. – Режим доступу : <https://bit.ly/3136Rii>.
2. Загороднюк І. Монети України із зображеннями ссавців / І. Загороднюк // *Theriologia Ukrainica*. – 2019. – Том 18. – С. 141–150. – Режим доступу : <http://doi.org/10.15407/pts2019.17.141>.
3. Куйбіда В. В. Становлення, еволюція міфофауни та її взаємозв'язки із зоологічною термінологією / В. В. Куйбіда // *Історія науки і біографістика* [Електронне видання]. – 2012. – № 3. – Режим доступу : <http://inb.dnsgb.com.ua/2012-3/index.html>.
4. Кривенко Г. Л. Зоосемізми в англійській та українській мовах : семантико-когнітивний і функціонально-прагматичний аспекти : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17 / Ганна Леонідівна Кривенко. – К., 2006. – 20 с.
5. Міхєєва Т. Символічне значення зооморфізмів цап, козел, коза в українській мовній картині світу / Т. Міхєєва // *Науковий вісник Чернівецького університету. Романо-слов'янський дискурс*. – 2018. – Вип. 807. – С. 47–52.

СЛОВ'ЯНСЬКІ NOMINA PISCANTUR І ПРАМОВНА ДІАЛЕКТОЛОГІЯ

При підготовці магістерських робіт іноземними студентами-філологами ускладнюючим фактором вважаємо певне утруднення їхнього самостійного лінгвістичного мислення, коли дипломник не завжди може подолати мовознавчу «наївність», щоб усвідомити не лише всю глибину мови як сьогоденного явища, але й як історично зумовленої, рухливої системи. Для нівелювання цієї перешкоди на етапі підготовки кваліфікаційних робіт завданням керівника є розширення лінгвістичного світогляду майбутнього фахівця, зокрема через ознайомлення його з прамовними чинниками, що сформували аналізовані ним лексичні та граматичні факти. Саме такий підхід лежить у руслі актуальних на сьогодні психолого-педагогічних та власне методичних проблем.

У статті зосереджено увагу на прамовних витоках термінології рибальства – одного з найдавніших промислів праслов'ян. У фокусі дослідження постала риболовецька лексика найархаїчніших діалектних зон terra Slavia – на цей час розріджених, напівлатентних, латерально-острівних. Ці розкидані по закутках слов'янського світу залишки цілісного лексичного масиву (т. зв. праслов'янські діалектизми) є живими свідченнями діалектних станів прамови.

Численні діалектизми на позначення рибалок, як і будь-які найменування діяча, вмотивовано словами відповідної дії. Так, суттєві елементи семантичної структури дієслова праслов. *loviti – «переміщення», «вплив», «присвоєння» – зумовили його значну словотвірну активність, зокрема, в утворенні девербатива праслов. діал. *lověja. Аналізований діалектизм відбився у російській мові як діал. *ловея*, чол. та жін. р. «той, хто промишляє ловом птахів, звірів, риби» (арханг., олонецьк.). Про більш значний ареал його давнього поширення свідчать похідні російськ. діал. *ловейка*, чол. та жін. р. «рибалка» (арханг.),

білор. *Лавейка*, особове ім'я [8, т. XVI, с. 111–113; 2, т. II, с. 675; 3, т. III, с. 277–278; 1, с. 240; 5, т. 17, с. 99–100].

Наслідком девербативних процесів у структурі праслов. **ęti* є утворення назви рибальської дії праслов. **ętva* – розширення супінної основи **ętu*. Його зафіксовано у російській мові як діал. *ятва* «взяття; лов, ловитва» (новгород., волог.) [8, т. VI, с. 72; 2, т. IV, с. 1586; 7, т. IV, с. 567].

З відносно численного етимологічного гнізда виключно російським залишилося праслов. **lovuxa* / **lovuša* з актуалізованим елементом значення «знаряддя дії»: російськ. діал. *ловуха* «сітка, мережа, сільці; пастка» (рязан.), «рибальське знаряддя – морда» (перм.), *ловуша* «пастка» (томськ.) [5, т. 17, с. 102].

Дериватом дієслова праслов. **motati* за участю суфікса *-or-* також став іменник групи «рибальське знаряддя» праслов. **motorъ*, що зберігся як російськ. діал. *мотор, матор* «кілок, палиця, що використовуються в рибальських знаряддях» (олон., калін., новгород.). У білоруській мові їм відповідають діал. *мотар* «спеціальна палиця, якою заганяли рибу до сітки і керували човном» (гродн.). Суттєвими для визнання праслов'янської давнини цих діалектизмів є похідні прізвища: у староросійській мові *Моторовъ* (селянин, 1495 р.), *Моторов* Петро (селянин, 1564 р.) (олон.), у старобілоруській *Моторовичъ* (мінський міщанин) та в сучасній білоруській мові *Матор, Матораў*. На користь того, що наведені ізоглоси сягають праслов'янської доби, свідчать також мотивовані праслов. **motorъ* укр. *моторун* «діяльна, спритна людина» та білор. *моторок* «шнурок, яким зав'язують штани». Тут також доречно нагадати литов. *matãras* «веретено, самопрядка для мотузків», *mataruot* «мотати» [8, т. XX, с. 51–52; 9, т. 7, с. 73].

Два елементи значення праслов. **libiti* «збирати, надбирати, знімати» – «присвоєння» та «поверхнева дія» – втілилися у віддієслівному імені на *-dlo* *pomen instrumenti* праслов. **libidlo* «м'ясна приманка». Воно увійшло до російсько-білоруської ізоглоси як праслов'янський діалектизм: російськ. діал. *либило* «м'ясна приманка, на яку ловлять раків» (смол.), «приманка в сіточці

для лову раків» (смол.), білор. *либило*, сер. р. «приманка для лову раків» (Бихів, могильов.), *лібіла*, сер. р. «приладдя для лову раків» (півн.-зах.) [8, т. XV, с. 71–72; 4, с. 268; 9, т. 5, с. 35].

Праслов'янський діалектизм дієслово *mititi(ŝe) і тотожні праслов. *mitusiti(ŝe), *mitusati ŝe лягли в основу праслов. *mъть «результат дії», що відбилося в староросійськ. діал. *меть* «зв'язка копченої риби» (Псков. 1587 р.; Моск. 1594 р.). Похідними від цього давнього рідкісного слова вважають російськ. діал. *мтина* «зв'язка риби, що складається з 12 судаків» (волзьк.), *имтать* «заганяти рибу *імталом* у розставлену мережу» (псков.), *мтало* «довга жердина з порожньою металевою кінцівкою, ударами якої по воді рибалка заганяє в сітку рибу» (псков.). Джерела цього девербатива тлумачаться по-різному. О. М. Трубачов вважає індоєвроп. *mei-«зв'язувати» достатньо обґрунтованим для пояснення етимології праслов. *mъть і пропонує як вихідну ознаку для його утворення ідею зміни, чергування рухів, закладену в семантиці саме праслов. *mititi. Давнє значення «зміна рухів», «рухатися з боку в бік, вгору – вниз» лежить в основі позначення реалій та понять рибальства: одним рухом довгої жердини заганяють певну кількість риби до сітки, а потім зв'язують [8, т. XXI, с. 175–176; 5, т. 18, с. 328; 5, т. 12, с. 198; 6, т. 9, с. 121].

Щодо походження локативної назви праслов. *jat(ъ)va / *jat(ъ)vo існує думка про його спорідненість із дієсловом руху праслов. *jati, а точніше – про безпосереднє походження з супінної форми на *-tu-* *jatu. До цього ж словотвірного гнізда М. Фасмер, О. М. Трубачов відносять праслов. *jata / *jato, а також етимологічно тотожну форму балт *jativ-inga-s, що лежить в основі імені ятвягів. Ареал поширення девербатива *jat(ъ)va / *jat(ъ)vo обмежений північними та східними областями Росії: російськ. діал. *ятва* «скупчення риби під водою» (волог., 1898 р.), *ятво*, сер. р. «велика кількість риби в неводі» (волог.), *ятов* «ямкувате місце в річці» (оренбурзьк.), *ятовь*, чол. і жін р. *ятовье*, сер. р. «місце лігвища червоної риби в річці» (урал.) [8, т. VIII, с. 183; 2, т. IV, с. 1586; 7, т. IV, с. 567].

Семантико-словотвірний аналіз праслов'янських діалектизмів – *nomina piscantur* дозволяє визначати їх як переважно конкретні назви рибалок, їхніх дій, знарядь та об'єктів лову, що походять від дієслів фізичної дії (переміщення, коливання та присвоєння). Їхнє зосередження в сучасних північних та північно-східних російських діалектах та наявність білоруських і подекуди українських та балтійських корелятивів дозволяє дослідникові перейти від емпіричних лінгвогеографічних даних до їхнього інтерпретаційного аналізу та теоретичного осмислення.

Література

1. Бірыла М. В. Беларуская антрапанімія. 1–3 / Мікалай Васільевіч Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1966–1982. – 328 с.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. / Владимир Иванович Даль. – СПб.; М., 1880 (перевид. фотоспособом. – М. : Русский язык, 1981).
3. Етимологічний словник української мови: в 7 т. / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Наук. думка, 1982–2012. – Т. 1–6.
4. Носович И. И. Словарь белорусского наречия / Иван Иванович Носович. – СПб. : ОРЯС Имп. АН, 1870. – 756 с.
5. Словарь русских народных говоров / под ред. Ф. П. Филина и Ф. П. Сороколетова. – Л.; СПб. : Наука, 1961–2010. – Вып. 1–42.
6. Словарь русского языка XI–XVII вв. / ред. Г. А. Богатова, В. Б. Крысько. – М. : Наука, 1975–2008. – Вып. 1–28.
7. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / Макс Фасмер; пер. с нем. О. Н. Трубачева. – М. : Прогресс, 1986–1987.
8. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд / под. ред. О. Н. Трубачева, А. Ф. Журавлева. – Вып. 1–37. – М. : Наука, ИРЯ РАН, 1974–2011.
9. Этымалагічны слоўнік беларускай мовы / рэд. Г. А. Цыхун / Нацыянальная акадэмія навук Беларусі, Інстытут мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : Акадэмія навук БССР; Беларуская навука, 1978–2006. – Т. 1–11.

Лариса Калашнікова

канд. біол. наук, доцент, доцент, м. Київ

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ

Інтеграція України в європейський освітній простір залучає в Україну велику кількість іноземних громадян, які бажають отримати вищу освіту. Рівень вищої освіти України є конкурентно спроможним, але має меншу вартість у порівнянні з європейськими країнами [2; 5]. Такі умови є привабливими для іноземних громадян. У свою чергу, збільшення кількості іноземців у вищих навчальних закладах України спонукає до пошуку нових та вдосконалення вживаних методологічних підходів у навчанні даної категорії студентів [7].

Вивчення дисципліни «Біологія» на підготовчому відділенні відбувається, коли іноземні студенти ще не мають необхідного словникового запасу і відповідних граматичних навичок, що створює об'єктивні труднощі при вивченні дисципліни. Іноземцям необхідно засвоїти величезну кількість незнайомих лексичних одиниць, які до того ж мають складну вимову. Отже, необхідно мінімізувати навчальний матеріал і застосовувати такі методи, які давали б можливість іноземним студентам за короткий час засвоїти програмний матеріал і активізувати свою комунікативну діяльність. Для максимальної інтенсифікації навчального процесу необхідно використовувати всі можливі засоби впливу на розумову та пізнавальну діяльність слухачів. Такими засобами може бути використання максимальної кількості ілюстративного матеріалу і комунікативно-когнітивного підходу з мультимедійним супроводом, що дозволяє розширювати можливості навчання та організувати самостійну роботу студентів [1; 3].

Основним принципом навчання іноземних студентів є комплексний підхід до вивчення матеріалу, тому основними методами навчання є усна і письмова робота з новим матеріалом, його наочність, простота сприйняття. Але традиційні методи навчання, такі як усне опитування студентів, поточний контроль і відповідь біля дошки, є ефективними і цілеспрямованими. Це допомагає учням у логічній послідовності викладу матеріалу і розвиває мовні навички. У кінці кожного пройденого розділу біології необхідно проводити підсумкове заняття [3].

Тому на початковому етапі навчання біології, коли студент ще не засвоїв необхідної термінології, треба використовувати такі прийоми навчання, як повторення термінів, правил за викладачем або знаходження відповідей на питання в тексті і формулювання самостійних відповідей, або переказ вивченого матеріалу. На наступному етапі важливо виробити вміння самостійно викладати матеріал, підкріплюючи відповіді наочними матеріалами [3; 4].

Заняття з біології на початковому етапі необхідно проводити з опорою на текстовий супровід. Текст на початкових етапах навчання іноземних студентів забезпечує термінологічною базою та є головним засобом засвоєння навчального матеріалу. З іншого боку, читання і робота над текстом за темою заняття є головним засобом розвитку мовного спілкування. Робота над текстом дозволяє розуміти інформаційну складову дисципліни, вчить виділяти головну думку і робити висновки. Для правильної роботи з навчальними матеріалами велике значення має ведення студентами словника за фахом. При веденні термінологічних словників, студент повинен систематично записувати нові слова, терміни і словосполучення, необхідні для кожного заняття або теми. Обов'язковим є переклад на рідну мову студента. Важливість такого словника полягає в тому, що він містить тільки необхідну кількість слів з біології, що дуже полегшує роботу студента при роботі з текстом [6].

На початковому етапі навчання, коли словниковий запас іноземних слухачів ще дуже малий, тексти повинні бути невеликими за обсягом і простими для розуміння. Вимоги до якості читання і осмислення тексту повинні пред'являтися поетапно, відповідно до рівня знань студентів [3; 6]. Читати матеріал необхідно вголос. Це дає можливість контролювати правильність вимови студентами нової лексики, а також розвиває вміння чути самого себе та інших співрозмовників, розпізнавати помилки як свої, так і інших студентів. Після читання тексту, важливим етапом в засвоєнні матеріалу є обговорення прочитаного та відповіді на поставлені питання. Для цього студентам необхідно навчитися узагальнювати матеріал, знати та пам'ятати лексичні одиниці та спеціальну термінологію. Таким чином, для вивчення біологічного тексту іноземний студент повинен спочатку прослухати як вимовляється зміст тексту. Потім студент самостійно читає текст. Наступним етапом роботи з текстом йде осмислення прочитаної інформації, її обговорення і відповіді на питання до тексту.

Необхідно приділяти велику увагу виробленню в іноземних студентів навичок писемного мовлення. Уміння записувати почуту інформацію необхідно

для подальшого конспектування лекцій. Тому в процесі пояснення нового матеріалу необхідно робити нескладні записи на дошці, щоб студенти могли їх переписати в зошит [3; 6].

Не менш важливим для навчання іноземних студентів є систематичний контроль домашньої роботи з її оцінкою [4; 6]. Він забезпечує високий рівень засвоєння предмета і стимулює навчальну активність студента.

Отже, можна зробити висновок про те, що під час викладання дисципліни «Біологія» на підготовчих відділеннях для іноземних громадян необхідно використовувати комплексний підхід до вивчення матеріалу. Обов'язковими компонентами занять з дисципліни біологія є стимулювання усного мовлення, письмові відповіді на поставлені запитання, візуальне закріплення матеріалу за допомогою наочних засобів, запис слів нової теми в словник, читання та осмислення спеціалізованих текстів, письмове закріплення термінів.

Література

1. Деякі сучасні проблеми навчання студентів-іноземців у мультикультурному просторі / С. І. Дубінін, В. О. Пілюгін, А. В. Ваценко та ін. // Світ медицини та біології. – 2013. – № 2 (37). – С. 56–58.
2. Дудченко М. О. Особливості навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України / М. О. Дудченко, А. Ф. Артеменко, Л. Ю. Левченко та ін. // Світ медицини та біології. – 2013. – № 3 (39). – С. 158–160. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/S_med_2013_3%2839%29__51.
3. Лещенко Т. О. Удосконалення мовної підготовки іноземних студентів / Т. О. Лещенко, В. Г. Юфименко, О. М. Шевченко // Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах : матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю. – Полтава, 2016. – С. 124–125.
4. Мілерян В. Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять в медичних вузах : методичний посібник / В. Є. Мілерян. – К., 2004. – 80 с.
5. Сайт Українського державного центру міжнародної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intered.com.ua>.
6. Шмоніна Т. А. Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. А. Шмоніна. – Тернопіль, 2012. – 24 с.
7. Щербяк Ю. А. Особливості адаптації іноземних студентів до навчання в Україні (на прикладі ТНЕУ). – Режим доступу : dspace.tneu.edu.ua/ІНОЗЕМЦІ%20В%20УКРАЇНІ.docx.

Татьяна Шевченко
ст.преподаватель, г. Гомель, Республика Беларусь

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ С ЭКОНОМИЧЕСКИМИ ТЕРМИНАМИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ

В подготовке специалистов экономического профиля изучение русского языка в аспекте их будущей профессиональной деятельности представляет собой приоритетное направление, имеющее свои специфические трудности и проблемы. Изучаемые в различных учебных курсах экономического вуза понятия являются базовыми для успешного освоения основных закономерностей развития экономики, поэтому обучение языку специальности является одной из важнейших составляющих учебного процесса и должно начинаться уже на подготовительном этапе.

Экономическая терминология – это не просто список терминов, а специальная система, отражающая набор определенных экономических понятий, и необходимо обучить студентов таким приемам и способам семантизации терминов, используя которые они могли бы самостоятельно решать стоящие перед ними учебные и профессиональные задачи. Прежде всего необходимо обучить студентов умению анализировать морфологический состав термина и распознавать лексическое значение составляющих его аффиксов. Зачастую словесное определение термина (дефиниция), приводимое в толковом словаре, не вносит ясности в понимание иностранными студентами сути термина и обозначаемого им понятия. Установить в сознании студентов прочную двустороннюю связь между формой термина и его значением – первоочередная задача преподавателя. Особую трудность в плане семантизации представляют термины, заимствованные из других языков на разных этапах исторического развития. Их значение и место в ряду других элементов экономической терминосистемы зачастую так и остаются для учащихся *terra incognita*. Практический опыт убеждает, что наряду с другими приемами семантизации обращение к внутренней и внешней форме термина может помочь созданию прочного «мостика» между термином и его значением.

Понимание этимологии термина способствует закреплению в сознании студента «словесного портрета» определенного понятия. Поскольку базовую часть экономической лексики (34,6 %) составляют латинизмы и дериваты с латинской основой, то правомерным кажется обращение именно к этой части лексики, тем более что основная часть более поздних заимствований из других языков имеет в качестве первоисточника латинскую основу или латинский терминологический элемент.

Для этимологического анализа отбираются термины, наиболее часто встречающиеся в текстах учебников и лекций и являющиеся ключевыми для понимания той или иной темы. Перед студентами ставится задача подобрать к данному термину однокоренные слова с целью помочь им понять морфологическую структуру слова и найти его корень. Латинские корни отличаются исключительной продуктивностью и интернациональным характером. Найти корень слова – значит отыскать внутренний смысл слова и понять основное значение всех однокоренных слов. Так, в ряду однокоренных терминов *аккредитация, кредит, кредитование, кредитный* легко выделяется корень *-кредит-* (лат. *credit* < основа супина латинского глагола *credo* – *верить, доверять*); *конкуренция, конкурс, конкурент, конкурировать* (< *con-curro, concurrentis* – *бежать вместе в одном направлении, толкая друг друга локтями*); *фискальный, конфискация* (< *fiscus* – *казна, государственные деньги*); *инвестиция, инвестиционный инвестировать, инвестор* (< *investire* – *снабжать*). Таким образом, анализ внутренней формы слова, дополнительные сведения о его значении в языке-источнике помогают студентам осознать взаимосвязь между термином и выражаемым им понятием. В таком виде термин фиксируется в индивидуальном терминологическом словаре, что позволяет определить его парадигматическую отнесенность и закрепить словообразовательные связи.

Работа с внешней формой термина включает в себя анализ грамматических характеристик термина и словообразовательный анализ. Анализ грамматической формы слова не представляет большой трудности,

поскольку практически все термины уже адаптированы к системе русского языка. В словообразовательном плане экономические термины достаточно стандартизированы. Высокую продуктивность обнаруживают словообразовательные элементы латинского происхождения, ставшие интернациональными и имеющие во всех европейских языках закреплённое за ними одинаковое значение. Знание этих элементов и умение ими оперировать позволяет студентам не только распознавать значение термина, но и самостоятельно строить слова по продуктивным словообразовательным моделям. Так, с префиксом *con-* и его фонетическими вариантами с разными корневыми морфемами образуются дериваты со значением собирательности или совместного действия: конфискация < *con-fiscus*; конъюнктура < *con-jungo*; контракт < *con-traho*; конкуренция < *con-curro*, коррупция < *cor-ruptum*; коммерция < *com-mercis*; с префиксом *de-* в значении «отсутствие чего-либо, понижение» – девальвация < *de-valeo*; деноминация < *de-nomino*; дефицит < *de-ficio*; декларация < *de-claro*. И наоборот, от одной заданной корневой морфемы с помощью разных аффиксов строится ряд однокоренных слов и определяется их значение: *-porto* (возить, носить) – импорт, экспорт, транспорт; *-mitto*, *-missus* (посылать) – комиссия, эмиссия, трансмиссия; *grado*, *gressus* (идти, шаг) – агрессия, конгресс, прогресс, регресс, деградация.

Таким образом, использование рассмотренного метода семантизации позволяет решить ряд задач: развить устойчивые навыки быстрого усвоения смысла незнакомых терминов и скорректировать правильность понимания уже известных; развить навыки словообразования; расширить потенциальный словарь профессиональной и научной тематики, а также культурный кругозор учащихся; развить тягу к самостоятельному творческому поиску.

Литература

1. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М. : Русский язык, 2000. – 846 с.

Тетяна Савенко
канд. філол. наук, доцент, професор, м. Київ
Андрій Мінаєв
доцент, доцент, м. Київ

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК, ХАРАКТЕРНИЙ ДЛЯ ВОЄННО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ, І МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО НЬОГО

Ефективність вивчення російської мови китайськими військовими слухачами багато в чому залежить від вибору лексико-граматичного матеріалу, зокрема словосполучень, в яких відображаються узгодження та управління, відмінникові форми та лексична валентність. При вивченні іноземної мови з установкою на активне володіння нею особливо важко засвоюється слововживання, здатність одних слів вступати у зв'язки з іншими. Навіть непогано знаючи граматику й маючи великий запас слів, китайські слухачі часто роблять помилки, не вміють правильно використовувати поєднувальні можливості того чи іншого слова. Звідси такі характерні для іноземців помилки, як *высокотемпературная погода* або *горячая погода* (замість *жаркая*), *толстые усы* (замість *густые*). Ці помилки викликаються перенесенням законів рідної мови (*высокотемпературная погода* – дослівний переклад з китайської мови: *погода високої температури*), або англійської мови (*hot weather, thick mustache*) на російське слововживання або незнання семантики вживаних слів. Тому в процесі навчання кожне нове слово необхідно вводити в типовому для нього контексті, показуючи всі його поєднувальні можливості.

Останніми роками кафедра зарубіжної воєнної інформації Військового інституту КНУ імені Тараса Шевченка започаткувала створення методичних матеріалів – списків іменних, дієслівно-іменникових словосполучень, представлених у військових та воєнно-політичних текстах. Їх мета – показати різницю у значенні й вживанні слів, які в силу своєї семантичної близькості неправильно використовуються слухачами. До них відібраний і систематизований той лексико-граматичний матеріал, який вивчається на першому курсі магістратури. Списки склалися на основі словарного мінімуму 3000 слів. Безумовно, у списках, які пропонуються, не розкриваються всі

поєднувальні можливості дієслів та іменників, які виділяються в якості стрижневих слів. Так, із дієсловом *приймає* викладачі, як правило, не дають словосполучення *приймає лікарства, приймає що-либo на веру*, у той час як слухачам необхідно знати такі конструкції як *приймає делегацію, приймає чьo-либo умoвля, приймає во внимание, приймає пополнение* тощо. Поєднаність будь-якого заголовочного слова може бути продемонстрована значно ширше. Тому, усвідомлено обмежуючи коло словосполучень, у списках представленні словосполучення з конкретною метою, які складаються з двох (*борються за разоружение, верить в победу*), трьох (*брать курс на демократизацию*) і більше компонентів (*бросить все силы на борьбу с врагом*).

Знайомлячи іноземних слухачів з усталеними дієслово-іменними словосполученнями, необхідно показати, що кожне слово в них залежить від інших слів, а саме словосполучення, таким чином, являє собою єдине лексико-синтаксичне ціле. Часто одне поняття виражається як словосполученням, так і адекватним йому словом-синонімом. Наприклад: *вести борьбу – борются, вести пропаганду – пропагандировать, одержать победу – победить*. Слід також довести до відома студентів різницю у вживанні подібних словосполучень і синонімічного їм дієслова та недоречне вживання перших у розмовному мовленні. Нерозуміння цього призводить до стилістичних помилок типу *нанести визит матери, провести ремонт портфеля, жена отклонила мою просьбу пойти в кино*.

Ряд дієслівно-іменних словосполучень потребує вживання прикметника як необхідного компонента сполучення. Це обов'язково потрібно презентувати і закріпити на занятті. Наприклад: *находиться в каких-либo (тяжелых, трудных) условиях, в каком-либo (тяжелом, трудном) положении, имеет какое-либo (большое, огромное) значение, играть какую-либo (важную, ведущую) роль, выйти на какой-либo (прямой, верный) путь*. Крім необхідних компонентів у словосполученнях можуть бути й факультативні елементи. Наприклад, у таких словосполученнях, як *взять власть в свои руки, выходит в*

свет, вносит вклад в дело, борются за мир, воевать за независимость, факультативні елементи (в свои руки, в свет, в дело) при можливій своїй відсутності не порушують цілісності лексико-синтаксичної єдності словосполучення.

Працюючи над дієслівно-іменними словосполученнями, особливу увагу необхідно приділити вивченню управління дієслів, які в одних випадках створюють двочленні сполучення (*открывают конференцию, поднимают экономику*), а в інших – вимагають уживання іншого компонента (*открывают перспективы перед..., поднимают массы на...*). При цьому важливо показати різницю в структурі словосполучень *вести народ к победе, призывают людей к борьбе* й словосполучень типу *получают разрешение на выезд, занимает первое место по выпуску военной техники, оказывают влияние на экономику*, в яких відмінок третього компонента залежить не від дієслова, а від іменника.

Список іменних словосполучень складається із сполучень іменників із прикметниками та деякими іменниками. Важливо при знайомстві слухачів зі списком охарактеризувати поєднаність близьких за значенням слів, оскільки нерозуміння різниці їхнього значення та вживання веде до грубих помилок у мовленні: *горячая атмосфера встречи, большая мораль*. Необхідно продемонструвати й роз'яснити різницю у вживанні прикметників *большой, великий, высокий; теплый, жаркий, горячий; зарубежный, иностранный, заграничный; тяжелый, трудный* та інших, яка проявляється через їхню сполучуваність з іменниками.

Слід також показати, що в російській мові є ряд сполучень іменника з прикметником, яким адекватні сполучення того ж іменника з родовим відмінником однокореневого з прикметником іменника, наприклад: *миролюбивая политика – политика мира, дружественный визит – визит дружбы, городской житель – житель города*. Однак, це характерно не для всіх сполучень подібного типу: *военная политика, культурная революция, боевая подготовка*. Деякі сполучення не мають адекватних поєднань іменника з прикметником: *глава государства, визит вежливости, демонстрация врачей*.

Великі труднощі викликають сполучення іменника із залежним від нього іменником з прикметником (*кандидат в депутаты, борьба за мир, переговоры по вопросу о разоружении*). Тут необхідно показати схожість в управлінні дієслів і однокореневого іменника (*командующий армией – командовать армией, вступление в Евросоюз – вступить в Евросоюз*) і відмінність (*контроль над разоружением – контролировать разоружение, защита мира – защищать мир*). Так як і в дієслівно-іменних словосполученнях, у сполученнях іменника з прикметником та іншим іменником можна виділити необхідні компоненти, без яких сполучення втрачає свою лексико-синтаксичну єдність, і факультативні компоненти: *монополия на внешнюю торговлю, продукция отличного качества, борьба за живучесть корабля*. У всіх цих сполученнях уживання прикметника є цілковито необхідним, але самі прикметники можуть варіюватися: в одному випадку більш широке значення, в інших – обмежене (*товары широкого потребления, товары массового потребления*). Необхідно також враховувати, що в різноманітних текстах і документах, включаючи офіційні, використовуються різні словосполучення у визначеннях того ж самого (*оборонно-промышленный комплекс, военно-промышленный комплекс, миротворческие операции, операции в поддержку мира, операции в пользу мира*).

Види завдань при вивченні дієслівно-іменних та іменних сполучень дуже різноманітні: вказати обов'язкові та факультативні компоненти; визначити дієслівно-іменні сполучення, які можуть бути виражені дієсловом-синонімом; продемонструвати можливості сполучення та відмінності у слововживанні близьких за смислом слів (*достигать, добиваться; руководить, управляют, командовать, возглавляют*); продовжити незакінчений ряд словосполучень; вставити замість крапок відповідне за смислом сполучення; скласти речення тощо.

ДІЛОВА ГРА ЯК ВИД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Створення ігрової ситуації під час вивчення української мови допомагає іноземним студентам швидко оволодіти новими знаннями та вміннями. Найважливішими ознаками ділової гри можна вважати типовість (гра відображає, моделює типові ситуації, що трапляються у практиці), проблемність (гра відображає не тільки труднощі, а й конфліктні ситуації), використання прихованих резервів, їх мобілізацію.

Гра – це один із найактивніших методів навчання мови, який підвищує зацікавленість студентів у вивченні української мови. Викладач у грі може бути режисером, спостерігачем, виконувати функції одного з гравців. Так досягається головна мета інтерактивного навчання – «коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром» [2, с. 4].

Іноді використовують спонтанні ділові ігри, але найчастіше умови гри розробляються і пишуться фахівцями, вони об'єднані у збірники ділових ігор відповідно до тих чи інших навчальних дисциплін і можуть бути використані викладачами різних навчальних закладів. Зараз у світі нараховується понад 2000 різноманітних ділових ігор, але деякі з них уже застаріли і тому замінюються на більш сучасні.

На перший погляд, розважальна функція не властива діловій грі, оскільки ця гра організується не з метою принести втіху, а з метою навчання. Проте жодна гра не може проходити без емоцій, без того чи іншого ставлення до власних дій, до дій інших учасників гри, до отриманого результату, до його оцінки як самими учасниками гри, так і педагогами. За позитивного результату людина отримує задоволення, і чим складніша гра, тим більше позитивних емоцій. Незадоволення, розчарування, навіть злість на себе за погані результати можуть стати потужним мотиваційним фактором, який буде спонукати до самовдосконалення.

Д. Б. Ельконін розглядає гру як діяльність, в якій складається й удосконалюється управління поведінкою, діяльність, яка полегшує навчальний процес, допомагає засвоювати матеріал. Як стверджують дослідники, гра «визначає найважливіші перебудови і формування нових якостей особистості» [1, с. 92].

Результати досліджень довели, що ділова гра виконує функцію спонукання до емоцій, до мотивації, забезпечує можливість творчої участі студентів у процесі набуття нових знань.

Література

1. Ельконін Б. Д. Психологія розвитку: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Борис Данилович Ельконін. – М. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 144 с.
2. Щербина В. І. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури / В. І. Щербина, О. В. Волкова, О. В. Романенко. – Харків : Видавнича група «Основа», 2005. – 96 с.

Галина Мінчак

канд. філол. наук, доцент, доцент, м. Київ

КОНОТАЦІЯ В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

Наукова мова, як відомо, максимально позбавлена емоційно-чуттєвого викладу. Однак використання експресивних, оцінних, образних складників у наукових текстах будь-яких жанрів слугує, на думку дослідників, важливим чинником переконливості й аргументованості тих чи тих авторських думок.

У сучасному мовознавстві емоційну оцінку позамовного змісту, що виражена суб'єктом, найчастіше пов'язують із поняттям конотації. Значного поширення набув погляд на конотацію в широкому розумінні, за яким вона охоплює будь-які суб'єктивні нашарування. У семантичній структурі слів вона постає як один із макрокомпонентів значення, що має багаторушну гетерогенну структуру, різномірні елементи якої перебувають у різний спосіб переплетених зв'язках і відношеннях. До мікрокомпонентів конотації дослідники зараховують семи експресивності, емоційності, оцінності, інтенсивності, образності. У нашій розвідці маємо на меті окреслити найбільш органічні для наукового мовлення конотативні засоби на прикладі науково-навчального видання Олександри Сербенської «Голос і звуки рідної мови» [1].

За нашими спостереженнями, складники конотації найчастіше виражені за допомогою:

1) лексем на зразок *широко, абсолютно, невеликий* тощо;

2) оцінних прикметників та іменників: *цікаве фонічне явище, вбоге слово, приємний вислів, талановитий полеміст, закореніла звичка, дивовижне таїнство, благодатна стихія, дразлива тема, панорамне бачення, недоокресленість, табуйовані атеїстичним режимом, атрибут свідомості численних громадян, талановитий художній твір, неповторна словесна й образна тканина, великий словолюб, коштовний клейнод незабутнього Леоніда Кисельова, доброзвучний текст* і т. ін.;

3) прислівників і прислівникових сполучень із семантикою всезагальності (*скрізь, завжди, постійно, ніколи, останнім часом, аж ніяк*);

4) вставних оцінних слів типу *слава Богу, на жаль, безперечно*;

5) займенників, особливо прикметникового *наш* як вияв давньої дихотомії «свій» – «чужий», на зразок *наш сучасник, наше звукове середовище, наша доба, наше життя, наші слова*;

б) окремих тропів, здебільшого метафор (*торжища щодо функціонування державної мови, коріння українського усного мовлення, магія звука, тяжкий звук, спіраль мовчання, спіймати летючість звука, входити в слово та його закутки, треба з океану слів вигребти таке одне, чотири звуки якого можуть так багато сказати, пульсує характер, потвора для слуху), синекдохи (Хвала вухові! «Так може бачити ранок у своїй Україні чиста душа і велике, зігрите Божою ласкою внутрішнє око» [1, с. 106]), порівнянь, повторів («Сьогодні, коли, мов гриби після дощу, виникають щораз-то нові засоби спілкування, коли традиційне листування між людьми помітно занепадає (а, можливо, й щезає), коли подолана відстань (поки що земна), а комунікація може моментально долати міжконтинентальні простори, спостерігаємо, що мовна діяльність наших громадян виходить з берегів нормативності (поспіх?, неувага?, байдужість до слова?, вид свавілля?, зайнятість?)» [1, с. 174]);*

7) синтаксичних стилістичних фігур, наприклад, уживання односкладних узагальнено-особових речень: *«Вчитуєшся в приклади, які наводить японський професор, ловиш вухом оту нерозгадану, непізнану енергію звуків людської мови, милуєшся їхньою дивною силою, і мимоволі набігають слова рідної мови з подібними ознаками»* [1, с. 90];

8) стилістичних графічних засобів, наприклад, написання слів чи словосполучень у лапках (*права «громадянства», оте «а вам не все рівно»*).

Отже, конотацію наукового викладу забезпечують різнорівневі комплексні мовні засоби, підпорядковані певній меті автора.

Література

1. Сербенська О. Голос і звуки рідної мови / Олександра Сербенська. – Львів : Априорі, 2020. – 280 с.

Галина Волкотруб

канд. філол. наук, доцент, доцент, м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Основною метою навчання іноземних студентів української мови є формування в них комунікативної компетентності, тобто здатності здійснювати спілкування в навчально-професійній, соціально-побутовій і соціально-культурній сферах. Ця мета спонукає викладачів шукати методи для активізації всіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема прийоми створення на занятті різноманітних ситуацій спілкування.

Найбільш ефективним засобом формування комунікативних навичок є використання відеоматеріалів, які сприяють оптимізації навчального процесу, наближенню його до реального спілкування, розвивають мовленнєву активність студентів, підвищують якість засвоєння знань.

На сьогоднішній день ще не створені спеціалізовані навчальні відеокурси української мови як іноземної, але завдяки Інтернету кожен викладач може розробляти власні дидактичні комплекси відеоматеріалів. Доцільним є використання таких аудіовізуальних ресурсів, як художні, документальні й мультиплікаційні фільми, відеозаписи інформаційних та розважальних

телепередач, трейлери, рекламні блоки, музичні відеокліпи, відеоекскурсії по музеях і містах України, а також самодіяльні відеозаписи.

Автентичні відеоматеріали мають величезний потенціал для поглиблення лексико-граматичних знань студентів, розвитку навичок аудіювання й говоріння. Важливо, що відеоматеріали демонструють неадаптоване мовлення різних носіїв мови, створюють атмосферу реальної комунікації. Крім того, зорова опора полегшує сприйняття звукового ряду, допомагає більш точно зрозуміти його зміст. Емоційні враження від побаченого також сприяють кращому засвоєнню інформації. Відеоматеріали урізноманітнюють заняття, викликають в іноземних студентів інтерес до вивчення української мови, допомагають їм подолати мовний бар'єр, спонукають до активної комунікації.

Включення аудіовізуальних засобів у заняття потребує від викладача ретельної підготовки. Основна вимога до відеоматеріалів – їх відповідність навчальному матеріалу, опрацьовуваному на занятті. Вони повинні бути цікавими для аудиторії, охоплювати жанри професійної, культурної і побутової спрямованості. Необхідно знайти місце відеоматеріалу в структурі заняття, визначити його оптимальний обсяг, врахувати відповідність темпу мовлення, лексики й граматики рівневі знань студентів, розробити комплекс завдань з чіткими навчально-методичними цілями.

Успіх використання відеоматеріалів забезпечується методично обґрунтованою і систематичною роботою з ними, але викладач не повинен зловживати таким видом навчальної діяльності.

Традиційними є три етапи роботи з відеоматеріалами: підготовчий, демонстраційний і післядемонстраційний. Етапи відрізняються системою вправ. На підготовчому етапі викладач мотивує студентів до перегляду, вводить новий лексико-граматичний матеріал. Другий етап полягає в безпосередньому перегляді відео (повністю або частинами). Під час перегляду можливим є обговорення й коментування фрагментів, відтворення почутої інформації. Після перегляду студенти відповідають на запитання за змістом, переказують епізоди. На цьому етапі найактивніше здійснюється мовленнєва діяльність студентів

завдяки творчим завданням, як-от: розповісти про свої враження від фільму, оцінити гру акторів, описати зовнішність героїв, обґрунтувати їхні вчинки, придумати продовження історії, озвучити відеоматеріал тощо.

Важливим відеоматеріалом на різних етапах вивчення української мови як іноземної є кліпи пісень. Робота з піснями допомагає вдосконалити вимову слів, інтонаційні навички, збагачує словниковий запас, сприяє засвоєнню граматичних структур.

Українські сучасні й народні пісні викликають надзвичайний інтерес в іноземних студентів, які високо оцінюють як мелодику творів, їхній зміст, так і якість української музичної продукції. Студенти вивчають пісні із задоволенням ще й тому, що повтори приспівів, візуальний ряд полегшують сприйняття текстів. Мотиваційною силою наділені фрагменти музичних шоу, де українські пісні виконують іноземці. Наприклад, пісня «Не твоя війна» у виконанні китайського студента Сюй Чуань Юн (шоу «Голос країни»), а потім інтерв'ю співака українською мовою не залишають байдужим нікого в аудиторії. Чудовим доповненням занять можуть бути й інші пісні, виконані іноземцями на цьому шоу, наприклад, «Мелодія» (Індира Едильбаєва з Казахстану), «Така, як ти» (Леонардо Ободоеке з Нігерії). «Рече та стогне Дніпр широкий» (Чингіз Мустафаєв з Азербайджану та Уняня Удогво з Нігерії), «Скрипка грає» (Чан Куок Кхань з В'єтнаму) та інші. Такі відео створюють на занятті позитивну емоційну атмосферу й мотивують студентів до вдосконалення мовних знань.

Робота з піснями може включати опрацювання статей про виконавців, інтерв'ю співаків. Цікавими для студентів є творчі завдання – запропонувати свої сюжети відеокліпів, стати учасниками рольової гри, створити рейтинг найкращих пісень, поdiskутувати про стиль виконавців, музичні передачі тощо.

Відеоматеріали дають студентам наочне уявлення про сучасне життя українців, їхню історію, традиції, мовні реалії, а отже формують соціокультурну і навчально-пізнавальну компетенції.

Важливим джерелом інформації про Україну можуть стати країнознавчі фільми, наприклад відео проєкту «Гордість України» телеканалу «Мега», у якому зібрано чимало матеріалів про видатних українців, унікальні установи та їхні вражаючі розробки, як-от «Літаки Антонова», «Зварка Патона», «Інститут світла. Філатов». Обов'язково потрібно враховувати професійну значущість матеріалів.

Цікавим і корисним для студентів на початковому етапі вивчення мови є мультсеріал «Книга-мандрівка. Україна», який у цікавій та доступній формі знайомить з видатними особистостями, природними скарбами, визначними культурними пам'ятками, важливими історичними подіями України. У проєкті є, наприклад, такі захопливі сюжети: «Магічний світ козаків-характерників», «Як Тарас Шевченко став зіркою», «Іван Пулюй: Біблія, Рентген і Тесла», «Як Санта в Україні саундтрек Різдва знайшов», «Батько імунітету», «Як українець вчив NASA літати» та ін. Супроводжені системою вправ, такі відеоматеріали сприятимуть підвищенню пізнавальної, комунікативної і творчої активності студентів.

Аудіовізуальні засоби можна успішно використовувати не лише в аудиторії, але й на заняттях дистанційної форми навчання. Відеоматеріали, включені в домашні завдання, повинні супроводжуватися цікавими завданнями й чіткими вказівками щодо їх виконання. Самостійна робота студентів з відеоматеріалами розвиває в них творчі здібності, активізує пізнавальну діяльність.

Відеоматеріали є ефективним матеріалом для розв'язання комунікативних завдань на заняттях української мови як іноземної, засобом інтенсифікації навчального процесу. Викладач повинен ретельно добирати відеоматеріали, методично правильно включати їх у канву заняття. Використання аудіовізуальних засобів має стати елементом навчання іноземних студентів української мови, але з обов'язковим дотриманням принципу методичної доцільності.

СПИСОК АВТОРІВ

Akopian T.	19	Межжеріна Г. В.	115
Grytsai S.	88	Мишакова Т. М.	80
Savenko T.	88	Мінаєв А. В.	137
Senchylo-Tatlilioglu N.	14	Мінчак Г. Б.	142
Tatlilioglu K.	14	Нагорна Н. М.	67
Андріяшик О. Р.	100	Невойт В. И.	76
Баранчук О. В.	22	Нечитайло І. М.	127
Бурко О. В.	58	Новикова Ю. М.	46
Волкотруб Г. Й.	144	Новікова О. О.	55
Горбань Г. М.	86	Остапко А. Н.	86
Гордей Н. Н.	65	Пазюра Л. В.	98
Горностай І. Л.	29	Пасечник Т. Д.	104
Грицай С. Ю.	39	Плющай І. В.	6
Довгодько Т. І.	42	Полуян Е. Н.	94
Дячук Т. М.	102	Проскуркіна Я. І.	37
Загороднюк І. В.	122	Пустовойт І. В.	9
Калашнікова Л. Є.	130	Савенко Т. Д.	137
Каленик О. О.	6	Самусенко О. М.	73
Кириченко Н. М.	50	Сериков Г. В.	82
Ковалюк О. К.	96	Ситник Л. Р.	33
Компанієць М. О.	33	Сібрук А. В.	84
Корчук О. Ю.	42	Смілевська М. П.	27
Косович О. В.	120	Стовпник Н. М.	141
Косяк В. І.	48	Удод Н. Л.	106
Лесик Г. В.	71	Федчук Л. І.	109
Литвинська С. В.	84	Халіновська Л. А.	118
Макаренко А. Г.	112	Цареградська Т. Л.	6
Максименко А. В.	25	Шевченко О. Р.	39
Маліновська Т. В.	31	Шевченко Т. Е.	134
Матвієнко Т. І.	92	Шрайф В. А.	86
Медведева Л. А.	77	Юган Н. Л.	4

ЗМІСТ

СТРАТЕГІЇ. ВЕКТОР МЕТОДИЧНИХ ІННОВАЦІЙ

<i>Наталія Юган</i> ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОКАСТИВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	4
<i>Олександр Каленик, Тетяна Цареградська, Інна Плющай</i> СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМ ПРОЦЕСОМ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	6
<i>Игорь Пустовойт</i> HERITAGE LEARNERS КАК ЦЕЛЕВАЯ ГРУППА В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ	9
<i>Kasim Tatliioglu, Nadiia Senchylo-Tatliioglu</i> LANGUAGE TRAINING AND TEACHING: INTERDISCIPLINARY APPROACH.....	14
<i>Tetiana Akorian</i> INTERACTIVE TECHNOLOGIES AND APPROACHES IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	19
<i>Ольга Баранчук</i> ПЕРЕВЕРНУТИЙ КЛАС ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	22
<i>Алла Максименко</i> ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМЦІВ	25
<i>Марина Смілевська</i> МОЖЛИВІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ.....	27
<i>Інна Горностай</i> СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	29
<i>Тетяна Маліновська</i> СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	31
<i>Людмила Ситник, Марія Компанісець</i> З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ	33
<i>Яна Проскуркіна</i> ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ.....	37

АКАДЕМІЧНА АДАПТАЦІЯ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

<i>Ольга Шевченко, Світлана Грицай</i> ВПЛИВ АДАПТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ НА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ..	39
<i>Олена Корчук, Тетяна Довгодько</i> УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ІНОЗЕМНИМ СЛУХАЧАМ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ	42
<i>Юлія Новикова</i> ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПЕРІОД АКАДЕМІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ.....	46
<i>Валентина Косяк</i> КОМП'ЮТЕРНЕ ТЕСТУВАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛКИ.....	48
<i>Наталія Кириченко</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА» В НАУ ЗА УМОВ ПАНДЕМІЇ	50
<i>Олександра Новікова</i> ОНЛАЙН-СЕРВІСИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ... ..	55

ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ

<i>Ольга Бурко</i> МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОКОМУНІКАНТІВ	58
---	----

Наталья Гордей	СЕМАНТИЧЕСКАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЁМ	65
Наталія Назорна	ДОКУМЕНТАЛЬНЕ І ХУДОЖНЄ В НАРАЦІЙНІЙ СТРУКТУРІ («АВТОБІОГРАФІЯ» ПИСЬМЕННИКА).....	67
Ганна Лесик	ЛЕКСИЧНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОЇ ЛЕКСИКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ПІДГОТОВЧЕ ВІДДІЛЕННЯ)	71
Оксана Самусенко	ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	73
Валентина Невоїт	ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИЗАЦИИ СЛОВ С ПРЕФИКСОМ ПРЕД-	76
Людмила Медведева	СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ФАКТОР В РЕЦЕПТИВНОЙ И ПРОДУКТИВНОЙ ГРАММАТИКЕ	77
Тетяна Мишакова	ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИМИ СЛУХАЧАМИ ЗВОРОТНИХ ДІЕСЛІВ ІЗ ЧАСТКОЮ -СЯ.....	80
Григорий Сериков	НАСТРОЙКА НА ЛЕКСИЧЕСКИЙ ПОТОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ	82
Світлана Литвинська, Анастасія Сібрुक	МОВНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: ВИВЧЕННЯ КЛИЧНОГО ВІДМІНКА.....	84
Александр Остапко, Галина Горбань, Виктория Шрайф	ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ МНОГОЧЛЕННЫХ ГЕНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С ЗАВИСИМЫМ РОДИТЕЛЬНЫМ ПАДЕЖОМ В ТЕКСТАХ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ	86
Tetyana Savenko, Svitlana Grytsai	SPEECH EXERCISES IN THE SYSTEM OF LEARNING WRITTEN SPEECH	88
Тетяна Матвієнко	ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ	92
Елена Полуян	РАБОТА С ТЕКСТОМ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ.....	94
Ольга Ковалюк	ДЕМОНСТРАЦІЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ІНОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ КРІЗЬ ПРИЗМУ ЕТИМОЛОГІЧНИХ ВИТОКІВ	96
Людмила Пазюра	АКТИВІЗАЦІЯ ВНУТРІШНЬОЇ ФОРМИ СЛОВА ПРИ ВИВЧЕННІ НОВОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ	98
Оксана Андріяшик	РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	100
Тетяна Дячук	ЯВИЩЕ ОМОНІМІЇ ТА ЙОГО ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ.....	102
Татьяна Пасечник	СЕМАНТИЗАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	104
Наталія Удод	ПОСДНАННЯ ПРИГОЛОСНИХ ФОНЕМ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ ТА ЇХ ВИМОВА	106
Лілія Федчук	ДІАЛОГІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	109
Алла Макаренко	ЧТЕНИЕ КАК АСПЕКТ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ.....	112

МОВА СПЕЦІАЛЬНОСТІ. ТЕРМІНОЛОГІЯ

<i>Ганна Межжеріна</i> ОПТИМАЛЬНА ДОВЖИНА АВІАЦІЙНОГО ТЕРМІНА	115
<i>Людмила Халіновська</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЕРМІНА В СУЧАСНОМУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОМУ ПРОСТОРІ	118
<i>Ольга Косович</i> ФУНКЦІЙНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ АНГЛІЙСЬКОМОВНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ	120
<i>Ігор Загороднюк</i> ЗООЛЕКСЕМИ В СИСТЕМІ ВІЗИТНИХ КАРТОК УКРАЇНИ.....	122
<i>Ірина Нечитайло</i> СЛОВ'ЯНСЬКІ NOMINA PISCANTUR І ПРАМОВНА ДІАЛЕКТОЛОГІЯ.....	127
<i>Лариса Калашнікова</i> ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ НА ПІДГОТОВЧОМУ ВІДДІЛЕННІ	130
<i>Татьяна Шевченко</i> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ СЛОВАРНОЙ РАБОТЫ С ЭКОНОМИЧЕСКИМИ ТЕРМИНАМИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ЭТАПЕ.....	134
<i>Тетяна Савенко, Андрій Мінаєв</i> ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК, ХАРАКТЕРНИЙ ДЛЯ ВОЄННО-ПОЛІТИЧНИХ ТЕКСТІВ, І МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО НЬОГО	137
<i>Наталія Стовпник</i> ДІЛОВА ГРА ЯК ВИД ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ	141
<i>Галина Мінчак</i> КОНОТАЦІЯ В СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ	142
<i>Галина Волкотруб</i> ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	144
СПИСОК АВТОРІВ	148

